

Création d'un centre d'auto-apprentissage guidé en contexte particulier

Christian Pelissero

▶ **To cite this version:**

Christian Pelissero. Création d'un centre d'auto-apprentissage guidé en contexte particulier. Linguistique. 2011. dumas-00631763

HAL Id: dumas-00631763

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631763

Submitted on 13 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Création d'un centre d'auto-apprentissage guidé en contexte particulier

Nom : PELISSERO
Prénom : Christian

UFR des sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Science du langage

Spécialité ou Parcours : FLE

Sous la direction de M. François Mangenot

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je voudrais remercier vivement M.Pascal Estrade, directeur des cours de l'Institut Franco-japonais de Tokyo qui m'a permis d'effectuer mon stage dans les meilleures conditions possibles ; mes collègues enseignants et plus particulièrement Mme Uzawa, Mlle Yamada, M. Derrible et M.Riveau pour leur collaboration, sans oublier les apprenants qui ont bien voulu répondre à mes questions : Mlle Yuasa, M.So et M.Yamamoto.

Je tiens aussi à remercier Mme Bailly, Mme Château et Mme Macaire de l'université de Nancy 2 pour leurs précieux renseignements.

Enfin, je remercie M. Mangenot, directeur de mon mémoire à l'Université Stendhal, pour sa grande disponibilité tout au long de la composition de ce travail et dont les critiques constructives m'ont beaucoup appris.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 3

Chapitre 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE ET DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE 5

1.1 L'institution : L'institut franco-japonais de Tokyo 5

1.2 Le cadre de la mission et les contraintes identifiées 8

1.3 Le contexte social 9

1.4 La problématique 12

Chapitre 2 : LE CADRE DIDACTIQUE 14

2.1 Le modèle du Centre de ressources en Langue de l'Université de Lille 3 14

2.2 Le modèle du centre de Langue Yves Châlon (CLYC) 16

2.3 Transposition au contexte de L'IF de Tokyo 17

Chapitre 3 : LA PRODUCTION DES RESSOURCES 20

3.1 Caractéristique commune des ressources : la numérisation 20

3.2 Les ressources internes adaptées 21

3.3 Les ressources externes adaptées 30

3.4 Les ressources adaptables 33

3.5 L'indexation des ressources 35

Chapitre 4 : LES ACTEURS 38

4.1 Les apprenants 38

4.2 Les tuteurs 47

4.3 Les conseillers 49

Chapitre 5 : PERSPECTIVES 60

5.1 La dimension humaine 60

5.2 La direction du LABO 61

5.3 Le développement 62

5.4 Conclusion 63

Bibliographie 64

Annexes 66

INTRODUCTION GÉNÉRALE

J'ai effectué mon stage à l'Institut Franco-japonais de Tokyo[1] de décembre 2010 à août 2011. J'ai eu pour mission l'organisation d'un centre d'auto-apprentissage guidé, nommé LABO[2]. Celui-ci a aujourd'hui pour vocation de proposer une autre manière d'apprendre, de toucher un autre public aux besoins différents de ceux qui étudient en classe et de jouer un rôle majeur dans la remédiation des apprentissages qui y sont faits. Cette remédiation a deux aspects :

1. **Combler des lacunes :** à partir d'une évaluation l'enseignant peut remarquer chez un apprenant des lacunes, en morphosyntaxe par exemple. En consultant le catalogue qui recense l'ensemble des ressources du LABO, l'enseignant va sélectionner des activités susceptibles de combler ces lacunes et en inscrire le code sur une « Fiche de remédiation » qu'il remettra à l'apprenant. Avec cette fiche, l'apprenant se rendra au LABO (après avoir acheté un nombre d'heures correspondant au temps requis pour réaliser les activités), rencontrera le tuteur qui lui indiquera, entre autre, comment accéder aux ressources sélectionnées.
2. **Permettre d'accélérer l'apprentissage :** un élève pour qui le rythme de la classe est trop lent ou qui désire approfondir ses connaissances, pourra se voir conseiller par son professeur des activités disponibles au LABO. Là encore, l'enseignant sélectionnera les ressources susceptibles d'aider l'apprenant.

Les origines de ce projet ont été doubles :

La première est un « cours » intitulé *Séances d'auto-apprentissage guidé* puis *Cours de soutien*, crée en 2003. Durant ces séances, les apprenants rencontrent un enseignant qui leur donne des activités à réaliser en rapport avec leurs objectifs d'abord exprimés sur une fiche lors de l'inscription. Dans ce type cours, l'enseignant a une fonction d'ingénieur du savoir et comme le précise Marie-José Barbot, il est « celui qui vérifie la faisabilité des objectifs, propose des pratiques et évalue les productions. Il n'est plus le transmetteur de connaissances, il prépare les connaissances pour que l'apprenant apprenne directement à partir d'elles. » (Barbot, 2010, p.70)

La seconde est un atelier du BELC (session d'été 2009) animé par Annabelle Batas[3] et intitulé *Comment concevoir et animer un centre d'auto-apprentissage pour les langues*

1 htpp://www.institut.jp (consulté le 11 août 2011)
2 Je suis actuellement chargé de la coordination de ce centre.
3 BATAS, Annabelle Conseillère pédagogique à l'Alliance française de Paris

étrangères, l'exemple du FLE.[4]

Les projets de centre de ressources ou de centre d'auto-apprentissage sont légion dans le monde et l'on a souvent constaté, après une période d'engouement, une faible fréquentation. C'est pourquoi il est important de trouver les moyens de faire perdurer le LABO en tenant compte des expériences menées de par le monde et de la culture d'apprentissage du public japonais, culture fortement centrée sur le professeur vu comme le détenteur du savoir. Il a fallu par ailleurs sensibiliser l'équipe enseignante à l'autonomie pour faire prendre conscience qu'un enseignant n'est pas maître de tous les apprentissages de ses apprenants et qu'il peut/doit en déléguer.

Ce mémoire se propose donc de montrer comment le LABO a été créé en s'inspirant de dispositifs autonomisants déjà mis en place en France, comment ces dispositifs ont été adaptés aux exigences techniques comme spatiales de l'institution et à la culture d'apprentissage du public cible et comment s'est faite une sensibilisation à l'autonomie auprès de ses acteurs, à savoir les apprenants et les enseignants.

4 http://www.ciep.fr/belc/2009/ete/modules/a508-concevoir-et-animer-un-centre-d-auto-apprentissage-pour-les-langues-etrangeres.php (Consulté le 11 août 2011)

Chapitre 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE ET DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE

Introduction

Ce chapitre définira d'abord le contexte institutionnel de ce stage et pour ce faire proposera une description du lieu, de l'organisation et des acteurs, apprenants compris, de l'Institut Franco-japonais de Tokyo. Nous verrons ensuite comment, dans ce contexte, ma mission s'est organisée pour mener à bien la création de ce centre d'auto-apprentissage guidé, nommé le LABO. Puis, on s'attachera à l'analyse du contexte social, mais au regard de notre projet, cette analyse se limitera à celle de la culture d'apprentissage des apprenants japonais. Enfin, après avoir décrit le contexte institutionnel et social de ma mission, je proposerai une problématique visant à répondre aux interrogations émanant de ce projet.

1.1 L'institution : L'institut franco-japonais de Tokyo

1.1.1 Activités et missions

Cet institut créé en 1952 a pour mission la promotion de la France au travers de sa langue et de sa culture[5]. Le réseau des établissements d'enseignement du français langue étrangère compte plusieurs écoles dont l'Institut est la plus importante. Il regroupe près de 6000 apprenants. Il a depuis peu une vocation de centre de formation pour les professeurs de français et ce grâce à un partenariat avec l'université du Maine[6]. Il est centre d'examen pour les certifications du DELF, DALF et TCF. L'Institut Franco-japonais possède aussi une antenne à Yokohama, ville située à 53 km de Tokyo.

Les cours en présentiel (à durée variable, 50, 100 ou 150 minutes) se déroulent du lundi au dimanche de 10h à 21h20, selon les jours et s'étalent sur 10 semaines. L'offre est divisée en quatre trimestres (printemps, été, automne, hiver). Entre ces trimestres, il y a deux semaines d'intercours pendant lesquelles l'Institut est ouvert mais où aucun cours n'est dispensé.

En 2007, l'Institut a créé un référentiel d'établissement à partir des descripteurs du CECR. Ainsi, les cours se répartissent-ils sur 21 niveaux : A1, 3 niveaux ; A2, 5 niveaux ; B1, 5 niveaux ; B2, 6 niveaux ; C1, 1 niveau ; C2, 1 niveau.

Le tronc commun de l'apprentissage du français est organisé autour de deux

5 Des expositions, des conférences, des spectacles, des événements sont organisés annuellement.
6 http://www.univ-lemans.fr/fr/index.html (Consulté le 11 août 2011)

méthodes : Spirale[7] (pour le niveau A1) et Rond-point[8] (pour les niveaux A2, B1 et B2). Dès le niveau A2, apparaissent des cours thématiques visant à prendre en compte la demande locale (Découvertes de Paris –A2-, phonétique, les régions, l'art, etc.). Un cours proposé à tous les niveaux et intitulé *Cours de soutien* a pour vocation de répondre à des obligations de remédiation proposées par l'enseignant à ses apprenants et ce par l'intermédiaire d'une fiche d'orientation distribuée à chaque élève en fin de session.

L'institut possède aussi un centre d'enseignement à distance offrant des cours de français général, de grammaire, de traduction, de production écrite, de compréhension écrite et orale, de préparation aux épreuves du DELF B2 et du DALF C1 et d'étymologie.

Depuis 2009, un nouveau service d'apprentissage en ligne du français nommé Efrançais est disponible.[9]

1.1.2 Les ressources humaines

L'Institut regroupe 61 professeurs (50 professeurs français et 11 professeurs japonais). Il y a quatre statuts pour les professeurs : professeur vacataire, professeurs vacataire « lourd », professeur mensualisé, professeur mensualisé coordinateur[10].

La plupart des professeurs est titulaire d'un master 1 ou 2 de FLE. Les enseignants qui s'occupent des cours de niveau C1 ou C2 sont parfois des spécialistes dans leur domaine mais n'ont pas de formation d'enseignant ni en didactique du FLE ou des professeurs d'université sans formation FLE.

L'ensemble des professeurs est encadré par la direction des cours dirigée par un directeur en poste au maximum pour 5 ans.

1.1.3 Le public

Les apprenants de ces cours de FLE sont majoritairement des femmes. Leur âge est variable (de 20 à 77 ans) et elles habitent Tokyo ou sa banlieue. Dans les cours du matin et de l'après-midi, il y a surtout des adultes qui ne travaillent pas ou qui sont à la retraite ; dans les cours du soir on trouve en grand nombre des salariés adultes ; dans les cours du matin, de l'après-midi et du soir des étudiants.

Ils apprennent le français le plus souvent et par ordre d'importance : pour voyager en

7 Edition Hachette, 2006, Gaël Crépieux, Philippe Calens.

8 Rond Point 1 Edition japonaise, Edition Maison des langues, Catherine Flumian, Josiane Labascoule, Christian Lause, Corinne Royer, équipe des professeurs coodinateurs de l'Institut Franco-japonais de Tokyo, 2011

9 www.e-francais.jp (Consulté le 11 août 2011)

10 Statuts en vigueur au 20 juillet 2011.

France, connaître sa culture (cinéma, littérature, gastronomie), avoir une activité intellectuelle (pour les retraités), obtenir des certifications, rencontrer des personnes, réaliser un objectif universitaire ou professionnel. Le public est donc souvent non-captif.

J'enseigne depuis quelques années au Japon dans diverses universités et à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo. La première caractéristique frappante, comme je l'ai précisé plus haut, est la forte représentation féminine dans les classes et il est n'est pas rare que certaines soient uniquement composées de femmes. Cela est dû, je crois, à deux raisons : la première est que la France est très souvent associée à la gastronomie, à la mode et à l'art qui sont des domaines très féminins ici ; ensuite, et c'est surtout le cas à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo, les femmes arrêtent leurs activités professionnelles dès qu'elles ont un enfant afin de mieux s'en occuper. Une fois arrivé l'âge de scolarisation, elles utilisent, pour les plus argentées, leur temps libre à divers passe-temps dont l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mais de quelle manière apprennent-ils ? Les apprenants japonais sont jugés passifs dans leur apprentissage car ils hésitent à prendre la parole. Jocelyne Sourisseau y voit plusieurs raisons :

- […] les étudiants ne sont jamais sollicités au fil de leur scolarité pour des commentaires ou des analyses, toutes les évaluations se font sous forme de QCM. (Sourisseau, 2009, p. 179)
- la crainte de prendre la parole dans le groupe (ibid., p. 180)
- Cette habitude culturelle de rester en retrait (liée à une valeur de modestie) est probablement une des raisons du manque de spontanéité dans la prise de parole. Si l'étudiant prend la parole, il recherche auparavant l'assentiment de ses camarades car il est toujours très mal considéré de se mettre en avant, dans un cours comme dans d'autre situation. (ibid., p. 182)
- Les étudiants ont peur de se tromper et ils préfèrent se taire plutôt que de proposer une réponse incertaine. (ibid., p. 182)

Son analyse se limite au contexte universitaire mais les causes qu'elle note nous paraissent aussi valides dans le contexte d'une école de langue.

Pour finir, mais j'y reviendrai plus tard, le professeur est perçu comme le détenteur du savoir qu'il transmet et s'établit alors entre lui et l'apprenant une « relation verticale, encore forte au Japon, qui fait craindre à celui-ci qu'en cas d'erreur, le professeur garde de lui une image dévalorisée ». (ibid., p. 185)

1. 2 Le cadre de la mission et les contraintes identifiées

1.2.1 L'organisation de la mission

La mission dont j'ai été chargé comprend des actions dans le domaine de l'ingénierie et de la formation. Pour ce faire, m'a été donné le statut de chef de projet. En ce qui concerne l'ingénierie m'ont été confiés les travaux suivants :

- création de la structure de fonctionnement du LABO : pédagogie, administration, ressources.
- organisation et planification des ressources du LABO
- formation des conseillers et tuteurs du LABO

Ces actions ont été menées en collaboration étroite avec le directeur des cours qui a validé chaque étape de la construction du projet.

1.2.2 La mission et l'équipe enseignante

La création et la bonne marche du projet n'auraient pas été possibles sans l'adhésion de l'équipe enseignante. Pour obtenir cette adhésion, il a fallu organiser diverses réunions d'informations durant lesquelles a été décrit le fonctionnement d'un centre d'auto-apprentissage guidé et analysé le concept d'autonomie.

L'autonomie ne va pas de soir dans le contexte culturel et la culture d'apprentissage du Japon. Du point de vue des apprenants, l'enseignant est le détenteur du savoir, la personne source et ressource dans la classe. Du point de vue des professeurs, cette représentation leur renvoie une image positive de leur statut car leur enseignement est rarement remis en cause. Se sont donc fossilisées des pratiques et des approches que le LABO venait, sinon déranger, tout au moins remettre en cause.

