



1. Réflexions sur l'apprentissage des langues

Tous les enseignants et les apprenants ont leur propre philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage. Aussi, ces philosophies, généralement plus implicites qu'explicites, notamment pour les apprenants, vont-elles leur paraître évidentes. Elles sont en fait le fruit des expériences d'éducation et d'apprentissage vécues depuis la petite enfance. Nous acceptons tous en tant que normes ces expériences éducatives qui font partie intégrante de notre contexte socioculturel. Ce n'est que lorsque se présente la possibilité de découvrir d'autres approches, que nous pouvons remettre en question et évaluer notre propre approche.

Des principes et des pratiques pédagogiques sont inculqués aux professeurs en herbe qui, à leur tour, vont les faire entrer dans la salle de classe. Les rôles des enseignants et des apprenants sont très rarement étudiés et remis en cause. En dépit des efforts visant le développement, l'indépendance et même l'autonomie de l'apprenant, le schéma de la salle de classe reste centré sur le professeur. Il ne s'agit pas là d'une critique, mais simplement d'un constat confirmé par de nombreuses études. D'ailleurs, il n'y a là rien de surprenant. En effet, les approches traditionnelles ont l'avantage d'être rassurantes pour tous. Néanmoins, l'environnement d'apprentissage le plus riche ne peut être favorisé que par des enseignants en possession des connaissances et des compétences requises pour diversifier leurs approches en fonction des individus, des groupes et des situations.

D'autre part, il est difficile de mesurer l'apprentissage des langues d'un point de vue qualitatif. La langue n'est pas un ensemble de connaissances et de faits susceptibles d'être mémorisés et régurgités pour les besoins d'examens et de tests. Il s'agit en fait d'une aptitude humaine innée et, en tant que telle, organique. Elle croît et se développe dans des environnements propices, s'affaiblit si on la néglige et subit l'influence de facteurs émotionnels. Il existe divers niveaux de compétences mesurables, mais chaque performance linguistique sera différente de la précédente. La compétence orale est la plus immédiate, mais également la plus fragile et la plus inégale. Nous savons tous que nous sommes capables de nous exprimer correctement, de faire preuve d'érudition et de concentration au sein d'un groupe d'amis décontractés en train de refaire le monde. Mais sommes-nous capables d'en faire autant devant un public? Lors d'un entretien d'embauche? Ou dans une salle d'audience? Ou encore lorsque nous sommes fatigués, souffrants, amoureux ou non? Tous ces facteurs influent sur notre maîtrise d'une langue, même maternelle. Et ces mêmes facteurs jouent également dans le cas d'une deuxième langue.

Que faire alors? Il est crucial de garder présents à l'esprit les buts et les objectifs de toute situation d'apprentissage. Pourquoi les individus apprennent-ils des langues? Généralement parlant, la plupart des individus apprennent une deuxième langue pour au moins l'un des principaux objectifs ci-dessous:

- Travailler
- S'amuser
- S'intégrer socialement
- S'instruire, acquérir des connaissances académiques

Dans le cas du travail européen de jeunesse, les besoins engloberont probablement la plupart de ces aspects, bien que l'accent soit moins sur l'acquisition de connaissances académiques.

Nous pouvons aisément supposer que la plupart des professeurs de langue qualifiés ont entamé leur carrière en «amateurs». Se retrouvant un jour à l'étranger, on peut imaginer qu'ils ont eu l'occasion d'enseigner leur langue maternelle et ils ont rempli leur mission – avec beaucoup de plaisir! Parfois tout simplement en vacances, dans un bar ou une discothèque – n'importe où –, ils se sont entendu demander: «*Comment dit-on ceci ou cela dans ta langue?*» «*Comment se dit ton nom dans telle langue?*» «*Que signifie cette expression?*». On peut dire que quelques exemples des meilleurs enseignement et apprentissage se sont déroulés dans ces contextes non formels.

Mais il existe aussi des contextes d'apprentissage non formels à un autre niveau, notamment lorsque des travailleurs de jeunesse se préparent, seul ou avec des collègues, à participer à une réunion internationale ou à des projets de jeunesse exigeant la connaissance d'une autre langue.

En outre, il y aura toujours des situations d'apprentissage pour lesquelles aucun professeur spécifiquement formé n'est disponible et où l'enseignement et l'apprentissage se dérouleront donc de façon beaucoup plus spontanée. Nous pensons que toute personne devrait être capable d'enseigner sa langue maternelle à un apprenant réellement motivé. L'objectif de ce T-Kit est précisément d'apporter à ces «non enseignants» les outils et la confiance nécessaires pour optimiser la situation.

A ce propos, nous voudrions décrire l'exemple d'un nouveau programme trilatéral impliquant la Suède, l'Italie et le Royaume-Uni. Le programme s'appelle «*Work Away*» (travailler à l'étranger) au Royaume Uni, et «*Breaking Barriers*» (briser les barrières) en Suède et en Italie. Au Royaume Uni, ce projet est géré par le *Prince's Trust*, une association caritative fondée en 1976 par le Prince Charles pour venir en aide aux jeunes exclus des



parcours classiques ou jeunes marginalisés d'une manière ou d'une autre (délinquance, drogue, problèmes relationnels, etc.). Ce programme s'adresse aux 18-24 ans «*en risque d'exclusion de l'emploi à long terme*». Le projet a pour mission de repérer les jeunes ciblés au plan local, dans le but de leur fournir une expérience de travail avant leur départ à l'étranger, ainsi qu'une semaine de formation (généralement en structure résidentielle). A leur arrivée dans le pays d'accueil, ils bénéficient d'une formation de deux semaines, puis de placements professionnels dans le pays d'accueil, avant de retourner chez eux avec de meilleures perspectives d'emploi. Il s'agit d'une initiative pilote intéressante, conçue en tant que projet de démonstration.

L'établissement de formation partenaire au Royaume Uni, l'école de langue, «*Edwards Language Schools*», se charge de la formation des jeunes en partance d'une part, et d'autre part, des jeunes en provenance de Suède et d'Italie.

La formation dispensée avant le départ englobe des activités visant à favoriser une prise de conscience de la vie et du travail à l'étranger, des ateliers de sensibilisation et des modules de formation linguistique.

Pour la formation linguistique, des «*informateurs*» de langue maternelle, entre 25 et 30 ans, ont été choisis précisément parce qu'ils n'étaient pas professeurs. Un enseignant de langue qualifié et expérimenté leur a présenté leur mission, ainsi que des lignes directrices pour l'animation de quatre sessions couvrant globalement le «niveau inférieur»* de la langue. Un emploi du temps avait été établi pour les sessions, mais celles-ci restaient ouvertes à la négociation. On a pu observer que ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont choisi de conférer à ces sessions une dimension scolaire, alors même qu'elles se déroulaient dans des pièces qui n'étaient pas des salles de classe. Tous se sont vu remettre un «dossier de l'apprenant» qu'ils ont rempli avec application, à la manière de véritables étudiants. Ils ont exprimé leurs besoins linguistiques, qui ont été satisfaits selon leurs attentes. La ponctualité et la présence ont été excellentes.

Le stage se déroulant dans une structure résidentielle, les «informateurs» ont côtoyé les apprenants en dehors des sessions; les échanges et l'apprentissage ont pu se dérouler dans toutes sortes de situations.

Même si cette formation n'a duré que cinq ou six jours, elle ne s'est pas réduite à un apprentissage des langues. Elle nous a semblé être un excellent exemple de la façon dont l'apprentissage se déroule dans un contexte non formel. Les

besoins et les intérêts des participants étaient ce qui comptait le plus; les *professeurs* ne représentaient pas des modèles d'autorité et la peur, qui est l'émotion la plus négative dans une salle de classe, était totalement absente.

Un ingrédient important, lorsque l'on fait appel à des informateurs *non qualifiés*, est le travail de préparation effectué par un enseignant professionnel et qualifié. Celui-ci peut préparer les fiches de travail, soumettre les lignes directrices et faire des suggestions de tâches fonctionnelles, apportant ainsi la toile de fond qui va permettre de guider le processus d'apprentissage.

Cette publication entend faire office de «toile de fond», d'outil de référence à l'usage des nombreux locuteurs natifs ou des facilitateurs amenés à enseigner leur propre langue dans des contextes non formels. Le chapitre 1.2 sur «Les rôles des apprenants et des facilitateurs» apporte davantage matière à réflexion sur cette question.

1.1 Apprentissage et enseignement des langues

Genèse de l'enseignement moderne des langues

C'est au XX^e siècle que l'apprentissage et l'enseignement modernes des langues sont apparus et se sont développés. A cette époque, les déplacements par terre, mer et air se sont démocratisés en Europe et en Amérique du Nord d'abord, puis à l'échelon planétaire. Les voyages n'étaient plus l'apanage des pieux pèlerins et des missionnaires, des explorateurs et des conquérants intrépides, des riches et des oisifs voyageant avec une cour de serveurs. Les voyages à l'étranger sont devenus accessibles à la majorité des habitants du monde développé. Parallèlement, la découverte de l'électricité et l'avènement des technologies de communication ont permis aux hommes d'entrer en contact, quel que soit leur lieu de vie ou de travail.

Aux siècles précédents, seules les langues classiques, le latin et le grec, étaient étudiées en tant que langues étrangères par la minorité qui avait accès à une éducation formelle. Par la suite, le français, qui était la langue des classes aristocratiques et dirigeantes en Russie ou en Angleterre par exemple, a commencé à être enseigné. Bonnes d'enfants de langue maternelle et professeurs officiaient en tant que tuteurs au domicile des enfants.

Au cours du XX^e siècle, l'Europe a été le théâtre de deux guerres mondiales. De plus, et peut-être

* Le «niveau inférieur» (suivi du niveau seuil, puis du niveau supérieur) se situe sur une échelle des compétences communicationnelles dans une langue étrangère cible (définie par le projet sur les langues vivantes du Conseil de l'Europe). Ce niveau correspond aux compétences communicationnelles de base.



en guise de conséquences, d'autres phénomènes sociologiques se sont produits. Les femmes ont accédé à un statut de citoyen plus égal, revendiquant droit de vote et droit à l'éducation. Le besoin d'une cohabitation pacifique, à la place des conflits territoriaux barbares, s'est imposé. A la fin du siècle, la plupart des pays avaient instauré des systèmes gouvernementaux démocratiques.

Proposer une éducation universelle de base est devenu réalité. Les conditions de travail se sont améliorées, tandis que les prestations sociales pour les pauvres, les malades et les défavorisés ont vu le jour. Dans la deuxième moitié du siècle, les voyages, à des fins professionnelles ou récréatives, sont entrés dans les mœurs. Avec une espérance de vie rallongée, même le troisième âge peut enfin voyager.

Dans le sillage de ces changements sociologiques, politiques et économiques, les politiques éducatives se sont développées jusqu'à englober l'enseignement des langues vivantes dans les programmes scolaires publics. La transition de l'enseignement et de l'apprentissage entre les langues classiques, dites mortes (autrefois passeport pour l'enseignement supérieur et les professions libérales) et les langues modernes, ou vivantes, est retracée dans le panorama qui suit.