Mais il a fallu surtout lever les a priori sur une notion dont les apprenants comme les enseignants avaient une vision réductrice pouvant se résumer ainsi : « L'autonomie, c'est apprendre tout seul. ». Les premiers étaient inquiets voire perplexes, les seconds effrayés par la possibilité que les effectifs de leur classe ne se réduisent comme peau de chagrin.

1.2.3 La question des moyens

Le financement de ce projet a concerné deux aspects : matériel et humain

Pour le premier, l'Institut possédait déjà un laboratoire de langue et son système informatique correspondant. Il fallait aménager cette salle en y installant des ordinateurs (12 postes connectés à Internet), une imprimante et en y prévoyant un « espace tuteur » qui comprendrait des étagères pour y classer le dossier d'apprentissage des apprenants et un

bureau de travail.

La salle ainsi équipée n'est pas uniquement dédiée au LABO. Elle est aussi utilisée pour des cours de compréhension orale, de phonétique et parfois accueille des apprenants de cours de français général dont l'enseignant a prévu des pratiques sur Internet en complément des activités d'un manuel.

Pour l'aspect humain, il est à préciser que le contrat d'embauche des enseignants vacataires comme mensualisés prévoit des heures d'enseignement et des heures dites « pédagogiques »[11] ; ces dernières sont utilisées pour permettre aux enseignants de participer à divers projets. C'est sur cette base des heures pédagogiques que les ressources internes ont été financées. La base retenue a été la suivante : la création d'une ressource sera payée 7 heures pédagogiques.

Le LABO propose des ressources internes (créées par les enseignants de l'Institut) mais aussi des ressources externes, provenant de la maison d'édition Clé International. Ces ressources ont été sélectionnées et une libération des droits sur une période d'un an a été achetée.

1.3 Le contexte social

Le système scolaire japonais favorise une relation de dépendance de l'élève à l'enseignant et ce dès les premières années de scolarisation. Par dépendance, nous entendons ici que l'enseignant est celui qui détient le savoir et le transmet. Les élèves sont donc en mode de réception des connaissances. Cette remarque vaut pour l'enseignement de toutes les matières abordées au collège, au lycée et à l'université. Se construit ainsi une culture d'apprentissage basée sur cette relation.

Cette transmission du savoir se fait par le manuel. Souvent les leçons ou unités qui le constituent ne respectent pas le cadre type d'une séquence didactique ou les descripteurs du CECR d'un niveau donné. Aussi, il n'est pas surprenant que ces leçons ne commencent pas par un document déclencheur suivi de questions orientées vers un point syntaxique dont les règles seraient à découvrir par l'apprenant pour une réutilisation en production orale et/ou écrite. On remarque aussi que le plan d'enseignement ne prévoit aucun moment d'auto-évaluation et donc l'apprenant n'est pas responsabilisé dans son plan d'apprentissage qu'il ne peut souvent pas gérer.

Certes l'entrée dans la langue ne se fait pas toujours de cette manière au Japon, mais

11 Mesure en vigueur jusqu'en septembre 2011.

elle reste la plus répandue. De la même façon, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues n'est pas un outil utilisé dans la conception de méthodes éditées ici.

D'où vient alors le choix des contenus ? Il est calqué sur des méthodes anciennes ou défini selon les obligations du calendrier universitaire qui en général prévoit 22 cours d'1h30 sur 6 mois. Durant ces 6 mois l'ensemble de la grammaire française est abordé. Mais très peu d'élèves sont capables de réutiliser ces apprentissages en production écrite ou orale. Si l'entrée dans la langue commence donc par la grammaire et l'écrit c'est que les Japonais ont parfois besoin de voir un Kanji pour le comprendre. Sa seule prononciation n'est pas toujours suffisante. Si l'on revient à la définition du nom « idéogramme » cette remarque sera plus claire : « Figuration d'une idée ou d'un mot sans référence au son »

Ces éléments sont révélateurs de la culture d'apprentissage des apprenants japonais. Au Japon, l'autorité est rarement remise en cause car on apprend dès le plus jeune âge à la respecter et à s'accoutumer de ses conseils éclairés comme de ses erreurs. L'étude de la grammaire participe de cette caractéristique. Etudier la grammaire c'est d'abord prendre connaissance de règles (se plier aux préceptes d'une autorité) que l'on doit suivre pour parler français. Ces règles, c'est le professeur qui les détient.

Lorsque de tels apprenants s'inscrivent dans une école de français, les manuels avec lesquels ils étudient proposent une approche différente et participent d'une culture d'apprentissage autant étrange qu'étrangère.

L'Institut Franco-japonais de Tokyo, dans le souci de prendre en compte la culture d'apprentissage de ses apprenants débutants (Niveau A1), propose une méthode franco-japonaise, Spirale, dont le but est d'amener les élèves à s'approprier cette approche franco-française et parfois cause d'abandon.

Dès le niveau A2, on trouve la méthode Rond-point qui se réclamé de l'approche actionnelle. Cette manière d'apprendre est définie de la manière suivante dans le CECRL:

> La perspective […] de type actionnel […] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. […] L'action est le fait de plusieurs individus qui mobilisent stratégiquement des compétences linguistiques, mais aussi des ressources cognitives, affectives, volitives, pour parvenir à un résultat déterminé. […] Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (CECRL, 2005, p.15 et 16)

Mais

> une des principales questions qui se pose alors est celle de la plausibilité des tâches, celles-ci étant entendues comme la perception qu'on les apprenants de la proximité des fins et des moyens avec la réalité (ou avec une fiction permettant l'identification). Cette plausibilité dépend, selon nous, de plusieurs facteurs : tout d'abord, bien sûr, de la pertinence et de la vraisemblance de la mise en situation (ou du jeu de rôle dans le cas de la fiction) proposée ; mais ensuite également du lien entretenu par les ressources utilisées, le but de la tâche et les processus communicatifs avec la vie des apprenants. (Mangenot & Penilla, 2009, p.83)

Les apprenants japonais ont eu des difficultés à s'approprier cette approche par les tâches car le manuel ne prévoyait pas, à l'origine, d'activités systématiques pour l'acquisition du lexique et de la syntaxe. De plus, les tâches proposées étaient souvent très éloignées de leurs habitudes culturelles.

C'est la raison pour laquelle l'Institut Franco-japonais de Tokyo a décidé d'adapter cette méthode. Par exemple, la première version du manuel propose comme tâche[12] de placer les invités d'un mariage autour de plusieurs tables et selon leurs affinités. Dans la vie quotidienne, au Japon, les invités d'un mariage sont groupés comme suit : une table pour la famille, une table pour les amis et une table pour les collègues de travail. Beaucoup d'apprenants étaient donc perplexes devant cette façon de faire et ne savaient pas comment procéder. Dans l'édition japonaise du manuel cette tâche a été modifiée ainsi:

« Vous êtes maître d'hôtel à bord d'un paquebot et vous devez placer les passagers à table pour le dîner de bienvenue » (Rond-Point 1, Edition japonaise, p.37)

Ces consignes effacent donc les différences interculturelles liées au rituel très rigoureux de la cérémonie du mariage au Japon.

Mais les modifications ne s'arrêtent pas là. Un mémento lexical (Rond-Point 1, édition japonaise, p.192 à 203) contextualise (en se référant à la culture japonaise) le lexique important de chaque unité afin de mieux en faire saisir le sens ; les explications des points de syntaxe sont plus développées ; un livret d'auto-évaluation est désormais proposé pour conduire les apprenants à réfléchir sur leurs acquisitions et sur ce qu'est apprendre une langue; finalement, les consignes des activités du cahier d'exercices qui accompagne la méthode, ont été traduites pour faciliter le travail en autonomie. Enfin, les conseils sur les stratégies d'apprentissage qui figuraient déjà dans la première édition ont été aussi traduits.

Ainsi, l'édition japonaise nous semble mieux correspondre au contexte culturel japonais dans la mesure où les tâches proposées correspondent mieux à l'environnement quotidien et direct des apprenants qui peuvent donc s'y reconnaître. Marie-José Barbot précise à ce propos : « […] le fait de s'impliquer dans son apprentissage est à la fois facteur

12 Unité 2

d'autonomisation et de motivation. » (Barbot, M-J, 2010, p.47). Par ailleurs, l'étude du lexique et de la syntaxe est plus approfondie et un chemin vers l'autonomie dans l'apprentissage est mieux dessiné et accessible.

Bien sûr, on peut s'interroger sur la pertinence de ces modifications. Ne vaudrait-il pas mieux traiter notre public comme les autres afin de prévenir, par exemple, les problèmes d'adaptation qu'un apprenant pourrait rencontrer s'il décidait de faire un séjour linguistique en France ? Certes, mais il nous a paru préférable d'éduquer notre public à des approches et méthodologies qu'ils peuvent retrouver dans d'autres établissements en France et mettant moins l'accent sur les modèles béhavioristes ou onomasiologiques tels qu'ils sont en vigueur ici.

Ainsi, une prise en compte du contexte social est apparue comme pertinente et déterminante quant à la réussite du projet au point de vue commercial et pédagogique. Cette bonne connaissance du terrain devait influencer les choix didactiques et l'organisation du LABO. Mais ces choix ne pouvaient partir de rien. Il fallait analyser des dispositifs en vigueur dans les centres de ressources pour en repérer non seulement le fonctionnement mais aussi les caractéristiques transposables.

1.4 La problématique

1.4. 1 Choix d'un aspect du projet à problématiser

Compte tenu des paramètres culturels et des représentations de chacun sur l'apprentissage et l'autonomie en particulier, la question centrale et qui sera la ligne directrice de la réflexion proposée dans ce mémoire est : quels sont les paramètres critiques à prendre en compte dans l'organisation d'un centre d'apprentissages autodirigés dans un contexte culturel particulier ? De cette question centrale découlent les suivantes qui concernent trois aspects du projet :

Le contexte social :

Comment adapter le fonctionnement du LABO au contexte local, à savoir des apprenants japonais, pour qui, nous l'avons dit plus haut, le suivi et la présence de l'enseignant sont essentiels ? Cette question nous permettra d'aborder l'organisation de certains centres de ressources en France, de repérer leur fonctionnement et d'en dégager les caractéristiques transposables.

Le contenu :

Le LABO propose des ressources permettant un accès à l'autonomie et elles sont de trois types : interne, externe et adaptable. La question qui s'est rapidement posée lorsque la vague de création a été lancée en interne, fut la suivante : Comment produire des ressources permettant un travail en semi-autonomie, puis en autonomie ? Quelles sont les caractéristiques de ces ressources et comment s'assurer de leur pertinence par rapport à cet objectif ?

Lorsque l'étape de la sélection des ressources externes s'est imposée, une nouvelle interrogation est apparue, à savoir celle des critères pertinents de sélection en vue d'une utilisation au LABO.

Les acteurs :

Le LABO s'adresse aux apprenants, mais quels sont les bénéfices escomptés et ceux véritablement mesurables ? Le LABO fonctionne par l'action conjuguée des tuteurs, conseillers et enseignants en présentiel. Mais cette action sous-entend des rôles qu'il a fallu définir et expliciter.

Chapitre 2 : LE CADRE DIDACTIQUE

Introduction

N'ayant suivi qu'une courte formation sur le processus de création d'un centre de ressources, il m'a paru nécessaire de me documenter plus en profondeur. Ce chapitre présentera d'abord les résultats de cette recherche dont le but était de dégager les bases du fonctionnement d'un centre de ressources en s'attachant à son organisation, ses ressources, ses choix méthodologiques et son personnel d'encadrement. Ensuite, nous verrons parmi tous ces aspects du fonctionnement d'un centre d'apprentissage en auto-direction, lesquels nous on paru transposables en tenant compte du contexte institutionnel et social qui est le nôtre.

2.1 Le Centre de ressources en Langue de l'Université de Lille 3

Le Centre de ressources en Langues de l'Université de Lille 3 propose l'étude de 23 langues en « autoformation guidée » et des préparations aux examens ou tests de langues étrangères. L'onglet « Comment travailler au CRL ? » du site internet de ce centre, propose une FAQ composée de cinq questions :

1. « Comment travailler en autoformations guidée ? »;
2. « Vous avez des difficultés ? » ;
3. « Est-ce qu'il est possible de travailler à partir de documents en "V.O."? » ;
4. « Vous préférez les journaux papiers ? » ;
5. « Comment mieux se connaître comme apprenant ? ».

La réponse à la première question montre que ce centre s'adresse à deux types de publics : le premier est constitué d'apprenants en situation de remédiation, « un enseignant vous a conseillé de travailler tel module ou telle ressource ? Suivez ses conseils. » ; le second, d'apprenants ayant un projet ou des besoins particuliers, « votre travail se fait en autonomie, en complément du cours? »

Les apprenants correspondant à ce second type sont invités à procéder à une auto-évaluation de leurs compétences, « à fixer des objectifs », et à « définir des priorités ».

La réponse à la seconde question indique que les apprenants sont aidés par un tuteur dont les fonctions sont les suivantes : aider à choisir une ressource, « répondre à des questions sur la langue et l'apprentissage ».

Les réponses aux questions 3 et 4 donnent des précisons sur la nature des ressources (film en VO, journaux) et des supports. La réponse à la dernière question donne lieu à des explications

développées dans un document intitulé Apprendre à Apprendre : ça s'apprend ![13] et dont les éléments essentiels, en regard de notre projet, nous semblent les suivants :

a. Une réflexion pour modifier la représentation de l'apprentissage d'une langue, montrant que cette action relève d' « un processus individuel », « socioculturel », « de transformation » et que c'est « une compétence qui s'acquiert ».
b. Une réflexion sur les représentations de l'apprentissage qui fait référence aux compétences censées être développées dans ce type d'apprentissage et qui sont au nombre de cinq selon Nicole Tremblay : « La tolérance à l'incertitude, l'établissement d'un réseau de ressources, la réflexion sur et dans l'action, l'ajustement de soi aux événements, *la connaissance de soi comme apprenant*[14] » (Tremblay N., 2003, p. 162). Cette connaissance de soi est d'autant plus essentielle que selon Marie-José Barbot « l'apprentissage est guidé par les représentations de l'apprenant de la langue mais également du pays ou elle est parlée, aussi est-il utile que l'apprenant prennent conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, de ses illusions aussi. » (Barbot, M-J, 2010, p.47)
c. Quatre tests pour découvrir son profil d'apprentissage à savoir « Visuel/analytique, preneur de risques/perfectionniste, globaliste/analytique, réflexif/pragmatique. » (ibid., p.51): Le test de Kolb, ISALEM[15] 97, le MBTI et celui de Marie-Joseph Chalvin[16] sur les deux hémisphères du cerveau. Le document souligne l'utilité de connaître son profil non pas pour en être prisonnier mais pour « utiliser à bon escient ses modes préférentiels pour être plus efficace, et de les remettre en question lorsque ceux-ci sont source de difficultés ou mènent à l'échec »
d. Des conseils sur la manière d'organiser son travail, de prendre efficacement des notes et de gérer son temps d'étude.
e. Une réflexion sur ce qu'est apprendre une langue pour en modifier la représentation de son apprentissage, pour « identifier ses besoins et déterminer les niveaux de compétences visés » et pour « se fixer des objectifs précis et concrets ».
f. L'utilisation du carnet de bord dont les deux principales fonctions sont : « garder la mémoire » du travail accompli et « communiquer avec les enseignants ou les tuteurs. »

13 http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/apprende_a_apprendre.pdf (consulté le 10 août 2011), n.p.