La méthode grammaire-traduction, dite méthode traditionnelle

En Europe, le XVI^e siècle a vu la création des lycées, où l'on enseignait aux élèves les règles de grammaire latines, les déclinaisons et les conjugaisons, la traduction et la rédaction de phrases types, sur la base principalement de textes et de dialogues bilingues. Après avoir saisi les fondements de la langue, les élèves continuaient avec l'étude de la grammaire avancée et de la rhétorique. Cette gymnastique mentale était jugée indispensable au développement de l'agilité intellectuelle requise pour toute éducation supérieure. Aussi n'est-il pas surprenant que, lorsque les langues vivantes ont été inscrites dans les programmes des écoles européennes, à partir du XVIII^e siècle, elles ont suivi les mêmes méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

L'enseignement linguistique par la traduction grammaticale appliqué à l'enseignement des langues vivantes a prédominé jusqu'au XX^e siècle. Aujourd'hui encore, il reste la norme dans maints contextes, dans le monde entier, mais sous des formes modifiées. Cette approche donne des résultats relativement satisfaisants lorsque l'objectif est la compréhension de textes classiques, à propos desquels des discussions se déroulent dans la langue maternelle. Pourtant, d'une manière générale, ce qui fonctionnait pour l'étude d'une langue morte – qui ne nécessitait pas d'interaction orale – pose des limites importantes à

l'apprentissage des langues modernes. Les élèves acquéraient une connaissance de la syntaxe et de la rhétorique de la langue cible et, jusqu'au XX^e siècle, ils étaient rarement invités à la mettre en pratique oralement. En matière d'apprentissage, la priorité allait à la lecture et à l'écriture, au détriment de l'écoute et de l'oral. Les détracteurs de cette méthode prétendaient que les apprenants finissaient par posséder une connaissance *au sujet* de la langue, plutôt que de connaître la langue elle-même. En d'autres termes, le débat entre théorie et pratique était engagé.

La méthode directe

Cette méthode a vu le jour vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, inspirée des idées du mouvement réformiste emmené par des linguistes français et allemands au milieu du XIX^e siècle. Cette approche, également connue sous le nom de «méthode naturelle», consistait à n'utiliser que la langue cible, à parler lentement et clairement aux apprenants et à orienter l'apprentissage sur l'acquisition de quatre compétences: écouter, parler, lire et écrire. La langue devait être entendue avant d'être lue, les règles de grammaire devaient être pratiquées avant d'être exposées et la traduction était à éviter.

Cette méthode est encore largement utilisée à travers le monde, notamment par les célèbres écoles «Berlitz». Les détracteurs de cette méthode la jugent trop limitée, ennuyeuse pour les enseignants et les élèves et valable uniquement pour les individus dont le style d'apprentissage correspond à cette approche. Elle laisse en outre peu de place à des échanges significatifs et à des digressions, qui se produisent pourtant en permanence dans le cadre d'une interaction linguistique naturelle.

L'approche situationnelle

Cette méthode reprend, en les développant, des éléments de la méthode directe. La langue s'apprend en situation, «à la gare», «au restaurant», et ainsi de suite. Dans un premier temps, la langue à acquérir est distillée oralement au moyen de phrases types. Ensuite, le vocabulaire requis pour la situation donnée est appris et testé. Des ouvrages de langues très modernes, à l'usage des lycées, contiennent encore des éléments de cette méthode inspirée d'une méthodologie éprouvée dite «P.P.P.», «Présentation, Pratique, Production». L'enseignant introduit la nouvelle langue, puis les apprenants l'essaient dans des conditions contrôlées de mise en pratique, sous forme de drill; enfin, ils passent à la production «libre» de phrases à partir des modèles initialement présentés. Cette méthodologie ralliera la majorité des enseignants et des apprenants des langues vivantes.

La méthode audio-orale

Cette méthode a été développée à des fins militaires aux USA durant la deuxième Guerre



mondiale. Elle consistait, pour l'apprenant, à écouter des dialogues enregistrés sur des bandes et à répondre aux questions posées. Il s'agissait de permettre aux espions d'assimiler la langue parlée, afin de pouvoir infiltrer les services ennemis en se faisant passer pour des locuteurs natifs. Des informateurs de langue native étaient également mis à contribution à titre d'exemples, tandis que des entraîneurs linguistiques conseillaient les individus sur la façon d'apprendre et d'assimiler. La méthode a fonctionné pour les plus doués en langues et les plus motivés, qui sont effectivement devenus des espions. Il semblerait en effet que si votre vie était en danger, vous pourriez vous aussi maîtriser très rapidement le russe, l'anglais ou même le martien!

Cette méthode est à l'origine des laboratoires de langue, dans lesquels les apprenants assis, un casque sur les oreilles, écoutent et répètent à volonté – se contentant souvent d'attendre que la sonnerie annonce la fin du cours!

L'approche communicative

Cette approche est née de la nécessité, pour les Etats membres du Conseil de l'Europe, de trouver une méthode d'enseignement et d'apprentissage des principales langues européennes qui permette aux apprenants adultes de profiter des opportunités offertes dans les nouveaux pays européens. Comme son nom le suggère, cette approche est centrée sur l'apprentissage linguistique à des fins de communication orale.

Inspiré des approches qui l'ont précédé, l'enseignement communicatif des langues encourage les compétences orales au détriment de l'enseignement des structures (règles de grammaire) et du vocabulaire. Les partisans de cette théorie pensent que ces acquisitions se font implicitement et par osmose, à la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle. La croyance de Noam Chomsky, qui pensait avoir découvert dans le cerveau un système d'acquisition du langage, ainsi que ses théories sur la grammaire universelle, amènent à penser que toute personne désireuse d'apprendre une autre langue devrait y parvenir.

Dans cette approche large et complexe figure le programme notionnel de Wilkins, employé pour développer le cadre européen de l'apprentissage des langues qui définit aujourd'hui six niveaux partant du niveau inférieur. L'enseignement des langues, en Europe, a été dispensé au moyen de la méthode communicative durant une grande partie des années 70 et 80. Il semblait que c'était là le moyen «d'apprendre une langue sans larme». L'objectif de cette méthode est la compétence communicationnelle – elle n'englobe pas la rigueur

académique et la réussite aux examens. La classe doit être une scène pour la répétition des interactions orales de la réalité; dans ce contexte, la méthode communicative suggère des matériels et des pratiques pédagogiques très créatives.