14 Souligné par nous.

15 ISALEM : Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia, université de Liège.

16 Marie Joseph Chalvin, psychologue, consultante et formatrice en TCC (techniques comportementales et cognitives).

g. Les interactions, en précisant que « le dispositif doit proposer un environnement humain et technique favorable à l'activité d'apprendre, compétent, bienveillant. »
h. Les ressources matérielles et humaines. Le CRL propose des ressources matérielles dont la « pertinence ne peut s'envisager que par rapport aux intérêts, aux objectifs personnels de chacun ». Les ressources humaines sont au nombre de trois : les enseignants, les tuteurs et les moniteurs informatiques.

2.2 Le Centre de Langue Yves Châlon (CLYC)

Ce centre est un dispositif mis en place non seulement pour les étudiants de l'université de Nancy 2, mais aussi pour les enseignants et les employés désireux de se perfectionner en langues[17].

Sur la page d'accueil du site on apprend que les utilisateurs peuvent y travailler la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale. La mise en place de la pratique de l'expression orale est possible par le biais de séances de conversation « d'environ 1 heure animées par des locuteurs natifs ». Par ailleurs, il propose un service d'autoscopie : « Le CLYC met à votre disposition une salle caméscope vous permettant de filmer vos performances orales »

Mais l'apprenant n'est pas livré à lui-même puisqu'il peut rencontrer sur rendez-vous un conseiller dont la fonction est décrite en ces termes : « Des conseillers sont à votre disposition sur rendez-vous auprès du personnel d'accueil. Le conseiller vous aidera à organiser votre apprentissage, à choisir des activités et à établir un programme adapté à votre cas personnel.»

A ces deux fonctions du centre, apprentissage et conseil, sont dédiés deux espaces :

- Une salle vidéo, dont la configuration technique permet un travail en binôme :
    1. « Chaque ensemble comporte 2 écouteurs et vous permet de travailler seul(e) ou avec un(e) camarade sur le même document. »
- Une salle multimédia partagée en 8 zones :
    1. Une « Zone d'écoute » ;
    2. Une « Zone multimédia » équipée d'ordinateurs en réseau et d'une imprimante ;
    3. Une « Zone lecture » où des documents au support papier sont proposés ;
    4. Une « Zone VOCABLE[18] » dédiée à l'utilisation des activités proposées dans

17 Allemand, anglais, danois, espagnol, français, italien, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois

18 http://www.vocable.fr/ (consulté le 11 août 2011)

ce magazine ;

5. Une « Zone Conseil » où l'apprenant rencontre un conseiller ;
6. Une « salle d'expression orale » où les apprenants participent donc à des séances de conversation avec un locuteur natif et pratiquent l'exposé en enregistrant leur production en vidéo ;
7. Des documents pour apprendre à apprendre ;
8. Une « zone MULTIMEDIA ENSEIGNANTS » ;

A noter encore que le catalogue des ressources est consultable en ligne, ce qui peut permettre aux apprenants de réfléchir aux pratiques qu'ils veulent faire avant de se rendre au centre.

Ce centre fut créé par le CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues) :

> The introduction of self-directed learning sessions was supported by the existence of a self-access center called the CLYC, which was created by the CRAPEL in 1973 as a "sound library" for EFL students and has progressively evolved into a resource center to promote the learning of 11 foreign languages for Nancy 2 University students. (Bailly & Carette, 2006, p.1).

Par ailleurs, il a été associé au DEFLE (Département de Français Langue Etrangère) de cette manière :

> The CLYC sessions are included in the DEFLE program of study. Therefore the link between taught courses and work at the CLYC is institutionally established. Furthermore, there is always a two-hour class before the CLYC session, which was designed to allow advisers to prepare the students for their advising session. (ibid., p.2).

Mais peu à peu, de par les engagements du CRAPEL dans des actions de recherches,

> on assiste […] à une séparation entre les travaux du CRAPEL dans la mise au point des concepts fondateurs de l'apprentissage autodirigé (en particulier du concept de centre de ressources), et le fonctionnement effectif de la Sono-Vidéothèque devenue CLYC, que le CRAPEL a créée mais dans laquelle il ne peut plus intervenir. (Gremmo, 2000, p.13)

2.3 Transposition au contexte de l'IF de Tokyo

L'analyse du fonctionnement de ces deux centres doit nous permettre d'en repérer les aspects pertinents pour notre projet. Aussi, en ce qui concerne son rôle, nous retiendrons les « ponts » que le centre fait avec les cours traditionnels et plus particulièrement sa fonction en matière de remédiation (Lille); en ce qui concerne son personnel d'encadrement, nous retiendrons la fonction de conseiller mais nous prévoyons en permanence la présence d'un tuteur dans le LABO. Celui-ci devra accueillir les apprenants et répondre, entre autre, à des questions sur les consignes des activités.

La division en espaces d'activité très pertinente et proposée au CLYC, ne pourra se faire et ce à cause du manque d'espace[19] ; pourtant les rendez-vous [20] avec le conseiller (Lille, Nancy) délocalisés seront l'occasion pour l'apprenant, en fin d'apprentissage, de pratiquer la production orale et de recevoir une évaluation de son travail. Ce qui a été décidé aussi est de permettre aux utilisateurs d'avoir une évaluation de leurs productions écrites, ce qu'aucun des deux centres ne semble faire. Ces production écrites seront rangées dans un « dossier apprenant », contenant, par exemple, un carnet de bord (Lille et Nancy) dédié à l'auto-évaluation.

Malgré la richesse des pistes que nous a offerte cette analyse, il nous a semblé que le dispositif général de ces deux centres ne pouvait être reproduit à l'identique. Maud Ciekanski rappelle que selon Albero[21] :

> Les dispositifs d'autoformation en langue peuvent être classés en deux grandes catégories : certains dispositifs s'organisent autour des processus d'enseignement et de formation (à dominante prescriptive et tutorale). D'autres privilégient le processus d'apprentissage ce sont des dispositifs à dominante coopérante et autodirective. Les premiers répondent à une logique d'hétérodirection tandis que les seconds à une logique d'autodirection. (Ciekanski, 2005, p.18).

Dans les premiers, « Il s'agit de répondre de manière atomisée aux demandes de formation, selon les spécificités de chaque apprenant afin d'assurer une meilleure adaptation de l'offre de formation dans son contenu et dans sa forme, à l'AP en termes d'efficacité et de motivation. » (ibid., p.18) et les ressources qu'ils proposent dans leur choix et leur nature dépendent « sont le plus souvent identiques à celles utilisées dans un enseignement classique mais elles sont complétées par l'utilisation de technologies et organisées de façon à faciliter leur utilisation de manière individuelle. » (ibid., p.18)

Dans les seconds,

> L'apprenant est au centre du dispositif parce qu'au centre du processus d'apprentissage. Il est considéré comme responsable de ses objectifs et des critères qu'il se fixe pour estimer qu'il a atteint un seuil d'acceptabilité dans ses performances langagières : « il décide des supports et des techniques qui lui sont nécessaires pour mener à bien son apprentissage, ainsi que des rythmes et échéances qu'il se donne, en fonction de sa situation d'apprentissage[22]. (ibid., p.20)

et « L'organisation de ces ressources se fait généralement sous la forme de modules qui permettent une utilisation la plus libre possible et que l'apprenant pourra combiner à sa guise, avec éventuellement la médiation d'un enseignant.» (ibid., p.20)

---

19 Le LABO ne sera pas installé dans une médiathèque mais prendra place dans une salle équipée d'ordinateurs.

20 L'apprenant pourra prendre rendez-vous avec le conseiller en début, en cours et en fin d'apprentissage.

21 ALBERO, B.,2000, *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan.

22 HOLEC, H., 1981, « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », *ELA,* n° 41, p. 7-23.

L’autonomie dans l’apprentissage, comme nous l’avons vu dans le premier chapitre de ce mémoire, est un concept très éloigné de la culture d’apprentissage des Japonais. Pour autant, il nous a paru la meilleure manière de répondre aux deux objectifs du projet, à savoir : remédiation des apprentissages et nouvelle offre destinée à un public particulier.

Il fallait donc adapter ces dispositifs autonomisants et ma proposition fut celle de créer une organisation hybride (hétéro et auto-direction), dont l’objectif serait d’amener les apprenants vers des pratiques en autonomie pour leur apprendre à apprendre indépendamment du professeur dont la présence implique ipso facto : un jour, un horaire, un lieu, un rythme d’acquisition de connaissances et un objectif prédéfini.

Chapitre 3 : PRODUCTION DES RESSOURCES

Introduction

Le LABO aura un dispositif particulier permettant un travail des apprenants en auto-direction guidée. Cet objectif ne pouvait être atteint sans des individus (professeurs, conseillers et tuteurs) mais aussi des ressources convergeant vers le même but. Voyons donc, d'abord, comment nous avons essayé de réaliser, au travers des ressources mises à la disposition des utilisateurs, ce dispositif hybride. Ce chapitre se propose ainsi de montrer la genèse de ces ressources mais aussi leur diversité, leur caractéristique et leur indexation en tenant compte des données de la recherche didactique dans le domaine de leur utilisation dans un dispositif à visée autonomisante.

3.1. Caractéristique commune des ressources : la numérisation

L'Institut Franco-japonais de Tokyo possède, au deuxième étage de son bâtiment, une bibliothèque baptisée « La médiathèque » et dans laquelle on trouve des documents sur divers supports et une salle nommée « Espace pédagogique » contenant des manuels de français général, des manuels pour travailler le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale[23], etc.

Le LABO n'a pas été mis en place dans cette médiathèque mais dans une salle équipée d'ordinateurs située au premier étage. La direction n'a pas souhaité installer le LABO dans cette médiathèque car la gestion entre les apprenants du LABO (qui payent à l'heure) et les utilisateurs « normaux » (qui s'acquittent de frais de membres à l'année incluant divers services dont l'utilisation de cette bibliothèque) aurait été complexe. Il fallait donc que toutes les ressources utilisées dans le LABO soient numérisées pour être directement accessibles par les ordinateurs de la salle située au premier étage. Il est cependant à préciser que l'apprenant a la possibilité d'imprimer une ressource (texte, image) et les activités qui l'accompagnent. Pour finir, la mise en page de ces ressources a été définie par une charte graphique.

23 Le cours de soutien, à l'origine du LABO, a lieu dans cet espace.

3.2 Les ressources internes adaptées

Le LABO, afin de correspondre aux attentes du public local, a choisi un système de fonctionnement mixte (en hétéro et auto-direction). Les ressources qu'il contient répondent à ce choix stratégique et ont pour but de permettre un travail en autonomie. Mais il ne s'agissait pas de proposer des contenus (manuels, journaux, etc.) et des supports variés comme dans un centre de ressources traditionnel à objectif de formation ou d'information et organisés en parcours. L'accent a été mis sur la création d'un matériel didactisé nommé « fiche » ; un ensemble de fiches constitue « un parcours » réalisable en un nombre d'heures estimé par le conseiller.

Ces fiches correspondent à ce que Henri Holec nomme « un matériel adapté » (Holec, H, 1990) dont il remarque cinq caractéristiques :

> C'est un matériel dans lequel, en premier lieu, les objectifs d'acquisition visés ont été prédéterminés en fonction d'un public spécifique. […] C'est un matériel dont le niveau d'information en langue a été prédéterminé, et ceci en fonction du niveau initial de connaissance en langue que l'on a imaginé être celui des apprenants futurs utilisateurs. […] C'est un matériel préconstruit en prenant en compte certaines contraintes de la situation d'utilisation. […] C'est un matériel dans lequel un certain rythme d'acquisition a été pris en compte. […] C'est un matériel fondé sur des choix méthodologiques préétablis : on a prévu de réaliser les activités en travaillant soit en grand groupe, soit en petits groupes, soit individuellement. (Holec, H, 1990).

Par ailleurs, il en souligne les limites de cette manière :

> D'autre part, l'hypothèse forte sur laquelle est construit un tel matériel est que l'on peut tout savoir à l'avance sur ceux qui vont l'utiliser. Cette hypothèse est fausse, bien entendu, si ce n'est que du fait qu'entre le moment où l'auteur rédige son matériel et le moment où il arrive auprès du public, il a pu s'écouler un certain nombre de mois, voire d'années, et qu'alors et le public utilisateur et la situation d'utilisation ont pu être profondément modifiés. Si bien que, dans la plupart des cas, ce matériel dit *adapté* est à la fois inadaptable et inadapté. Dans ces conditions, il semble bien préférable de raisonner en termes de matériel non préalablement adapté. (ibid.).

Alors, pourquoi ce choix ? Il nous a paru préférable d'amener peu à peu les apprenants vers des comportements autonomes au regard de leur culture d'apprentissage. Ces fiches contiennent des activités, des conseils méthodologiques et des possibilités de réflexion sur l'apprentissage et de prise de décision. Mais, commençons d'abord par leur genèse.

Il fallait convenir d'un contenu. J'ai alors proposé à la direction de décider de ce contenu à partir d'un référentiel. En effet, puisque les cours en présentiel sont organisés selon les niveaux de compétences du CECR, il m'a paru pertinent en considérant le rôle que le LABO aura à jouer dans la remédiation des apprentissages, de faire le lien entre les contenus de ces cours et celui des fiches. Mais j'ai voulu ce contenu axé sur cinq domaines et non pas

seulement sur des compétences. Ces 5 domaines ont été : la syntaxe, le lexique, les actes de paroles, les types de production, et les types de document.

Pour ce faire, j'ai choisi comme base de ce référentiel celui élaboré par Chauvet, A, (2007) et j'ai sélectionné les descripteurs et contenus qui me paraissaient pouvoir donner lieu à des activités ou exercices pour les niveaux A1, A2 et B1 du CECR. De cette manière, le contenu d'une fiche pouvait correspondre à des compétences abordées dans un cours en présentiel, à un niveau donné, et proposer une pratique de ces compétences au travers d'activités sollicitant des connaissances lexicales et syntaxiques déjà étudiées en classe à un niveau donné.

Le but de ces référentiels[24] était aussi de servir de base à un programme de conception lancé en janvier 2011 et qui a réuni 22 enseignants volontaires groupés en binômes. Pour lancer cette conception, la direction m'a demandé d'organiser une réunion visant à expliciter le processus de création de ces fiches. Afin de préparer cette réunion, j'ai conçu un exemple de fiche et le cadre retenu pour son contenu a été celui de la séquence didactique. Ce cadre me paraissait pertinent car il est à même de respecter le processus d'apprentissage de par les étapes qu'il propose et qui sont les suivantes : mise en situation, appropriation, structuration, consolidation et transmission.

J'ai dû aussi me pencher sur la conception des activités, exercices et tâches qui permettraient la réalisation de ces étapes mais aussi sur les consignes à donner aux apprenants. Voici quelques exemples d'activités et d'exercices pour chacune de ces étapes :

1. Mise en situation, où l'utilisateur va prendre connaissance du document avec lequel il va travailler :

MISE EN SITUATION　　シチュエーションを理解する

Écoutez le premier enregistrement. Vous pouvez l'écouter autant de fois que vous le voulez mais il est préférable d'essayer de répondre aux questions ci-dessous avant de lire la transcription fournie en annexe. Une fois que vous avez terminé de répondre aux questions, nous vous conseillons de regarder la correction proposée. 一番目の録音を聴いて下さい。 何度でも聴くことができます。ただし、添付してある内容を読む前に下記の問題に答えてみましょう。 問題に解答後、模範解答を参照にすることをお勧めします。

Écouter l'enregistrement 録音のファイルパス

24 Cf. Annexe 1

2. L'appropriation, divisée en deux étapes : compréhension globale et compréhension détaillée. Cette seconde étape va porter l'attention de l'apprenant sur les savoirs à connaître pour décrire un lieu :

APPROPRIATION　　問題

Compréhension globale :

1. Écoutez le document sonore.
2. De quel type de document s'agit-il ?

_____

3. Parmi les mots suivants, cochez ceux que vous entendez :

☐ Algérie ☐ Djerba ☐ bazars
☐ mosquées ☐ auberge ☐ désert
☐ piscine ☐ immeuble ☐ restaurant
☐ volcan ☐ sable ☐ terrasse



Compréhension détaillée :

1. L'hôtel est situé à côté de la mer.

☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas

Justifier votre réponse en citant un passage du texte
解答をスクリプトの一節を引用して説明して下さい。

_____

3. L'étape de structuration, où on propose une utilisation systématique des savoirs syntaxiques et lexicaux vus dans l'étape précédente. On remarque ici que cette étape commence par une réactualisation des savoirs de l'apprenant.

STRUCTURATION　文法・表現

Dans cette partie, nous allons travailler la demande d'informations touristiques détaillées ainsi que l'expression de la suggestion ou du conseil. Nous allons d'abord faire appel à vos souvenirs.
この項目では、旅先で必要な情報の尋ね方と、提案・助言の表現を練習します。まず、復習をしましょう。

Langue :

- Quels verbes, expressions, pronoms interrogatifs, etc. connaissez-vous en français pour exprimer :
  - une demande d'informations de type touristique ou géographique ?

    _____
  - un conseil ou une suggestion ?

    _____

  フランス語で知っている道案内や観光で必要な情報を尋ねる、また助言・提案を表現する動詞・言い回し・疑問代名詞を書いて下さい。

➔ *Si vous pensez que c'est surtout le vocabulaire du voyage ou des lieux qui vous manque, vous pouvez consulter le lien suivant : http://www.lepointdufle.net/vocabulaire.htm*

4. L'étape de structuration passe aussi par des exercices. En voici un exemple :

Exercices :

Vous allez faire quelques exercices sur la demande d'informations touristiques, concernant notamment : les transports, la localisation géographique, les us et coutumes, la cuisine, etc. À tout moment, vous pouvez consulter la correction mais nous vous conseillons de le faire une fois que vous avez terminé. Ensuite, corrigez vous-même vos réponses et comparez.
旅先で必要な情報の尋ね方について（特に交通、場所、各国の慣習、料理など）練習をしましょう。
模範解答をいつでも参考することができますが、全部の問題に答えてから参考にすることをお勧めします。そして、模範解答と比較しながら答え合わせをして下さい。

1. Situation :
   Keiko va partir pour la première fois à Paris. Elle prépare son voyage en posant des questions à Jules, un ami français qu'elle connaît à Tokyo.
   Trouvez les questions de Keiko qui ont précédé les réponses de Jules.
   Attention : vous devez écrire les questions correspondant grammaticalement exactement aux questions de Jules.
   注意：文法上で Jules の答えに正確に対応する質問を書いて下さい。

   Exemples : Où est-ce que je peux voir la Joconde ?
   ➔ Tu peux voir la Joconde au musée du Louvre.

   Comment on va à Versailles ?
   ➔ On va à Versailles en RER.

   a. Tu peux acheter un carnet de tickets de métro dans n'importe quelle station.

      _____

   b. Oui, il y a toujours des toilettes dans la chambre d'hôtel.

5. L'étape de consolidation, où l'apprenant va utiliser les savoirs qu'il a vus dans une autre situation:

CONSOLIDATION　強化

Voici l'enregistrement d'un dialogue entre la présentatrice et l'invité d'une émission radiophonique consacrée aux régions françaises. Pour les questions 3. et 4., vous pouvez si besoin consulter la transcription du dialogue.

フランスの地方についてのラジオ番組で、司会者とゲストのダイアローグを聴いて次の問題に答えて下さい。

必要ならば、3･4 番目の問題に答えるためにダイアローグの内容を参考にすることができます。

J:\
1.LeLabo_Ressources_Eleves\
A2.1_Decrire_un_lieu\
decrire_un_lieu_2_interview.mp3

1. Quelles sont les deux villes normandes dont parle l'invité ?

_____

2. À partir des informations géographiques données par l'invité, replacer les trois villes sur la carte ci-dessous.
ゲストが示した場所の情報に基づいて、挙げられた都市を下記の地図に示して下さい。

6. L'étape de transmission, où l'apprenant est amené à faire une tâche (production orale et/ou production écrite):

Dans cette partie, vous allez écrire et parler en utilisant ce que vous avez appris dans cette fiche.
Production écrite : vous allez écrire un essai.
Production orale : vous allez faire un mini exposé
この項目では、練習シートで学習したことを活かして書いたりアドバイザー講師と対話しましょう。
筆記表現：短い文章を書きましょう。
口頭表現：短い発表をしましょう。

Une fois cette présentation terminée, j'ai transmis aux concepteurs le tableau suivant :

Niveau	B1
Auteur(e)s	(à préciser)
Actes de parole	Exprimer le conseil, l'obligation
Supports 1 et 2	Vidéo et texte
Grammaire	Il faut / devoir (conditionnel présent)
Lexique	Expressions du conseil et de l'obligation / écologie/
Ressources associées	Explications sur l'expression du conseil et de l'obligation
Conseils méthodologiques	Essai et mini-exposé
Type de production	Ecrite et / ou orale
Temps pour la réalisation	(maximum 3 heures)

La fonction était non seulement de guider les enseignants dans leur travail, mais aussi de servir de source pour la constitution de la base de données du LABO et d'un catalogue permettant aux apprenants, aux tuteurs, et aux conseillers de trouver une ressource.
La coordination de la conception a été assurée par M.Cédric Riveau, enseignant formateur de l'Institut Franco-japonais de Tokyo. Quant à moi, assisté par de M.Pierre Lameyrie, stagiaire INALCO, j'ai été chargé de la relecture des fiches et des modifications à y apporter.
Le cadre de ces fiches étant maintenant explicité, passons à leurs caractéristiques.

3.2.1 Les caractéristiques d'une ressource interne adaptée

Sur ces fiches, sont indiqués le niveau, le numéro, l'acte de parole auquel leurs activités correspondent, une description de ce que l'apprenant aura à réaliser (Description du parcours) et des indications sur le temps nécessaire pour réaliser les activités. Voici un exemple:

Fiche n°1
Niveau A2

Décrire un lieu
*Temps pour la réalisation : **2 heures***
Description du parcours　練習の説明

Dans cette fiche, vous allez apprendre à décrire un lieu (une ville ou un pays), à demander des informations touristiques et à exprimer un conseil.
Pour cela, vous allez écouter deux documents sonores dont vous pourrez consulter les transcriptions pour répondre à des questions de compréhension plus précises.
この練習問題では、場所（都市や国）について説明したり、旅先で必要な情報を尋ねたり、助言したりすることを学びます。まず、二つの録音うを聴きましょう。正確に聞き取りの問題を理解し、答えるためにその録音の内容を参考にして下さい。

Conseils　アドバイス
Essayez de répondre à un maximum de questions sans consulter les transcriptions des documents.
録音の内容を見ずに、できるだけ質問に答えて下さい。

Une ressource utilisée en auto ou hétérodirection doit être « autosuffisante » (Carette et Holec, 1995, p. 88) ; pour cela

> la présentation, la description est totalement compréhensible pour l'apprenant qui en fait usage : les activités proposées comportent une indication explicite des objectifs d'acquisition visés, des consignes de travail claires (dans la langue maternelle de l'apprenant, autant que faire se peut […] des renvois à d'autres activités ou à des ouvrages d'appoints si nécessaire ; (ibid., p.88)

Ces conseils sont répétés tout au long du document et servent à guider l'apprenant dans son

travail. Des liens vers d'autres ressources (corrigés, site internet, transcription des documents audio ou vidéo, etc.) lui sont proposés :

1.

Dans cette partie, nous allons travailler la demande d'informations touristiques détaillées ainsi que l'expression de la suggestion ou du conseil. Nous allons d'abord faire appel à vos souvenirs.
Si vous ne pouvez pas répondre aux questions, vous trouverez des explications dans la fiche « Grammaire et lexique[25] ».
この項目では、旅先で必要な情報の尋ね方や、案内・助言の表現を練習します。
まず、復習しましょう。
この質問に答えることができなかったら、文法･語彙シートを参考にして下さい

Ou :

2.

Écoutez le premier enregistrement.
Vous pouvez l'écouter autant de fois que vous voulez, mais il est préférable d'essayer de répondre aux questions ci-dessous avant de lire la transcription sur la fiche **« corrigés et transcriptions »**.
Une fois que vous avez terminé de répondre aux questions, nous vous conseillons de regarder la correction proposée.
一番目の録音を聴いて下さい。
何度でも聴くことができます。ただし、「模範解答・録音の内容」シートにある内容を読む前に下記の問題に答えてみましょう。
問題に解答後、模範解答を参照にすることをお勧めします。

Ou :

3.

→ Si vous pensez que c'est surtout le vocabulaire du voyage ou des lieux qui vous manque, vous pouvez consulter le lien suivant :
http://www.lepointdufle.net/vocabulaire.htm

Nous avons aussi pris la décision de traduire les consignes des activités, exercices et tâches afin de favoriser l'autonomie des apprenants dans leur compréhension. C'est un obstacle que nous avions repéré dans le manuel Rond Point 1 où, parfois, les consignes exigeaient pour les comprendre, un niveau de langue supérieur à celui visé par le manuel ou l'unité.

25 Cf. Annexe 2

En fin de parcours, dans l'étape « Transmission » de la séquence didactique, l'apprenant doit réaliser une production écrite ou orale. Le choix lui en est laissé.
Voici un exemple :

TRANSMISSION　　筆記・口頭表現

Dans cette partie, vous allez écrire et parler en utilisant ce que vous avez appris dans cette fiche.

Production écrite : vous allez écrire un essai.

Production orale : vous allez faire un mini-exposé.

この項目では、練習シートで学習したことを活かして文章を書いたりアドバイザー講師と対話しましょう。筆記表現：短い文章を書きましょう。口頭表現：短い発表をしましょう。

Production écrite – 筆記表現

Choisissez un des deux sujets.　**次の主題から一つを選んで下さい。**

Sujet 1 : Vous êtes un(e) touriste français(e) et vous passez un week-end dans un lieu touristique japonais. Vous décrivez ce lieu à votre famille ou à des amis en leur écrivant une carte postale. (100 mots) (Utilisez le modèle de carte postale sur la page suivante.

次のページにある葉書の模範を使って下さい。)

Sujet 2 : Vous êtes étudiant(e) dans une université japonaise. Vous allez accueillir un groupe d'étudiants français et vous préparez le programme d'une excursion dans un lieu touristique japonais. (100 mots)

Attention : Pour ces deux sujets, choisissez **obligatoirement** un des quatre lieux touristiques sur la page suivante.

注意：どの主題にしても、必ず次のページに示してある場所の一つを選んで下さい

Une fois votre production terminée, remettez-la votre conseiller qui la corrigera.

書き終えたら、アドバイザー講師が添削しますので提出して下さい。

Production orale – 口頭表現

Vous allez faire un mini-exposé, puis un entretien avec un(e) Français(e).

Sujet : Parlez de votre ville ou de votre région natale !

Où êtes-vous né(e) ? Présentez votre ville ou votre région natale à un(e) Français(e) qui n'y est jamais allé(e). Où se trouve-t-elle au Japon ? Comment peut-on y aller de Tokyo ?Qu'est-ce qu'on peut y faire, y visiter, y manger ?

Décrivez cette ville ou cette région, puis discutez-en avec votre tuteur. Imaginez qu'il

compte la visiter et conseillez-lui des activités à faire et / ou des lieux à visiter. (15 minutes au total)
Attention : Avant de commencer, nous vous conseillons de faire un plan de votre mini-exposé. Écrivez-y les mots et les structures-clefs dont vous aurez besoin et servez-vous du lexique que vous avec vu dans les documents de cette fiche de travail (*localisation géographique, tourisme, expression du conseil*).
À présent, et afin de faire votre AUTO EVALUATION, complétez votre CARNET DE BORD **注意：**始める前に、発表のプランを立てましょう。必要な言葉や文法をメモし、この練習シートで学習した単語（場所、観光、助言の言い方）を必要に応じて利用してさい。全ての項目についてアドバイザー講師に聞きたい質問も書いておきましょう。

Ces productions sont présentées sous la forme de tâches.

> Le concept de tâche tel qu'il est défini dans le CECR met en avant l'idée d'un résultat identifiable auquel l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent sa compétence communicative mais en utilisant également ses compétences générales et ses stratégies dans un domaine donné et une situation donnée. (Bérard, 2009, p.37)

Mais les tâches proposées dans ces fiches s'apparentent à celles que les apprenants font en classe et dont les caractéristiques sont les suivantes : « […] elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond […] mais également sur la forme […]. » (Rosen, 2009, p.7)

Ce choix a été fait pour que, dans un contexte de remédiation que je développerai plus loin, les pratiques proposées au LABO soient aussi une occasion pour que l'apprenant réutilise des savoir-faire méthodologiques acquis, par exemple, dans les classes de Rond Point 1, 2 et 3 où il doit réaliser une tâche à la fin de chaque unité. C'est aussi une manière de préparer un nouvel apprenant en démarche spontanée à ce qu'il va faire dans de telles classes s'il les choisit.