Néanmoins, cette méthode ne solutionnait pas l'ensemble des problèmes posés par l'apprentissage des langues. L'absence d'éléments formels, structurés, progressifs pour étayer l'approche communicative indisposait nombre d'enseignants et d'apprenants. Comme la méthode directe, l'approche communicative ne convient qu'à ceux dont le style d'apprentissage correspond à cette approche.

TPR «Total physical response»

Cette approche a été développée par James Asher en Californie. La méthode emploie des impératifs et exige des apprenants qu'ils écoutent et exécutent les ordres donnés. Asher fondait son approche sur l'observation de l'apprentissage des langues par les enfants, qui réagissent à des ordres exprimés par les parents. Les détracteurs ont apparenté cette méthode au dressage de chien! L'enseignant donne un ordre – «*Debout!*», «*Marche jusqu'à la porte!*», «*Donne le livre à Jean!*» – et l'apprenant obéit!

La méthode par le silence, ou «Silent Way»

Il s'agit d'une autre approche humaniste développée par Gattegno à New York dans les années 70. Comme la méthode «TPR», elle se prétend non menaçante et dénuée de stress, le but étant de mettre les débutants à l'aise dès le départ. Les apprenants doivent simplement écouter les locuteurs natifs en train de converser, et intervenir seulement lorsqu'ils se sentent prêts et motivés. L'Organisation américaine de Coopération (*Peace Corps*), qui a fourni des locuteurs natifs volontaires pour faire de l'instruction linguistique, notamment en Europe orientale et en Asie du sud-est, à partir des années 70, a largement utilisé cette approche. Mais ces expériences ont été peu documentées.

L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche

Dans cette approche, les tâches forment la colonne vertébrale de l'apprentissage linguistique. Les apprenants doivent résoudre des problèmes en utilisant la langue cible et exécuter des tâches, individuellement ou en groupe. L'enseignant a pour mission d'apporter le langage requis pour mener la tâche à bien. Les apprenants doivent rechercher activement le langage dont ils ont besoin et mettre en pratique les compétences nécessaires pour parvenir à un résultat satisfaisant. Cette approche exige des apprenants qu'ils soient confiants, audacieux et désireux de prendre des risques avec la langue et d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Elle se veut



aux antipodes des approches traditionnelles, centrées sur l'enseignant, dans lesquelles le contrôle est (apparemment) exercé par l'enseignant à tous les niveaux du processus d'apprentissage. Les apprenants sont encouragés à l'indépendance et la réussite de la mission est la seule récompense.

L'approche thématique

Dans cette approche, le thème est la priorité première. Les apprenants sélectionnent (ou l'enseignant propose) une série de thèmes qui les intéressent et les concernent. L'enseignant apporte le langage relatif au thème, en termes de structures et de lexique, mais aussi de style et de registre. Par essence, ce type d'approche permet de contextualiser le langage. De plus, les apprenants ayant le choix des thèmes, l'apprentissage s'avère plus motivant.

L'apprentissage interculturel des langues (AICL)

Cette approche repose sur l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage des langues et l'apprentissage interculturel font partie intégrante d'un tout. Il est impossible d'apprendre une langue de façon approfondie sans avoir conscience des questions interculturelles. De même, la conscience des questions interculturelles est impossible sans connaissance des éléments linguistiques intrinsèques qui entrent en jeu. Ces idées s'appuient sur la théorie des causes en chaîne («Qui de l'œuf ou de la poule est à l'origine?»). Est-ce le concept qui est à l'origine de la langue? Ou est-ce la langue qui favorise le concept? Indéniablement, si tous les humains viennent au monde avec le pouvoir inné de la langue, les concepts ne sont aucunement universels. Aussi ne peut-on jamais être sûr que ce que je veux dire au moyen de tel mot correspondra à la signification que *vous* donnez à ce mot.

L'apprentissage interculturel des langues explore la langue de manière interculturelle. L'approche implique l'exploration des concepts culturels, des stéréotypes, des généralisations, des hypothèses et des sombres profondeurs de la langue. Elle implique également la confrontation, l'objectif étant de purifier l'air interculturellement afin que nous puissions réellement vivre de façon tolérante, satisfaisante et constructive dans une *Europe de la différence*!

Ce T-Kit se concentre sur les trois dernières approches évoquées, les plus adaptées au contexte de l'éducation non-formelle. Néanmoins, comme toutes les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, elles se sont nourries de celles qui les ont précédées. La priorité est donnée à l'apprenant et à l'apprentissage, et non à l'enseignant et à l'enseignement. Ainsi, nous pouvons entrer dans le XXI^e siècle en mettant à profit les compétences et les connaissances des siècles passés et en pratiquant l'éclectisme, c'est-à-dire en empruntant les approches qui se prêtent le mieux à notre époque et à nos réalités.

1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs

Ce chapitre examine les rôles des apprenants et des enseignants et évalue la nécessité, pour chacune des parties impliquées, de reconsidérer leurs rôles et comportements de sorte à optimiser les possibilités d'apprentissage. Cette démarche paraît particulièrement opportune dans le contexte de l'éducation non formelle.

Le séminaire sur l'apprentissage interculturel des langues, tenu à Strasbourg en novembre 1998, a permis d'étudier cette question et de définir quatre types de «culture de salle de classe»: ultra-didactique, didactique, centrée sur l'apprenant et ultra-informelle. Les pages 75-77 du rapport de l'atelier [CEJ/TC ICLL (98) 2] résument les activités tenues dans le cadre de ce séminaire. Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques des quatre cultures de salle de classe.

Salle de classe 1 : Ultra-didactique

Salle de classe présentant une disposition formelle; enseignant autoritaire, système hiérarchique strict, pas de place pour les initiatives des apprenants; apprenants perçus comme des ignorants, enseignant comme la source de tous les savoirs; apprenants passifs; pouvoir concentré entre les mains de l'enseignant.

Salle de classe 2 : Didactique

Disposition de la salle de classe centrée sur l'enseignant; enseignant au poste de commande; participation des apprenants purement théorique; système hiérarchique relativement rigide; autorité entre les mains de l'enseignant; préférence pour des apprenants passifs.

Salle de classe 3 : Centrée sur l'apprenant

Apprentissage centré sur une tâche; disposition de la salle de classe flexible – proposée par l'enseignant en fonction de la tâche à conduire; apprenants encouragés à travailler en collaboration; apprenants encouragés à travailler pour eux d'abord avant de recourir à l'arbitrage de l'enseignant; activités variées adaptées à la diversité des styles d'apprentissage; préférence pour des apprenants actifs; système hiérarchique souple.

Salle de classe 4 : Ultra-informelle

Approche aléatoire; tout convient; enseignant perçu en tant que compagnon d'infortune; apprenants dictant la pratique à suivre dans la classe; enseignant nécessitant le soutien des apprenants pour se motiver; amitiés feintes; absence de système hiérarchique – «Et, vive l'anarchie?!»



La culture de salle de classe requise dans le contexte de l'éducation non formelle doit être fondée sur une approche coopérative de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enseignant joue le rôle de **facilitateur** – il favorise et encourage l'apprentissage. Il comprend que le processus d'apprentissage ne dépend pas seulement de l'enseignement de thèmes spécifiques.

Les apprenants, de leur côté, doivent prendre conscience du fait que le rôle le plus actif est précisément le leur. C'est, en effet, à eux qu'incombe la responsabilité du processus d'appren-

tissage! Ils doivent être conscients de leur propre style d'apprentissage et être prêts à adapter et à élargir leurs stratégies d'apprentissage.

Il existe autant de méthodologies d'enseignement que d'enseignants et, de la même façon, autant de styles d'apprentissage que d'apprenants! Les enseignants et les apprenants sont en fait eux-mêmes la principale ressource dans l'environnement d'apprentissage. A partir de maintenant, nous allons parler de **facilitateurs** et **d'apprenants**; ces termes sont ceux qui décrivent le plus fidèlement leurs rôles dans le contexte qui nous concerne.

Les rôles des apprenants et des facilitateurs pourraient être définis comme suit:

Le rôle du facilitateur	Le rôle de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser aux différents styles d'apprentissage. • Fournir des exemples linguistiques précis et appropriés aux activités et aux tâches prévues. • Encourager les apprenants à opter pour des stratégies d'apprentissage audacieuses. • Contribuer au développement d'un environnement propice à l'apprentissage, sans peur ni inhibition. • Surveiller l'emploi de la langue par les apprenants et corriger les fautes, si nécessaire. • Être positif et encourageant en ce qui concerne les résultats et considérer tout résultat comme un succès. • Concevoir l'apprentissage comme un processus coopératif, impliquant une négociation constante entre le facilitateur et les apprenants pour la définition des objectifs et des méthodes de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être conscient des différents styles d'apprentissage et désireux de tester de nouvelles stratégies d'apprentissage. • Se comporter en apprenant audacieux, désireux de prendre des risques, oser et savoir deviner, profiter de chaque opportunité d'apprentissage, utiliser le facilitateur et toutes les autres ressources disponibles. • Travailler de façon autonome et coopérative, de façon à parvenir à de bons résultats en termes de langue et de tâche. • Suivre ses progrès linguistiques personnels et ceux des autres et prendre conscience des erreurs communes. • Prendre note des apprentissages et les revoir constamment. • Reconnaître son rôle actif en tant qu'apprenant, être désireux de négocier les objectifs et les méthodes de travail avec le facilitateur.



Sur la base de ces descriptifs de rôles, nous avons dressé une liste de ce que les apprenants et les facilitateurs doivent faire («*Quelques conseils...*») et ne pas faire («*A éviter*») dans des contextes non formels.

Quelques conseils...:

- Reconnaître son rôle dans l'aventure qu'est le processus d'apprentissage (A & F)
- Concevoir son rôle en tant que guide et leader, c'est-à-dire en tant que détenteur de «la feuille de route pour l'apprentissage de la langue» (F)
- Être prêt à expérimenter de nouvelles stratégies d'apprentissage (A & F)
- Travailler en équipe, en mettant à profit les points forts de chacun et en aidant les individus en cas de difficultés (A & F)
- Encourager son leader à donner le meilleur de lui (A)
- Être conscient que chacun apprend différemment à un rythme différent (A & F)
- Être patient et laisser l'apprentissage se dérouler! (A & F)
- Apprécier l'aventure! (A & F)

A éviter !:

- Emporter ses mauvaises expériences d'apprentissage antérieures dans son sac à dos en se préparant à cette aventure! (A)
- Penser en termes «d'apprenants» et «d'enseignants» (A & F)
- En vouloir au facilitateur du fait de ne pas progresser! (A)
- S'en vouloir de faire des erreurs! (A & F)
- Vouloir être le meilleur (A & F)
- Se sentir supérieur ou inférieur! (A & F)
- Paniquer et renoncer! (A & F)