Cette approche par les tâches peut paraître en contradiction avec le dispositif d'un centre d'auto-apprentissage guidé car, comme le précise Yuchen Chen:

> Vouloir à tout prix imposer le modèle de la tâche revient à imposer une logique d'hétérodirection. Même en multipliant en amont le nombre de tâches, il semble difficile de prendre en compte toutes différences interindividuelles. Pendant la formation, on court le risque de transformer l'apprentissage autodirigé en programme d'enseignement individualisé. (Chen, 2010, p.3).

Pourtant, voulant donner un sens plus large à la notion de ressource, elle précise:

> Nous proposons d'adopter une acception large de la ressource orientée à la fois vers celui qui l'utilise (apprenant-usager) et vers l'usage qu'elle entraîne (activité d'apprentissage). En résumé, la première orientation renvoie aux critères propres au CRL mis au point par Holec et Carette (1995). Selon eux, une ressource est *adaptable*, *autosuffisante* et *accessible*. La seconde s'inspire de travaux plus récents portant par exemple sur l' « objet d'apprentissage » dans la technologie éducative et l' « instrumentation » issue de la cognition partagée. Elle met l'accent sur le caractère *médiateur* de la ressource qui sert de lien entre apprenant et savoir. (ibid., p5),

et propose « de concevoir les ressources au CRL comme des déclencheurs, de toutes formes, des activités d'apprentissage signifiantes et orientées vers l'apprenant. » (ibid., p.5)

La notion de tâche implique aussi une évaluation. Pour ce faire, deux options sont proposées à l'apprenant. Dans le cas d'une production orale, il prendra rendez-vous avec un conseiller qui fera une évaluation critériée de sa performance ; dans le cas d'une production écrite, l'apprenant la remettra au tuteur qui la transmettra au conseiller qui en fera une évaluation critériée dont les résultats seront aussi discutés lors d'un entretien conseil. Ces grilles[26] pourront donner lieu à des remédiations après négociations entre l'apprenant et le conseiller.

Mais la procédure d'évaluation ne s'arrête pas là puisque notre souci a été de donner la possibilité à l'utilisateur de préparer en amont cet entretien et c'est la raison pour laquelle est précisé à la fin de chaque fiche : « Notez également les questions que vous désirez poser à votre conseiller […] ».

Par ailleurs, chaque fiche comporte des ressources associées en ligne ou bien disponibles à partir de l'interface utilisateur et donnant accès à des explications sur le lexique, la syntaxe ou plus généralement des conseils sur la manière de construire un essai[27] , par exemple[28] .

Intéressons-nous maintenant au deuxième type de ressource.

3.3 Les ressources externes adaptées

Il était dommage de priver les apprenants du LABO des ressources disponibles dans La médiathèque et il a été décidé par la direction de sélectionner les ressources de certains manuels d'un éditeur et d'en demander la numérisation.

---

26 Cf. Annexe 3

27 Cf. Annexe 4

28 Les ressources du LABO ne s'adressant qu'aux niveaux A1, A2 et B1, les conseils méthodologiques ne concernent que les productions orales et écrites de ces niveaux (cartes postales, jeux de rôles, expression d'un point de vue personnel, essai.)

Le choix s'est porté sur 10 manuels[29] des éditions CLÉ International car ils nous paraissaient offrir un plus large éventail d'activités. De plus, leur niveau était en relation avec ceux que nous avions retenus pour notre public. Ensuite, un contrat a été passé entre les éditions clés international et l'Institut Franco-japonais pour une libération des droits sur une période d'un an et évolutif selon le nombre de nouveaux inscrits.

J'ai arrêté 7 critères qui me semblaient pertinents pour mener à bien cette sélection :

1. La faisabilité par une seule personne ;
2. La faisabilité en autonomie ;
3. La durée ;
4. La présence d'un corrigé ;
5. Le Contenu ;
6. La pertinence des items ;
7. L'adéquation avec les contenus des référentiels élaborés pour les ressources internes adaptées et ceux des cours en présentiel ;

Les documents ont été envoyés par l'éditeur sur DVD et intégrés dans le cadre de la charte graphique des documents du LABO. Ce travail a pris près de deux mois.

Passons désormais à leurs caractéristiques.

3.3.1 Caractéristiques des ressources externes adaptées

Prenons l'exemple d'une ressource pour travailler la compréhension orale. Les consignes, les items, les images, le fichier son, les corrigés, ont été envoyés par l'éditeur sous forme de fichiers natifs. Mais quelques modifications ont été apportées :

1. Dans l'organisation de la ressource : notamment ont été ajoutées des indications sur l'objectif, le temps nécessaire pour réaliser l'activité et des conseils méthodologiques afin que leur utilisation soit harmonisée avec le dispositif. Voici un exemple :

Objectifs

Vous allez vous entraîner à comprendre une conversation sur le travail.

Temps : 25 minutes – 30 minutes

CONSEILS

Lisez toutes les questions avant d'écouter le dialogue.

Vous pouvez écouter le dialogue plusieurs fois.

29 Cf. Annexe 5

Lorsque vous voyez l'icône , écoutez une nouvelle fois le dialogue.
Cliquez sur l'icône pour commencer la lecture.

2. Dans l'utilisation de la ressource : l'icône  est présente à chaque question ce qui permet à l'apprenant d'écouter le document sonore s'il le désire ;

EXERCICE 2

a) Vous pouvez écouter le dialogue une autre fois. 

b) Il y a une erreur dans ces phrases. Barrez ce qui est faux !
Exemple : La jeune fille cherche ~~un appartement~~.

1. La jeune fille est sûre qu'elle a trouvé un travail.
2. Elle va travailler pour une société internationale.
3. Pour ce travail, il faut parler français et japonais.

3. Dans son contenu, car certaines ressources intéressantes étaient parfois un peu trop courtes ou manquaient d'un item clôturant de manière pertinente le travail de l'apprenant :

EXERCICE 4
Une dernière question : quel résumé correspond au dialogue ?

☐ Une jeune fille veut déménager pour travailler et pour se rapprocher de ses parents.

☐ Une jeune fille a trouvé une annonce dans le journal. Elle va habiter et travailler à Toulouse.

☐ Une jeune fille a trouvé un travail intéressant. Elle a rendez-vous pour un entretien.

On remarque que les activités sont moins nombreuses car le but de ces ressources est de travailler une compétence plutôt que l'acquisition ou la révision d'un point de syntaxe comme ce que proposent les ressources internes. Plus particulièrement, leur but est d'offrir une réponse à des besoins spécifiques ou de remédiation dont je parlerai plus loin.

Pour la plupart de ces ressources, sauf en production orale, l'évaluation ne passe pas par le conseiller. C'est l'apprenant qui va lui-même, à l'aide du corrigé, évaluer son travail. Il y est invité par des indications du type :

Maintenant, vous pouvez comparer vos réponses avec le corrigé ! Cliquez ici : 

Cependant, il est aussi invité, comme dans les ressources internes, à préparer son entretien avec le conseiller en complétant le carnet de bord.

3.3.2 Speedlingua[30]

Le logiciel Speedlingua est utilisé dans le réseau des Alliances et des Instituts du Japon depuis 2010. La mise en place du LABO nous a paru une bonne occasion de l'adopter d'autant plus que la phonétique est un aspect de la langue qui intéresse beaucoup les apprenants japonais. Le logiciel Speedlingua nous a semblé pertinent dans le cadre mixte du LABO, à savoir un dispositif d'apprentissage en hétéro et auto-direction. Pour satisfaire la première approche, des « parcours »[31] ont été élaborés et concernent, par exemple, les phonèmes les plus problématiques pour les apprenants japonais. Afin d'être fidèle à la seconde, l'apprenant peut construire seul son programme et a à sa disposition le manuel de l'utilisateur traduit en japonais.

Passons maintenant au dernier type de ressource.

3.4 Les ressources adaptables

Henri Holec les définit ainsi :

> […] ces matériels doivent être intrinsèquement adaptables. Pour l'être, ils doivent présenter des caractéristiques quasiment inverses de celles des matériels dits adaptés. En premier lieu, supports et activités doivent y être maintenus séparés, de manière à en augmenter la souplesse d'utilisation en multipliant le nombre de liaisons possibles entre les deux. Cette séparation peut être concrètement réalisée en distribuant le matériel en pages-supports et pages-activités. Des regroupements pourraient également être opérés par grande catégorie d'objectifs : supports et activités pour apprendre à comprendre, à s'exprimer, à lire, à rédiger ; activités pour apprendre le vocabulaire, la grammaire, à utiliser avec des supports non déterminés à l'avance ; (Holec, H. , 1990, p.8)

En caratérisant les supports et les activités de ces ressources, Holec précise aussi que :

> Ce que le matériel doit donc fournir, ce sont des supports non homogènes, de manière à offrir matière à apprentissage pour les faibles comme pour les avancés, pour les lents comme pour les rapides. Quant aux activités proposées, elles doivent comporter, autant que faire se peut, des activités à participations diversifiées plutôt qu'à participation unique, c'est-à-dire réalisables différemment par des apprenants de niveaux différents. (Ibid, p.9)

30 Logiciel pour l'amélioration de la compréhension et de l'expression orale d'une langue étrangère : http://www.speedlingua.com/ (Consulté le 11 août 2011)

31 Cf. Annexe 6

C'est sur ces bases que nous avons proposé ce troisième type de ressource. Des documents audio, vidéo et des textes de presse ont été sélectionnés sans considération du niveau. Des indications d'activités ont été listées pour donner à l'apprenant une idée de ce qu'il peut faire avec ce type de ressource. Les activités proposées sont les suivantes :

Pour les documents audio et vidéo :

- repérer les chiffres et préciser à quoi ils se rapportent ;
- trouver le thème et donner son avis sous la forme d'un essai ou d'un petit exposé ;
- repérer et nommer les différentes étapes ;
- faire le résumé ou le compte rendu écrit du document ;
- analyser la relation entre les images et les commentaires ;

Pour les articles de presse :

- souligner le vocabulaire inconnu et faire des phrases avec ce vocabulaire ;
- repérer l'utilisation des connecteurs logiques ;
- repérer l'utilisation des temps (passé composé, imparfait, présent, etc.)
- trouver le thème et donner votre avis sous la forme d'un essai ou d'un petit exposé ;
- repérer et nommer les différentes étapes ;
- faire le résumé ou le compte rendu du document ;

Ces indications d'activités ne sont pas exhaustives et toute liberté est donnée à l'apprenant d'inventer des pratiques qui puissent correspondre à ses besoins. Et c'est là une caractéristique importante de tout dispositif visant l'autonomie car comme le précise Maud Ciekanski : « A la logique de reproduction induite par la relation classique du maître et de l'élève s'oppose, dans ce nouveau paradigme, une logique de création fondée sur des dynamiques de coopération et de partenariat. » (Ciekanski, 2005, p. 16)

A noter enfin que les apprenants qui choisissent de travailler avec ces ressources ont aussi la possibilité de rencontrer le conseiller et ils doivent, comme les autres, remplir leur carnet de bord.

Ces ressources ont donc pour but de conduire l'apprenant vers l'autonomie par le biais de l'apprentissage en autodirection. La formation à apprendre de l'utilisateur participe aussi à ce but. En effet, Carette et Holec montrent que tout dispositif dont la visée est l'autonomie de l'apprenant se doit de proposer une formation pour apprendre à apprendre :

> Pour s'engager dans un apprentissage autodirigé, il est nécessaire de savoir apprendre de cette manière et par conséquent, d'avoir suivi une formation appropriée. Mais l'apprenant qui après avoir reçu une telle formation pénètre dans un centre de ressources pour y apprendre une langue

> […] ne maîtrise peut-être pas encore, ou plus, tous les savoirs ou savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre. (ibid., p.92).

D'autant plus que «s'engager dans une démarche d'auto-apprentissage requiert une compétence d'apprentissage que les apprenants ont rarement acquise dans leur expérience sociale et scolaire. » (Barbot & Camatarri,1999, p.56).

Pour pallier cette lacune, un centre de ressources doit mettre à disposition un «matériel de soutien à l'autodirection » (ibid., p.92) qui est de deux types et dont les caractéristiques sont les suivantes :

1. leur utilisation permet à l'apprenant, à la fois d'autodiriger son appprentissage de langue et de continuer à apprendre à le faire . (ibid., p. 93)
2. les autres portent sur les opérations ou procédures de décision dont la maîtrise constitue le savoir-faire d'apprentissage. Ils ont alors pour rôle de suppléer momentanément au manque d'habileté, de pratique de l'apprenant tout en lui permettant d'acquérir cette expérience qui lui fait encore défaut. (ibid., p. 93)

Ce matériel peut prendre des formes diverses : « fiches écrites, affiches murales, […] enregistrement sonores, […] vidéos, […] logiciels informatiques et même conseils viva voce par un conseiller disponibles sur place[32] ». (ibid., p. 93)

Pour l'heure, le dispositif mis en place à l'Institut Franco-japonais de Tokyo n'a pas prévu ce type de matériel mais on verra dans le dernier chapitre de ce mémoire que le LABO a investi le tuteur de cette fonction de soutien à l'autodirection dans la mesure où l'apprenant peut à tout moment le solliciter pour des conseils d'ordre méthodologique ou autre. Cette fonction est différente de celle du conseiller.

3.5 L'indexation des ressources

Dans les classes et le LABO un catalogue format papier est mis à la disposition des enseignants, des apprenants, des conseillers et des tuteurs. Il est aussi accessible directement sur le bureau des ordinateurs au format numérique. L'apprenant doit alors cliquer sur la ressource qu'il a sélectionnée pour qu'elle apparaisse à l'écran.