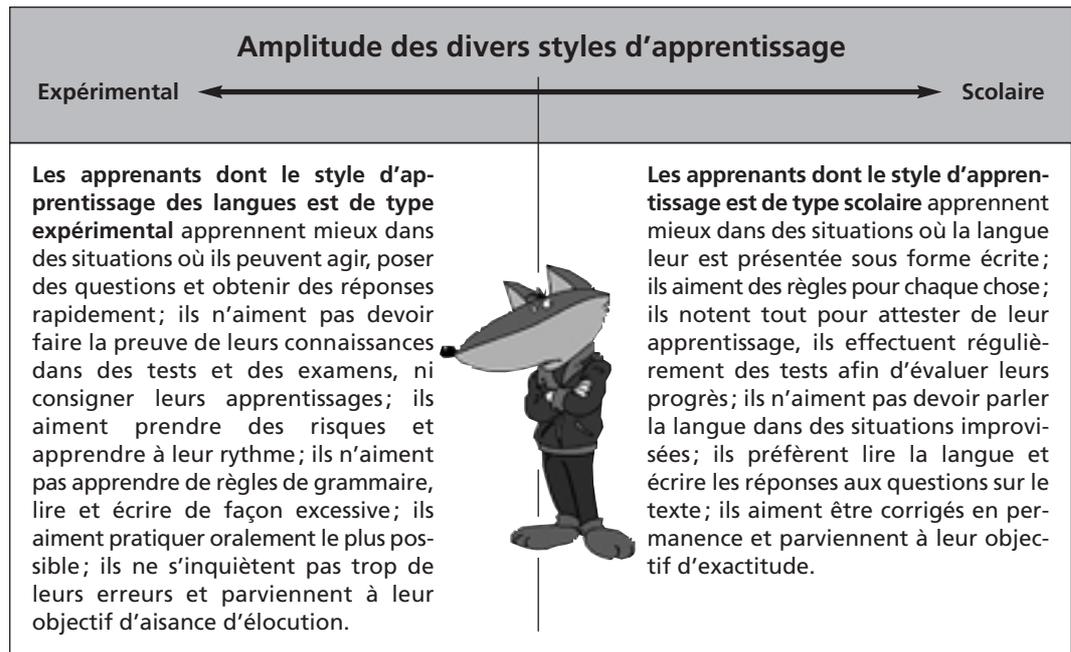
1.3 Styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage sont en partie innés et en partie acquis. Nous naissons tous avec des aptitudes particulières avant d'être exposés à l'éducation sous toutes ses formes, à la maison, dans la société et dans les contextes éducatifs formels et non formels. La famille et l'éducation formelle sont probablement à l'origine des influences les plus fortes. Le contexte familial nous modèle dans le rôle d'enfant qui nous est assigné – «*ainé*», «*cadet*», «*unique*», «*tardif*», «*difficile*», «*volontaire*», «*beau*», «*laid*», «*sportif*», «*doué*», « *paresseux*», etc. A l'école, nous assimilons les normes d'apprentissage de notre contexte culturel. Nous apprenons à respecter, à obéir, à craindre, à détester, à remettre en question ou à nous rebeller contre l'autorité. Celle-ci est alors symbolisée par les enseignants et les autorités scolaires. Durant ces années formatrices, nous allons apprendre à être plus ou moins battant; à penser en termes de succès et d'échec; à expérimenter la crainte dans la salle de classe; à savoir ce que nous pouvons faire et ne pas faire; à accepter nos limites; à tenter d'exprimer notre potentiel; à aimer ou détester les tests et les examens (selon que nous les réussissons ou que nous les ratons!); à tricher; à éviter de faire ce que nous n'aimons pas ou trouvons difficile; à briller

et être une star; à travailler avec ou contre nos pairs. Tel est le processus de l'éducation formelle. Les racines du mot éducation semblent être tombées dans l'oubli: éducation vient du latin *ex* et *ducare* qui signifient sortir du lot – et non disparaître dans la masse!

A la fin de l'adolescence, au moment où nous parvenons officiellement à l'âge adulte, nous pouvons prendre le contrôle de ce que nous apprenons et de la façon dont nous apprenons. Les contextes d'apprentissage non formels nous offrent des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Il y a longtemps, Freire («*Pédagogie des Opprimés: suivi des conscientisations et révolutions*», Paris, 1974) parlait de «*dé-scolarisation*». Ses travaux originaux sont encore d'actualité. Une série d'essais plus récente figure dans *Power, Pedagogy and Practice* (ed. Hodge et Whiting, 1996). Mais le message est optimiste – nous pouvons nous responsabiliser en tant qu'apprenants, assumer notre apprentissage et arrêter de reprocher nos insuffisances aux autres, aux systèmes et aux circonstances.

Le schéma qui suit illustre la variété et l'amplitude des styles d'apprentissage. Nous pouvons nous demander où nous nous situons sur cette ligne à un moment donné, sachant que le «*meilleur*» apprenant se situe vers le milieu; ainsi, il possède non seulement des aptitudes pour apprendre par le biais des études et des expériences, mais également la souplesse nécessaire pour adapter son style à la situation.



Apparemment, ces deux styles d'apprentissage se situent à des extrémités opposées. Le meilleur apprenant en langue, ou dans un autre domaine, est celui qui se montre capable d'expérimenter ces styles extrêmes pour parvenir au compromis qui lui permettra d'optimiser son apprentissage.

1.4 Correction des erreurs

Exactitude et aisance dans la langue parlée

La plupart des situations d'apprentissage (en d'autres termes, tout contexte réunissant apprenants et enseignants) incluent une conception claire des erreurs et de la correction des erreurs. Dans le pire des cas, l'erreur peut être un *crime* et sa correction un *châtiment*!

Les enseignants sont formés pour contrôler l'apprentissage et mettre en oeuvre des procédures de correction. Ce sont eux qui savent, pas les apprenants! En conséquence, lorsque ceux-ci font des erreurs, ils doivent être corrigés! Le débat au sujet de la correction des erreurs dans l'apprentissage des langues ne date pas d'hier et les diverses méthodologies prônées sont toutes étayées par des motifs pédagogiques clairement définis et justifiés. Ceci dit, pour les besoins de cette publication, nous allons créer notre propre approche des erreurs et de leur correction (Pour d'autres procédures très valables: voir aussi Bartram & Walton, 1991).

L'apprentissage des langues donnera toujours lieu à des erreurs. En effet, le processus d'apprentissage repose par définition sur des essais et des erreurs. Si vous essayez d'obtenir quelque chose et que le résultat atteint correspond au résultat recherché, votre démarche aura été correcte. Dans le cas contraire, l'erreur sera évidente! Si vous demandez un journal alors que vous souhaitez un billet de train, vous obtiendrez un journal. Vous prendrez alors conscience de votre erreur et essaierez de la corriger. Si vous avez de la chance, quelqu'un vous donnera le mot que vous recherchez («billet de train»). Quoi qu'il en soit, lors de cette expérience, vous aurez appris comment acheter un journal!

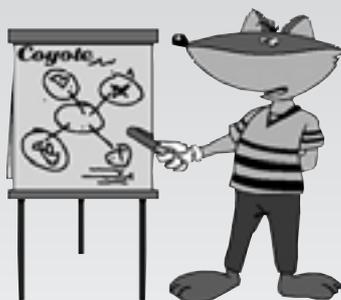
Cette approche basée sur l'essai et l'erreur, c'est-à-dire faire preuve d'audace, oser prendre des risques et ne pas avoir peur de paraître ridicule, est une qualité indispensable à l'apprentissage des langues dans un contexte non formel. Le rôle de l'apprenant est de se comporter de la façon décrite précédemment: tirer les enseignements des erreurs commises; partager ces enseignements avec les autres; surveiller ses erreurs et celles des autres; et prendre plaisir à cette aventure.

En matière de correction, le rôle du facilitateur consiste à noter les erreurs commises et à les corriger en temps opportun et de manière appropriée. C'est là toute la difficulté! Si l'objectif de l'apprentissage est la communication, la correction des erreurs doit rester discrète et être considérée par les deux parties comme un moyen de négocier la signification.



Lisez le dialogue ci-dessous et réfléchissez à la « correction des erreurs »:

A = apprenant et F = facilitateur



- A. 'Un papier, s'il vous plaît.'
F. 'Un bout de papier ?'
(offrant une feuille de papier.)
A. 'Non, un papier pour Paris.'
F. 'Un plan de Paris ?'
(offrant un plan de la ville.)
A. 'Non, non, non.. Un papier aller Paris.'
F. 'Ah ! Vous voulez un formulaire de demande de visa pour aller à Paris !'
A. 'Oui, merci beaucoup !'

Le facilitateur a aidé l'apprenant à négocier le résultat recherché. De son côté, l'apprenant a pris des risques, renouvelant ses tentatives jusqu'à ce qu'il obtienne ce qu'il voulait. Des erreurs ont été faites par les deux parties et corrigées de façon *implicite*. Dans un contexte d'apprentissage, il serait probablement bénéfique d'aborder les erreurs spécifiques de chacun de façon *explicite*, à des moments différents. Cela peut se faire par la répétition du dialogue dans le cadre d'un jeu de rôle contextualisé, afin que l'apprenant puisse acquérir le langage nécessaire à l'échange. Il s'agit alors de corriger les erreurs de manière préventive, voire de les éviter.

Si nous réfléchissons à nos expériences d'apprentissage des langues, nous constaterons que la démarche de correction faisait généralement intervenir des tests qui permettaient de mettre en évidence tout ce que nous n'avions pas retenu des leçons; en fait, de mettre en évidence à quel point nous étions stupides!

Dans les contextes non formels, les apprenants sont encouragés à se charger du contrôle, à procéder à l'autocorrection ou à la correction par les pairs, aussi souvent que possible. Le meilleur apprentissage se produit lorsque l'apprenant prend conscience de l'erreur commise.

Lorsqu'on les interroge, la majorité des apprenants évoquent, parmi les attributs d'un bon professeur, sa capacité à *corriger leurs erreurs*. Pourtant, si ce principe était respecté à la lettre, nous ne ferions pas grand chose d'autre dans la vie!

Dans tous les cas, lorsque le principal objectif visé par l'apprentissage d'une langue est la communication verbale, des interruptions constantes pour corriger les erreurs, petites ou grosses, font tout simplement obstacle à la communication, au lieu précisément de la favoriser. Les hommes d'Etat et les porte-parole de diverses organisations internationales sont parfois interviewés en français à la radio ou à la télévision. Laisance avec laquelle la plupart d'entre eux parviennent à transmettre leur message est impressionnante. Si on voulait se montrer puriste, on pourrait relever des erreurs dans chacune de leurs paroles, qu'il s'agisse d'erreurs de prononciation, d'accent ou d'usage. Pourtant, les seules erreurs à corriger sont celles qui sont une entrave à la communication et elles sont en fait très rares. En outre, la communication d'idées ou d'informations est un processus à double sens. Si vous ne voulez pas comprendre, vous ne comprendrez pas et, à l'inverse, si vous voulez comprendre, vous y parviendrez! Le proverbe français qui dit «*Il n'y a pas plus sourd que celui qui ne veut pas entendre*» illustre parfaitement ce phénomène. (Existe-t-il un proverbe similaire dans votre langue?)

Le facilitateur, dans nos contextes non formels, devrait en conséquence toujours corriger avec délicatesse, apporter des lumières sur le sens et ne proposer des formulations correctes qu'en cas de réelle nécessité. Il devrait aussi surveiller et noter les erreurs communes et les traiter en groupe par la suite; surveiller et noter les erreurs particulières à chacun; et solliciter le groupe pour aider les personnes concernées à employer les formes correctes. Laisance d'élocution sera toujours prioritaire, mais l'exactitude n'est pas à négliger pour autant.

L'importance de l'exactitude dans la langue écrite

La correction des erreurs à l'écrit est différente. En effet, l'écrit est une forme de langage supérieure, qui correspond à une compétence académique acquise plus avancée. Tous les humains emploient des formes orales de langage mais, globalement, la capacité d'écrire et de lire est réservée à une minorité. L'écriture requiert un niveau d'exactitude plus élevé. Il convient de réfléchir à l'audience concernée et aux objectifs recherchés. Les raisons d'écrire concernent généralement:

- Le travail
- Les études
- Le plaisir



Mise à part la rédaction de lettres ou de cartes postales à des amis, on peut dire que ceux qui écrivent pour le plaisir sont les auteurs, les dramaturges et les poètes, même si, parfois, plaisir et travail se rejoignent!