Ce catalogue liste les ressources qui sont décrites selon 9 critères (objectif(s), niveau, thème, temps pour la réalisation, point de grammaire, lexique, conseils méthodologiques, type de production, type de support). Tous ces critères ne sont pas renseignés pour toutes les ressources car certaines, par exemple, ne donnent pas lieu à des conseils méthodologiques particuliers. Voici l'entrée de la fiche *Décrire un lieu* dans le catalogue des ressources :
Niveau A2

32 Souligné par nous.

Objectif(s)	Décrire un lieu
Thème	Tourisme
Grammaire	Pour poser des questions, pour exprimer des désirs
Lexique	Ville, commerce, lieux touristiques,
Conseils méthodologiques	Comment écrire une carte postale
Type de production	Ecrite et orale
Type de support	Audio
Temps estimé	2h

Arrêtons-nous ici sur trois indications qui ont leur justification pour Marie-José Barbot :

1. Le niveau : « Paradoxalement, les apprenants semblent préférer les documents qui ont une indication de niveaux, alors qu'ils ne s'y conforment pas. » (Barbot, 2010, p.84)
2. Le thème : « il s'agit d'une entrée qui correspond à un grand nombre d'apprenants qui recherche ce qui les intéresse en langue étrangère. » (ibid., p.84)

   La grammaire : « Grammaire, lexique et prononciation. Beaucoup d'apprenants ont une représentation de l'apprentissage en termes de grammaire et de quantité de vocabulaire acquise. Aussi est-il important de favoriser une réflexion sur ces outils par rapport à la communication. » (ibid., p.85)

Marie-José Barbot précise aussi que « […] les variables concernant les entrées sont à moduler en fonctions des publics et du contexte institutionnel et culturel » (ibid., p.84)

J'ai voulu les critères nombreux car

> il se dégage […] deux priorités dans la constitution de systèmes d'accès aux documents : nombre et pertinence des critères de description, facilité et composante formatrice des procédures de recherche » (Cembalo, 1995, p.96) et parce que « les enseignants souhaitent que les critères qui sont les plus utiles pour l'apprentissage des langues soient présents et explicites dans la description des documents, et qu'ils soient accessibles et ouverts aux apprenants. (ibid., p.96)

Par ailleurs, ces critères sont une aide à l'autonomie car comme le fait encore remarquer Cembalo : « Parmi les premiers contacts de l'apprenant avec le centre de ressources, le fichier d'accès aux documents doit contribuer dans son domaine, à la formation de l'apprenant […], à l'appropriation par l'apprenant de critères pertinents de choix dans le déroulement de son apprentissage. » (ibid., p.103). Le catalogue, en libre consultation dans les salles de classe et sur le bureau des ordinateurs du LABO, participe de cette intention.

Dans ce chapitre nous avons donc analysé et caractérisé les ressources proposées au LABO, vu comment la création de ces ressources se voulait respectueuse de la culture d'apprentissage des apprenants (les ressources internes adaptées) dans un premier temps, tout en leur proposant, dans une seconde étape (ressources externes adaptées et ressources adaptables), un matériel plus à même d'entamer un véritable processus d'apprentissage en autodirection. Le dernier chapitre de ce mémoire se propose de voir quels sont les utilisateurs de ces ressources.

Chapitre 4 : LES ACTEURS

Introduction

Dans ce chapitre nous prendrons d'abord connaissance des résultats de deux enquêtes menées auprès d'apprenants et d'enseignants afin de comprendre les représentations de l'apprentissage en autonomie du point de vue du plan d'apprentissage et du plan d'enseignement. Ensuite, à partir de ces représentations qu'il nous a semblé important de prendre en compte, nous définirons les rôles respectifs des tuteurs et des conseillers en précisant leurs actions et les outils dont ils disposent pour aider l'apprenant à apprendre.

4. 1. Les apprenants

4.1.2 Leur orientation vers le LABO

Comme le précise Gremmo :

> […] on constate peu à peu que les problèmes auxquels on se heurte actuellement dans le fonctionnement d'un système d'apprentissage autodirigé tiennent, non plus à la définition des concepts ou des stratégies méthodologiques, mais à la manière dont les utilisateurs du système reçoivent ces concepts et ces stratégies […] les expériences montrent qu'il ne suffit pas d'avoir une vision claire de la nature du changement qu'implique l'apprentissage autodirigé et des modalités de réalisation de sa mise en place : il faut assurer les conditions pour qu'institutions et individus adhèrent au changement et le prennent en charge. (Gremmo, 2000, p.19 et 20)

Le LABO apporte un grand changement pour les apprenants comme pour les enseignants car il se pose comme différent dans son approche méthodologique et didactique. Il a fallu donc agir auprès de ces deux entités et les informer de ce nouveau dispositif et en modifier leur représentation. Attachons-nous d'abord aux apprenants.

En proposant le LABO, l'Institut Franco-japonais de Tokyo voulait répondre aux besoins que nous avons déjà identifiés mais aussi agir efficacement sur les manières d'apprendre de son public afin d'éviter les abandons et les frustrations. Bien sûr, les objectifs étaient aussi d'ordre commercial avec l'impératif de rentabiliser les investissements nécessaires à la mise en place de ce nouveau service.

La version japonaise de Rond Point 1 a été élaborée pour minimiser les abandons entre le niveau A1, où les apprentissages se font au moyen du manuel franco-japonais *Spirale* et le niveau A2. Mais, bien sûr elle n'a pas tout résolu. Sans pour autant réduire le LABO à une réponse supplémentaire à ce fait, la nouvelle approche de l'apprentissage que son fonctionnement propose a un rôle à jouer et ce surtout au moyen de la remédiation. Il est encore trop tôt pour évaluer les réels progrès dans ce domaine mais les apprenants semblent

avoir été intéressés par cette possibilité si l'on juge la fréquentation du centre à ce jour.

Par ailleurs, certains nouveaux apprenants rencontrés au moment des sessions d'orientation ne pouvaient se satisfaire du programme des cours de l'Institut Franco-japonais et ce pour différentes raisons : le cours désiré n'existait pas, était déjà complet ou bien ne correspondait pas à leur disponibilité.

Ainsi, deux types d'apprenant ont été repérés :

1. Un apprenant en démarche spontanée lors d'une session d'orientation ;
2. Un apprenant en situation de remédiation en classe ;

Le LABO se pose donc comme un choix et c'est là pour Gremmo la condition première de l'intégration de l'apprentissage autodirigé : « Dans le cas de l'apprentissage autodirigé, l'intégration doit aboutir, pour la structure éducative, à l'existence d'une situation de choix possible entre apprentissage hétérodirigé et apprentissage autodirigé. » (ibid., p.23)

Pour que ce choix devienne possible, il a fallu en réaliser les conditions et il est utile ici de clarifier le processus permettant de répondre aux besoins de ces deux types d'apprenant.

En ce qui concerne le premier, avant la mise en place du LABO, un apprenant pouvait quitter une session d'orientation sans que le professeur en charge de ces sessions n'ait réussi à répondre à ses besoins langagiers[33].

Désormais, même si tous les besoins et particularités de chacun ne peuvent être pris en compte, les frustrations seront moins fréquentes. L'apprenant qui accepte de s'orienter vers le LABO doit ensuite se rendre à l'accueil et prendre rendez-vous avec un des trois conseillers disponibles. A la suite de cet entretien, l'apprenant achète des heures d'étude au LABO.

Pour le second, il y a deux cas : soit c'est l'enseignant qui propose une remédiation à partir d'une évaluation ou bien c'est l'apprenant qui demande une remédiation parce que les apprentissages faits en classe se font à un rythme trop lent ou parce qu'il veut étudier plus. Le professeur choisit dans le catalogue des ressources du LABO celles qui correspondent le mieux afin de combler les lacunes qu'il a remarquées et complète une fiche de remédiation.[34] L'apprenant peut aussi, tout seul, compléter cette fiche car le catalogue est disponible dans les classes. Les deux schémas suivants résument ces deux démarches et ils ont été donnés aux professeurs lors d'une formation dont je parlerai plus loin :

---

33 « Compte tenu de la valeur de ses composants, l'expression « besoins langagiers » fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donnée pour et usage et qu'il va combler par l'apprentissage ». (Cuq et Gruca, 2005, p.141)

34 Cf. Annexe 7

Procédure d'orientation vers le LABO, apprenant en démarche spontanée ou cas particulier :

	Orientation[35]	
	Pour un apprenant de niveau A1, A2 et B1 qui correspond à ces critères :	
1. Qui désire pratiquer la PE, PO, CE ou CO ; 2. Dont les horaires et jour(s) d'un cours ne lui conviennent pas ; 3. Qui a choisi un cours complet et qui ne peut venir un autre jour ; 4. Qui désire un cours complémentaire mais dont les horaires et jour(s) ne lui conviennent pas ou qui est complet ; 5. Qui ne peut étudier pendant 10 semaines ; 6. Qui est souvent obligé de s'absenter pendant le trimestre ;		
	Lui donner	
1. La brochure en japonais[36] mais vous pouvez préciser : 2. Qu'il doit prendre rendez-vous avec un conseiller pour un entretien ; dirigez-le vers l'accueil ; 3. Que pendant l'entretien, il devra exprimer ses besoins ; 4. Que le conseiller lui proposera des activités en rapport avec ses besoins ; 5. Que le conseiller lui proposera un volume horaire pour réaliser ces activités ; 6. Qu'une heure d'utilisation du LABO coûte 800 yens ; 7. Qu'il pourra rencontrer 3 fois le conseiller durant son programme de travail ; 8. Qu'un tuteur est toujours présent dans la salle pour l'aider à travailler ;		
	Le diriger	
Vers l'accueil pour prendre rendez-vous avec le conseiller[37]		

35 A chaque fin de session sont organisées des séances d'orientation où les nouveaux apprenants comme les anciens peuvent rencontrer un enseignant qui les conseillera pour le choix d'un cours.

36 Cf. Annexe 8

37 Cf. Annexe 9

Procédure d'orientation vers le LABO, apprenant en démarche de remédiation, volontaire ou conseillée :

	En classe	
	Pour un apprenant de niveau A1, A2 et B1	
1. Consultez avec lui le catalogue de ressources[38] ; 2. Sélectionnez avec lui les ressources nécessaires ; 3. Si aucune ressource ne lui correspond, invitez-le à prendre rendez-vous avec le conseiller; 4. Inscrivez dans la fiche de remédiation le(s) numéro(s) de la / des ressource(s) et le volume horaire correspondant ; 5. Vous pouvez aussi le laisser consulter le catalogue tout seul et ensuite inscrire dans la fiche de rémédiation la/les ressource(s) que l'apprenant aura choisie(s) ;		
	Le diriger vers l'accueil	
• Achat des heures de travail au LABO		

Lorsque l'apprenant se rend au LABO, il rencontre d'abord un tuteur qui lui explique le fonctionnement du centre puis commence à travailler. Comme nous l'avons dit plus haut, les ressources sont numérisées et l'apprenant fait donc face à un ordinateur.
Une photo du centre pourra mieux faire comprendre leur situation:



Mais il a aussi la possibilité d'imprimer les fiches sur lesquelles il travaille pour étudier chez lui.

A la fin de la séance ou lorsque les activités proposées dans la ressource sont terminées il remplit un carnet de bord[39] qu'il remet ensuite au tuteur pour être rangé dans son

38 Cf. Annexe 10
39 Cf. Annexe 11

dossier, dossier destiné aux conseillers lors des entretiens. Ce carnet de bord selon Bailly et Carette a une double utilité :

> These[40] have a double goal. First, in terms of training: students are led to think about their learning activities according to certain given criteria. Second, in terms of information: advisers keep a record of learners' activities, and use the information given to manage resources and prepare advice. (Bailly, & Carette, 2006, p. 7).

C'est grâce à l'auto-évaluation de son travail et au carnet de bord que l'apprenant pourra préparer efficacement l'entretien qu'il aura avec le conseiller. Ces entretiens ont deux objectifs pour Marie-José Gremmo : « L'apprenant vient (aux entretiens conseils) essentiellement pour :

1. rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ;
2. préparer ce qui va être fait : changements ou maintien d'objectifs, choix des documents, prévision des techniques ; » (Gremmo, 1995, p.36)

A noter, comme nous l'avons vu dans le second chapitre de ce mémoire, que toutes les ressources invitent l'apprenant à évaluer son travail. Il s'agit donc ici d'une auto-évaluation sur sa performance (ressource) et d'une évaluation, plus globale (carnet de bord), de la séance de travail en autodirection.

4.1.3 Leurs représentations de l'apprentissage et de l'autonomie

Nous précisions en introduction de ce chapitre qu'il était important de travailler sur la représentation de l'autonomie des apprenants japonais pour qu'ils adhèrent à l'approche proposée au LABO. Mais avant de travailler sur cette représentation, il fallait vérifier si elle existait. Pour ce faire, j'ai interviewé trois apprenants dont les niveaux respectifs sont : A1 (étudiant 1), A2 (étudiant 2) et B1 (étudiant 3). Pour l'apprenant de niveau A1, l'entretien s'est déroulé en japonais et pour les apprenants des niveaux A2 et B1, ils se sont déroulés en français. Voici les questions que je leur ai posées et les réponses qu'ils ont apportées :

1. **Qu'est-ce que cela veut dire pour vous apprendre et apprendre une langue étrangère en particulier ?**
   a. Etudiant 1: « c'est dur », « c'est indispensable » ;

40 (Les carnets de bord), «"practice" sheets » dans le texte.

b. Etudiant 2 : « apprendre, c'est connaître une chose profondément » ; « apprendre une langue étrangère c'est élargir son univers » ;

c. Etudiant 3 : « C'est apprendre la culture et pour apprendre la culture il faut parler comme les natifs » ;

2. Qu'est-ce qui vous paraît le plus important quand on apprend une langue ?

a. Etudiant 1 : « la grammaire parce que l'origine de la langue française et l'origine de la langue japonaise sont différentes ; d'abord on doit apprendre la grammaire et quand je veux écrire avec un haut niveau, on a besoin de la grammaire. […] pour s'habituer à la langue française, les débutants doivent étudier la grammaire. », « […] ensuite c'est parler et donc on a besoin d'aller en France. » ; « pour parler on besoin de la grammaire ».

b. Etudiant 2 : « consolider les bases de la langue » ;

c. Etudiant 3 : « C'est l'apprentissage de tous les aspects de cette langue, y compris la prononciation, les mots, la syntaxe, la compréhension orale, la compréhension écrite et la production. » ;

3. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous apprenez le français ?

a. Etudiant 1: « Je rencontre des difficultés en compréhension orale… je ne me suis pas habitué à écouter le français. » ; « pour progresser, j'écoute la radio ou des podcast avec la transcription. » ; « pour savoir si j'ai bien compris un document, j'essaie de le résumer. C'est une technique que j'ai trouvée moi-même » ; « je suis timide avec la langue française car je ne peux pas parler et j'ai peur de faire des erreurs et de faire rire, si je me trompe. » ;

b. Etudiant 2 : « j'ai du mal à écrire de manière spontanée » ;

c. Etudiant 3 : « les nuances de sens quand les Français parlent ou écrivent » ;

4. Pouvez-vous accepter de ne pas tout comprendre (dans un texte ou un document sonore, une conversation, etc.) ?

a. Etudiant 1 : « Moi, je veux tout comprendre et j'écoute le document ou je lis le document 10 fois ou 20 fois… » ; « Si je n'arrive toujours pas à comprendre, j'abandonne ou je demande au professeur. »

b. Etudiant 2 : « Oui, cela m'arrive naturellement et je l'accepte »

a. Etudiant 3 : « Très difficile pour moi. Pour réussir à un examen, on peut accepter un compromis. Mais pour un vrai apprentissage, il faut tout comprendre, surtout les nuances. »