Le travail et les études sont les principales raisons pour lesquelles on écrit. Dans le contexte du travail, l'écriture va être requise pour remplir des formulaires, postuler à un emploi, communiquer au moyen de lettres, de rapports, de notes, de propositions et, de plus en plus, du courrier électronique. Dans le cas des études, l'écriture va permettre de prendre des notes, de compléter des formulaires, ainsi que de rédiger des essais et des dissertations.

La principale différence entre la communication écrite, d'une part, et verbale, d'autre part, est que

l'efficacité de la première va requérir un niveau de précision plus grand. La langue parlée est éphémère et, sauf enregistrement et analyse, les erreurs commises vont généralement passer inaperçues.

La langue écrite, «noir sur blanc», a une dimension permanente et visible par tous. Vous ne pouvez revenir sur ce que vous avez dit, nier l'avoir dit ou user de n'importe lequel des démentis valables dans le cas du discours parlé.

En cas de communication verbale, il existe toujours la possibilité d'une mauvaise compréhension de la part du récepteur et personne n'y peut rien.

C'est pourquoi, à des fins juridiques, on vous demande systématiquement de «mettre les choses par écrit»!

Quelques différences entre langue parlée et écrite

Langue parlée	Langue écrite
<ul style="list-style-type: none"> • Spontanée et improvisée (sauf dans le cas de la lecture d'un discours préparé) • Ephémère (sauf en cas d'enregistrement !) • Caractérisée par des hésitations, des phrases incomplètes, des allusions, etc. Pas le temps de réfléchir et de parler en respectant la syntaxe • Epeler et écrire sont des problèmes qui ne se posent pas ! • La signification est véhiculée par la qualité de la voix (hauteur, intonation, volume sonore, etc.) • En cas de face-à-face, le langage corporel, le regard et d'autres éléments non verbaux favorisent la communication (c'est pourquoi les conversations téléphoniques sont plus difficiles) • Ne requiert aucun matériel spécifique • Reflète les émotions • Exige une conscience de la prononciation et des intonations de la langue parlée 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifiée et susceptible d'être revue avant son emploi • Enregistrement permanent (sauf en cas de destruction !) • Exige une conscience du style, du registre et des normes rhétoriques de la communication écrite • Des problèmes d'orthographe peuvent se poser • Possède la valeur ajoutée de sa lisibilité, si manuscrite • Requiert la connaissance de la syntaxe et de son utilisation appropriée • Exige davantage de temps et d'efforts pour sa production • Exige du matériel (stylo, papier ou ordinateur et imprimante) • Ne peut être efficace que dans un certain degré d'alphabétisation • Permet de masquer les émotions



En guise de corollaire à ce tableau, on pourrait ajouter que l'aisance d'élocution est importante dans la langue parlée et que l'exactitude est essentielle dans la langue écrite. En conséquence, la langue écrite nécessite un travail de correction plus important. Ceci dit, dans les contextes non formels, nous ne voulons pas de l'approche qui consiste à «corriger au stylo rouge» les fautes d'orthographe.

Dans la langue écrite, les communications sont généralement régies par des formules types. Cela signifie qu'il est possible d'adapter des modèles à des emplois spécifiques. Le remplissage de formulaire est généralement standard; la correspondance repose sur certaines conventions – présentation des adresses, expressions types, formules de politesse, salutations, etc. – qu'il suffit d'apprendre. La rédaction de rapport peut aussi devoir respecter une certaine structure, organisée selon des chapitres et des sections. Les comptes rendus de réunions répondent également à des normes de présentation.

Le rôle du facilitateur consiste alors à présenter des exemples de ces structures de communication standard, puis à aider les apprenants à les adapter à leurs besoins spécifiques.

La phase de planification est cruciale pour la communication écrite. A ce stade, le facilitateur devra aider les apprenants à trouver les mots pour exprimer leurs idées; les aider à organiser leurs idées logiquement; faire des suggestions pour la formulation globale, par exemple – introduction, idées principales, synthèse/conclusion/recommandations –; vérifier l'orthographe ou les encourager à utiliser les dictionnaires disponibles.

Le facilitateur doit être à la disposition des apprenants pour répondre à leurs demandes durant la phase de rédaction et être prêt à leur fournir une assistance immédiate en cas de besoin.

Pour terminer, le facilitateur vérifiera la première ébauche, fera des suggestions d'amélioration et veillera à ce que la version définitive soit correcte, succincte et accessible au lecteur.

Une bonne façon de procéder consiste à élaborer une banque de formules couramment utilisées, en guise de modèles. Cette tâche incombera au facilitateur, qui devra compter sur ses propres compétences dans sa langue maternelle pour élaborer des modèles simples et appropriés. Au moment voulu, ces exemples de bonnes pratiques seront autant de ressources précieuses dans les contextes non formels, que pourront en outre compléter les apprenants et les facilitateurs qui s'engageront dans cette même démarche.

Habituellement, les modes d'écriture informels ne posent pas de problèmes. C'est le cas notamment des lettres et des cartes postales aux amis.

Dans ce cas, les règles d'écriture formelle ne s'appliquent pas, puisqu'il s'agit *d'écrire comme l'on parle*. Le destinataire ou le lecteur pardonneront à leurs auteurs toutes leurs transgressions... d'où le plaisir procuré par ce type d'exercice!

Nous voudrions ajouter quelques commentaires sur le courrier électronique. Cette forme de communication semble nous libérer de toutes les conventions de la langue écrite, dans la mesure où elle tolère l'inexactitude. Dans sa sagesse électronique, elle ne permet que des communications très formelles s'opèrent dans un style informel, sans que cela ne soit blessant pour personne.

Cette évolution est forcément positive car elle devrait encourager une écriture plus libre. Néanmoins, il serait dommage de ne pas préserver la richesse des formes écrites traditionnelles, avec le pouvoir qu'elles possèdent d'influencer, de persuader et d'inspirer le lecteur.