5. Quelles sont les facilités que vous pensez avoir ?

a. Etudiant 1: « La prononciation.» ;
b. Etudiant 2 : « je crois pouvoir apprendre la grammaire facilement et facilement avoir une conversation avec des Français. » ;
c. Etudiant 3 : « je n'en ai pas, je n'ai que ma volonté d'apprendre. »

6. Pensez que l'on puisse apprendre une langue sans un professeur toujours présent à ses côtés ?

a. Etudiant 1: « On peut apprendre la grammaire tout seul, mais après l'oral, la production orale, c'est difficile.» ; « Je n'ai jamais essayé d'apprendre quelque chose tout seul. » ; « apprendre tout seul, c'est apprendre tout seul dans sa chambre, non ? »
b. Etudiant 2 : « Oui, mais à partir d'un certain niveau. Pour les débutants, c'est difficile, je crois » ;
c. Etudiant 3 : « Il y a une limite sans un professeur. Au moins, il faut pratiquer l'oral pour apprendre la manière de parler comme un natif. De plus, on ne peut pas comprendre toutes ses erreurs tout seul. Cependant, je pense qu'il n'est pas nécessaire que le professeur soit toujours présent à côté. Et aujourd'hui, l'internet nous aide beaucoup. »

7. Pensez-vous qu'on puisse évaluer tout seul son travail ?

a. Etudiant 1: « Avant de donner un devoir, je le relis et si je trouve des fautes, je les laisse parce que je sais que le professeur va les corriger. Je n'ai pas l'énergie pour corriger moi-même…» ; « Je sais qu'il y a des erreurs, ce n'est pas possible qu'il n'y ait pas d'erreurs… » ; « Pour moi, la forme est plus importante que le contenu. S'il y a des fautes de grammaire mais de bonnes idées, ce n'est pas bien.»
b. Etudiant 2 : « Il y a des limites. Il vaut mieux demander l'avis du professeur. »
c. Etudiant 3 : « Non. Chaque individu peut se pardonner ses erreurs et donc on ne peut pas s'auto-évaluer objectivement. Des camarades et des forums sur internet marchent parfois, mais avoir un professeur est idéal. »

8. **Que pensez-vous de l'évaluation qui est faite par vos enseignants ?**

a. Etudiant 1: « Chaque professeur a son idée.» ; « Un professeur corrige et ensuite un autre professeur va me dire que c'est faux... Je suis confus. » ; « Je ne peux pas avoir confiance en moi. » ;
b. Etudiant 2 : « Elle m'aide à faire des progrès donc elle m'est nécessaire. »
c. Etudiant 3 : « Les corrigés grammaticaux et linguistiques sont très utiles pour mois. On réfléchit sur ses erreurs; un professeur m'a dit de faire une liste de mes faiblesses comme cela je peux travailler dessus. »

Parmi ces réponses, on remarque une confusion entre « apprendre à parler une langue » et « savoir parler une langue » mais tous se rejoignent sur la nécessité d'en apprendre une dans la mesure où la langue cible est vue comme un moyen pour accéder à autre chose que la langue : « élargir son univers » ; « apprendre la culture ». Henri Holec rappelle en parlant de l'objet de la langue qu'il « ne se réduit pas à des contenus langagiers : apprendre une langue, c'est aussi apprendre autre chose que cette langue, cette autre chose pouvant parfois même s'avérer plus important que la langue. » (Holec, 1988, p.79). Dans ces dernières réponses, ne pourrait-on pas voir déjà des objectifs conscientisés ?

Pour les deux premiers étudiants, la grammaire semble être la condition sine qua non de la maîtrise du français et utiliser la langue ne peut aller sans une bonne connaissance de la syntaxe. Le dernier a une approche plus généraliste de l'apprentissage. De manière générale, ces réponses montrent que ces apprenants savent ce dont ils ont besoin pour arriver à leur objectif.

Ils connaissent aussi leurs points faibles (question 3) ou forts (question 5) et par là leurs besoins en remédiation. Mais ces expressions de leur difficulté montrent aussi qu'ils savent plus ou moins s'auto-évaluer et qu'une réflexion personnelle sur leurs compétences a été faite.

En ce qui concerne leur comportement dans l'apprentissage (question 4), leurs réponses, sauf pour l'étudiant 2, font écho à celles données dans la question 1 dans la mesure où comme le précise Holec : « il raisonne à partir de l'idée qu'il a de ce qu'il voudrait pouvoir faire de ce document en tant qu'utilisateur *normal* qui connaît la langue (l'écouter ou le lire). On retrouve un peu la confusion entre savoir une langue et savoir l'apprendre, ici, utiliser un document comme auditeur ou lecteur et l'utiliser comme apprenant. » (Holec, 1990, p.5). On remarque enfin que le professeur est vu comme une solution à ces problèmes d'incompréhension.

Le professeur est donc une personne ressource qui est aussi perçue comme un modèle

et dont la fonction est de rassurer et ce surtout dans les débuts de l'apprentissage. Ceci laisse donc entendre que l'autonomie n'est envisageable que lorsque les bases de la langue sont acquises ; c'est que semble dire l'étudiant 3. A retenir enfin, la réponse de l'étudiant 1 (question 6) pour qui apprendre c'est apprendre avec d'autres personnes dans une école ou une classe. Ainsi, si apprentissage en solitaire il y a, il se fait obligatoirement hors d'une institution.

Apprendre seul paraît donc problématique et il en va de même pour l'évaluation. L'ensemble de cette fonction est déléguée au professeur et ce par ignorance des procédés d'évaluation ou par laxisme (étudiant 1). Généralement, l'évaluation du professeur est perçue comme pertinente sauf pour l'étudiant 1 qui laisse entendre que l'évaluation est différente selon les professeurs. Il a raison mais n'en a pas conscience car l'acte d'évaluation (dans ses procédures et procédés) dépend d'une approche méthodologique et de choix didactiques particuliers. La remarque de l'étudiant 3 au sujet des conseils donnés par son professeur prouve qu'il est en train d'expérimenter le rôle de l'évaluation dans la remédiation des apprentissages et ses rapports avec l'autonomie.

Ainsi, on remarque bien au travers de ces réponses que le concept d'autonomie dans l'apprentissage n'est pas chose familière pour ces apprenants et le LABO a été organisé pour prendre en compte ce fait notamment au travers de ses ressources mais aussi des conseillers et tuteurs dont la mission, entre autre, est de former les apprenants à apprendre. Car la véritable finalité est bien celle que rappelle Gremmo :

> Le concept d'apprentissage auto-dirigé implique que l'apprenant sache organiser son cheminement d'apprentissage. Ainsi l'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaire à un apprentissage réussi : définir les objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (notamment en termes de temps, horaires et durée) et évaluer son apprentissage en termes d'éléments langagiers acquis (les objectifs ont-ils été atteints ?) et de procédures utilisées. (Gremmo, 1995, p.11).

Cette formation passe, entre autre, par « la modification des représentations de l'apprentissage d'une langue, représentation qui dépend de la culture langagière et de la culture d'apprentissage. » (Gremmo, 1995, p. 14)

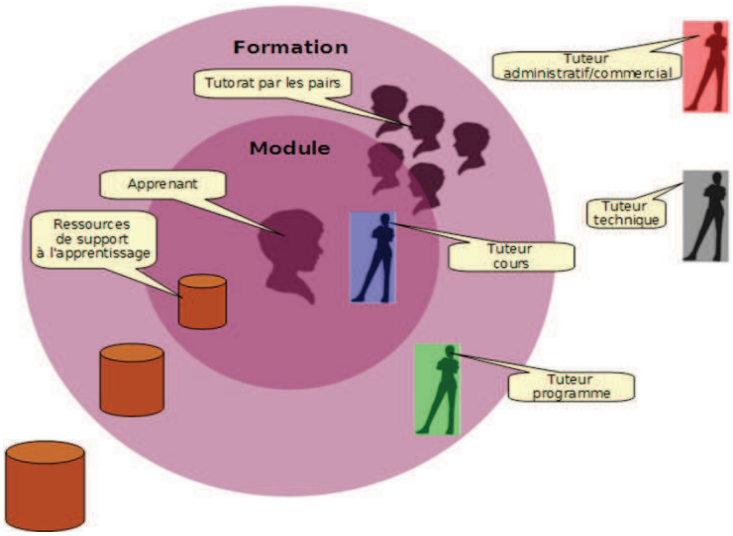
Apprendre à apprendre et modification de la représentation de l'apprentissage d'une langue sont les deux aspects sur lesquels vont travailler les conseillers et les tuteurs car « les représentations peuvent souvent constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles représentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables » (Barbot & Camatarri, 1999, p.59). Le but est de faire comprendre et admettre que même si une institution ne propose pas le cours qu'un apprenant désire parce qu'il est complet ou que ce même

apprenant n'est pas disponible à des heures et des jours fixés, celui-ci peut ne pas abandonner l'étude du français puisqu'il a à sa disposition un dispositif lui permettant de dépasser ces obstacles. Reconnaître cette possibilité de prise en charge de son apprentissage est le plus important bénéfice que nous avons espéré pour les apprenants. Mais qu'en est-il ? Cette prise de conscience a-t-elle eu lieu ? Le temps imparti pour la réalisation de ce dispositif a été trop court pour mener à bien une enquête dont les données auraient été fiables. Par ailleurs, il est certain qu'innover marque une « rupture avec l'existant » (Gremmo, 2000, p.20) et qu'à travers le vocable « existant » apparaît « le monopole de l'apprentissage hétérodirigé » (ibid, p21) qui « constitue la norme de référence implicite de tous les individus. » (ibid., p21). Pour l'heure on ne peut juger que de la fréquentation satisfaisante du LABO[41] par des apprenants qui ne semblent pas déroutés.

Les apprenants ne sont pas les seuls concernés et les seuls bénéficiaires du LABO. En effet, celui-ci fonctionne par l'action conjuguée des tuteurs, des conseillers et des enseignants en présentiel et a apporté un nouvel éclairage sur leur représentation de l'enseignement/apprentissage, de l'évaluation et de leur rôle dans ce triangle didactique.
Commençons par les premiers : les tuteurs.

4.2. Les tuteurs

Dans le dispositif du LABO, j'ai voulu différencier la fonction de tuteur et celle de conseiller. Pour ce faire, je me suis inspiré des fonctions tutorales en Formation à Distance symbolisées par Rodet dans un schéma que je reproduis ici :



(Rodet, 2010, p.12)

41 100 utilisateurs au 2 septembre 2011

Au regard de notre projet, je n'ai retenu que quatre fonctions, auxquelles Rodet apporte les contenus suivants et ce dans un contexte universitaire :

> Le **tuteur-programme** est le responsable de la formation. Il assure le bon fonctionnement du dispositif de formation en exerçant le rôle de médiateur entre les tuteurs, les apprenants, les services administratifs et techniques. […] Le **tuteur-administratif** informe et accompagne administrativement les apprenants. […] Le **tuteur-technique** est un facilitateur. Il apporte une aide technique aux apprenants et conçoit l'accompagnement technique par la rédaction de documents d'utilisation d'outils. […] Le **tuteur-cours** est également le concepteur du cours ; il gère intégralement son module d'enseignement. Au plan pédagogique, il est un facilitateur, un accompagnateur, un médiateur, un régulateur, un évaluateur et un stimulateur. (Rodet, 2010, p12 à 13)

Appliquées au LABO, ces fonctions ont été données à une personne et ont été quelque peu modifiées. Ainsi, au LABO le tuteur est d'abord celui qui accueille l'apprenant et qui comptabilise sur une carte[42] de crédits horaires ses heures passées à travailler. Ensuite, pour un nouvel apprenant, il est chargé d'expliquer le fonctionnement du LABO à savoir :

1. Le dossier-apprenant dans lequel il pourra déposer des productions écrites et contenant le carnet de bord;
2. Les ordinateurs : comment les mettre en marche, comment utiliser le casque, comment utiliser le clavier AZERTY ;
3. Les ressources : comment les utiliser, comment les situer, comment utiliser le logiciel Speedlingua ;

Le tuteur est donc aussi chargé de récupérer les productions écrites des apprenants et le carnet de bord dûment complété mais aussi de s'assurer, avant que l'utilisateur ne parte, que la séance s'est bien déroulée. Le tuteur peut, dans le cas contraire, en avertir le conseiller qui lors de l'entretien en cours d'apprentissage pourra revenir avec l'apprenant sur les problèmes rencontrés. Avant de quitter le LABO, le tuteur remplit un cahier de liaison consulté par un autre tuteur qui prendra sa place un autre jour de la semaine.

Ces aspects du travail du tuteur sont adaptés des dimensions de tuteur-programme, administratif et technique. (Voir plus haut)

Durant les séances, le tuteur est toujours présent dans la salle et à l'écoute des apprenants et il est chargé de répondre à des questions visant la clarification d'une consigne ou l'utilisation d'une autre ressource que celle prévue initialement. Lui incombe aussi de repérer un apprenant manifestant une certaine gêne et de prévenir la démotivation source d'abandon. Barbo et Camatarri rappellent à ce sujet que « un contrôle de la motivation c'est-à-dire de la conscience de la relation systémique entre le sujet, l'environnement et l'activité du sujet, est

42 Cf. Annexe 12

[…] une des conditions fondamentales pour étayer un apprentissage autonome. » (Barbot & Camatarri, 1999, p.68).
Cette dernière fonction est adaptée de celles occupées par le tuteur-cours.

J'ai voulu différencier la fonction tutorale de la fonction de conseiller pour que l'apprenant ait toujours à sa disposition une personne en charge de son encadrement et capable de répondre à ses demande d'assistance. Le rôle du conseiller, nous le verrons plus loin, est plutôt d'organiser l'apprentissage de l'apprenant sur le long terme et de le guider vers l'autonomie au travers des entretiens conseils.

Le tuteur est une présence appréciée des utilisateurs japonais pour qui le service à la personne est très important. Mais là aussi est le problème car la principale difficulté du tuteur est de ne pas laisser s'installer des relations typiques d'un dispositif en hétéro-direction et donc de ne pas reproduire la relation professeur-élève dans une classe.

En général, les apprenants ont bien conscience de ce qu'ils peuvent attendre du tuteur car le conseiller est celui qui aura expliqué son rôle lors de l'entretien en amont des séances. Passons donc désormais au conseiller.

4.3 Les conseillers

Afin de sensibiliser mes collègues à l'autonomie et leur présenter le fonctionnement du LABO, j'ai animé une journée de formation le 21 juin 2010. L'une des étapes du plan de cette formation était : qu'est-ce que l'autonomie ? Le but en était de définir ensemble ce concept à partir d'une liste d'affirmations[43]. Les propositions les plus choisies ont été les suivantes :

a. Je peux faire ce je veux, quand je veux, comme un autodidacte.
b. Je travaille seul sur les conseils de mon professeur car c'est lui qui sait ce dont j'ai besoin et ce parce qu'il est un expert.
k. Je dois faire confiance à mon professeur ou à une personne ressource quant à l'accomplissement des objectifs que je me suis fixés.
l. Je travaille seul.
m. Je suis libre.

Ainsi pour la plupart l'autonomie est un apprentissage qui se fait en solitaire, sans contraintes de temps et d'espace et où l'enseignant va apporter une réponse ponctuelle aux besoins exprimés par les apprenants. Mais selon cette représentation, l'apprenant est toujours dépendant de l'enseignant.

43 CF Annexe 13

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il est important de modifier les représentations qu'ont les apprenants de l'apprentissage ; il nous semble tout aussi important de modifier les représentations de l'enseignement du côté des enseignants. Afin de mieux les cerner, j'ai interviewé quatre professeurs : deux professeurs japonais (Enseignants 1 et 2) et deux professeurs français (enseignants 3 et 4) tous formés en didactique du Français Langue Etrangère. Les questions posées sont suivies de leurs réponses :

1. **Quelles représentations avez-vous quand vous entendez le mot « autonomie » ?**

a. Enseignant 1 : « on se débrouille seul. » ; « quand il y a un problème, on cherche soi-même les solutions en utilisant internet, ou en demandant à quelqu'un, c'est ça l'autonomie »;

b. Enseignant 2 : « C'est laisser travailler l'apprenant seul, sans l'aide directe de l'enseignant. C'est-à-dire qu'on leur donne un exercice ou une tâche et on les fait travailler tout seul. On n'est pas dans un schéma où il y a une interaction continue entre l'apprenant et l'enseignant. » ; « L'autonome idéal ce serait le cas d'un apprenant qui prendrait tout seul la décision de réviser avant la classe, de consulter un site internet, etc. » ; « le problème avec l'autonomie c'est qu'on s'imagine que l'apprenant a les bons critères de jugement linguistique. Je pense que l'autonomie est efficace mais dans une démarche pour réviser ce qu'il sait déjà et donc ce qu'il a appris en classe. Comment un apprenant peut-il avoir envie d'étudier le subjonctif s'il ne connaît même pas ce mot ? Il ne peut pas imaginer tout seul que les Français utilisent un mode qui s'appelle le subjonctif. »

c. Enseignant 3 : « C'est un développement des capacités d'un apprenant, capacités dont il n'avait pas conscience avant. Le pédagogue devra développer ces compétences pour que l'apprenant deviennent indépendant et puisse travailler seul. »

d. Enseignant 4 : « C'est l'indépendance et la capacité à s'organiser tout seul. »

2. **Pensez-vous que la classe soit le meilleur lieu pour apprendre ?**

a. Enseignant 1 : « oui, parce que c'est seulement dans la classe qu'on peut avoir une progression, en utilisant un manuel, par exemple. »;

b. Enseignant 2 : « Pour ce qui est des langues étrangères, oui car il y a certaines compétences et savoir-faire qui ne peuvent, à mon avis, s'apprendre qu'en classe. Je pense aux interactions naturelles qu'un apprenant peut avoir en classe avec ses camarades ou son professeur. Il ne sait pas exactement quelles questions peuvent lui être posées.»

c. Enseignant 3 : « Non, c'est un des lieux possibles selon le type d'apprentissage que l'on veut acquérir. »
d. Enseignant 4 : « Dans le sens où il y a des interactions qui aident à apprendre, la classe est le meilleur lieu pour apprendre. »

3. Pensez-vous que l'apprenant doit s'adapter au contenu et à la progression d'un manuel ou d'un cours ou bien, le contraire ?

a. Enseignant 1: «L'enseignant peut adapter le manuel à ses apprenants.»; « L'enseignant peut par exemple, introduire un élément de syntaxe avant l'unité du manuel où il doit être étudié mais sans l'approfondir.»; «Si un apprenant veut apprendre quelque chose qui se trouve dans une leçon qui se trouve avant celle qu'il est en train d'étudier, je lui dirai que ce n'est pas le bon moment.»
b. Enseignant 2 : « Dans l'idéal, non mais dans la pratique, il faut que tous suivent la progression qui est imposée par le manuel, non ? » ; « Si un apprenant réalise qu'il a une lacune et s'il sait comment apprendre, il pourra étudier chez lui pour combler cette lacune. D'un autre côté, un professeur sait bien que tous ses apprenants ont des lacunes et celles qu'il peut remarquer chez un de ses apprenants peuvent donner lieu à une remédiation générale en classe. Mais c'est vrai que cette remédiation est décidée par le professeur et non par l'apprenant. »
c. Enseignant 3 : « Aucun manuel n'est jamais satisfaisant et on doit toujours apporter quelque chose. Donc, le professeur doit adapter le manuel à son public. » ; « L'apprenant a besoin d'un cadre et d'un manuel, je crois. »
d. Enseignant 4 : « C'est le travail du professeur d'adapter le manuel, non ? »

4. Est-ce un concept applicable au Japon ?

a. Enseignant 1 : « oui, bien sûr, dans mes classes d'ailleurs, lorsque je n'ai pas la réponse à une question, je demande à l'élève ou aux élèves de chercher tout seul chez eux et la classe suivante on partage nos découvertes. Au Japon, les apprenants pensent que c'est le professeur qui sait et en leur montrant que ce n'est pas toujours le cas, ils apprennent à apprendre.» ;
b. Enseignant 2 : « Oui, parce que penser que nos apprenants ne sont pas capables d'apprendre en autonomie, c'est une attitude défaitiste ! Mais, je pense que cela demande plus de travail dans la formation de ces apprenants à l'autonomie. Il faut leur réapprendre à apprendre… »

c. Enseignant 3 : « Oui, bien sûr mais avec peut-être plus de difficultés que dans un autre pays. »
d. Enseignant 4 : « Oui, bien sûr. Mais il faudra apprendre l'autonomie aux apprenants. »

5. Pensez-vous qu'un apprenant peut s'évaluer tout seul ?

a. Enseignant 1 : « Ca dépend des personnes. Je connais une étudiante qui dit toujours : *Je ne comprends pas*. Mais comprendre, pour elle, cela veut dire pouvoir traduire en japonais. Pour elle, l'évaluation sera donc difficile… » ;
b. Enseignant 2 : « Oui… mais *bien s'évaluer*, je ne sais pas…Ils ont une bonne évaluation de ce qui est facilement évaluable : la prononciation, les conjugaisons, etc. » ; « Quand un apprenant vient me voir et me dit qu'il a des lacunes en prononciation, en grammaire etc., c'est difficile de le réorienter en lui disant, par exemple de quitter la classe. »
c. Enseignant 3 : « Si on lui fournit des grilles qui lui serviront à s'observer, oui. Mais, je crois qu'il lui faut aussi un regard extérieur. »
d. Enseignant 4 : « Avec des portfolios, oui, pourquoi pas ? »

6. Pensez-vous qu'un apprenant, sait mieux que le professeur ce dont il a besoin pour progresser ?

a. Enseignant 1 : « Je ne crois pas. Je crois qu'en faisant les devoirs et en travaillant chez eux sérieusement, ils vont progresser. Ils n'ont qu'à suivre ce chemin montré par l'enseignant. »
b. Enseignant 2 : « Il y a certaines choses qu'il sait mieux que le professeur car il a un vécu personnel de son apprentissage. »
c. Enseignant 3 : « Sans un formateur, je ne crois pas. »
d. Enseignant 4 : « Oui, mais ils peuvent se tromper et donc le professeur doit être là pour rectifier les erreurs de jugement. »

7. Pensez-vous qu'un apprenant sait mieux que le professeur comment faire pour progresser ?

a. Enseignant 1 : « Je crois que ceux qui ont déjà appris une langue étrangère savent comment faire. Pour les autres, c'est l'enseignant qui doit donner des informations. »
b. Enseignant 2 : « Non, parce que ce n'est pas son travail. C'est le professeur qui sait comment résoudre le problème d'un apprenant, enfin, qui devrait savoir…»

c. Enseignant 3 : « Non, je crois qu'il aura toujours besoin du professeur pour savoir comment faire. Il m'est souvent arrivé, dans un souci commercial, d'orienter les apprenants vers des classes, plutôt que vers des sites internet, etc. »
d. Enseignant 4 : « Non, je crois que c'est au professeur de trouver ou de créer ces moyens. »

8. Avez-vous déjà proposé à vos apprenants de travailler en autonomie ?

a. Enseignant 1 : « Je leur propose de travailler avec Rond-Point… parce que le manuel est organisé comme ça. Je leur propose aussi de lire des romans. »
b. Enseignant 2 : « Je leur propose souvent de préparer la classe en leur demandant d'écouter le CD qui accompagne le manuel, de revoir les points grammaticaux qui seront abordés dans la prochaine classe. »
c. Enseignant 3 : « Les devoirs sont gérés en autonomie car mes élèves peuvent choisir de faire ceux qu'ils désirent faire, mais sans sortir de l'unité qu'ils sont en train d'étudier. Et si je remarque un problème récurrent, j'organise une remédiation globale. »
d. Enseignant 4 : « Oui, pour compléter les cours. Dans notre lycée nous montrons d'autres possibilités d'apprendre, comme les écoles de langues, des manuels et des sites internet faits pour apprendre tout seul. Ils ont le choix selon leur style d'apprentissage. »

Les enseignants interrogés associent l'autonomie au travail en solitaire ou à la recherche de solutions à des problèmes rencontrés par un apprenant.

Par ailleurs, l'enseignant 2 ne croit pas en l'autonomie comme moyen d'apprentissage mais plutôt comme moyen de remédiation ou de pratique d'un savoir acquis en classe. Autrement dit, pour lui, les savoirs se transmettent en classe, par l'intermédiaire du manuel ou du professeur (argument sur le subjonctif) mais c'est oublier que dans un centre de ressources un apprenant peut choisir un support, tel qu'un manuel, qui lui présentera le subjonctif.

Pour finir, l'autonomie est vue comme une capacité que le « pédagogue » doit développer ; cette remarque fait non seulement écho au travail du conseiller et à ce rôle qui nous paraît principal mais aussi à la notion « d'éducabilité cognitive » définie par M.F Libert et citée par Barbot et Camatarri :

> l'éducabilité cognitive, c'est l'ensemble des pratiques, des techniques, des outils qui ont comme objectifs explicité et principal de développer l'efficience et l'autonomisation des apprentissages

> en réactivant de façon systématique les procédures de pensée, les structures mentales dont la personne dispose et dont elle prend conscience. (Barbot & Camatarri, 1999, p.14)

Les réponses à la question 2 montrent que pour trois des enseignants la classe[44] est le lieu principal où se font les apprentissages et les échanges entre apprenants et professeur. Par ailleurs, est associée au concept de classe la notion de « progression » assurée par le manuel. C'est donc affirmer qu'hors la classe il n'y a pas de possibilité de progression et d'appropriation de savoirs pour l'apprenant. Cela nous paraît logique puisque, selon les réponses données dans la question 1, travailler en autonomie c'est travailler seul, sans l'aide d'un tiers. Or, il y a ici une méconnaissance de l'organisation des dispositifs autonomisants qui prévoient des conseillers, des tuteurs et pour certains des regroupements ou des activités en tandem.

Pourtant cette foi en la classe, dans le manuel et sa progression n'est pas aveugle puisque tous jugent qu'une méthode doit être adaptée au public auquel elle est destinée. Le rôle, le travail même, de l'enseignant est donc d'adapter une ressource déjà adaptée ; mais l'on sait qu'une ressource adaptée n'est plus adaptable. En somme, ce n'est pas l'apprenant qui s'adapte à un manuel mais plutôt l'enseignant qui opère des adaptations. On remarque aussi que pour l'enseignant 1, le désir d'étudier un aspect de la langue qui n'est pas prévu dans l'unité d'un manuel est une source de gêne. Et c'est logique puisque la classe est le seul lieu où un apprenant peut suivre une progression et un contenu adaptés à son niveau ; progression et contenu qu'il faut pourtant réadapter…

On remarque ainsi que si tous s'accordent à reconnaître que l'autonomie est un concept applicable aux publics japonais. C'est sans doute parce que pour eux l'autonomie n'est que le travail personnel d'un apprenant en dehors de la classe sur des apprentissages faits en classe et suivant une progression et des contenus réadaptés par l'enseignant. Même dans ce contexte restreint, le besoin de formation pour apprendre à apprendre est unanime. Mais ont-ils tous une idée claire de ce qu'est apprendre à apprendre ?

Dans tout dispositif qui vise l'autonomie de l'apprenant, l'évaluation est prépondérante : « D'ailleurs, c'est à la fonction qu'elle occupe dans un dispositif que l'on peut voir si celui-ci est ou non autonomisant ». (Barbot, M-J, 2010, p.60). Or, les enseignants interrogés n'ont pas une confiance totale en l'auto-évaluation de leurs apprenants qui soit peuvent se tromper soit se sous-estimer. Des outils comme des grilles, des portfolios ou « le regard extérieur » du professeur sont à même de réduire ces possibilités d'erreurs. Nous

44 « un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoir et de savoir-faire linguistique » (Cuq et Gruca, p.126, 2005),

partageons cet avis et c'est la raison pour laquelle a été prévue, lors des entretiens conseils, une évaluation du travail des apprenants ; cependant cet entretien suit l'auto-évaluation faite par l'apprenant.

Ainsi, puisque l'apprenant ne peut pas s'évaluer tout seul de manière efficiente, la définition pertinente de ses besoins en remédiation ou de nouveaux objectifs lui est aussi niée. Par ailleurs, les stratégies qui lui permettraient de réaliser ces objectifs sont supposées incontrôlables par l'apprenant. C'est ce que montrent les réponses aux questions 7 et 8. Mais, c'est faire fi de cette formation pour apprendre à apprendre dont parlaient ces enseignants.

En ce qui concerne le travail en autonomie, les réponses à la dernière question le limitent à un travail complémentaire aux apprentissages faits ou à faire en classe et aux devoirs du cahier d'exercices d'un manuel.

Les résultats de cette courte enquête peuvent être comparés aux trois types de représentations de l'autonomie chez les enseignants relevés par Henri Holec :

> Pour un certains nombre de praticiens autonomie signifie indépendance, l'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de consommer à sa guise un apprentissage préconstruit, […] Pour d'autres praticiens autonomie signifie exercice actif de sa responsabilité d'apprendre. […] Pour une troisième catégorie, enfin, autonomie signifie capacité d'apprendre. » […] « De ces trois catégories de pratique, seules les deux dernières ressortissent de la démarche de l'autonomie. La première, en effet, propose à l'apprenant des situations d'apprentissage dont il retient peut-être que l'on peut apprendre hors de la présence d'un enseignant, que l'on peut donc faire un travail personnel en utilisant seul un matériel adéquat mais qui risque fort de renforcer sa conviction que ce travail personnel ne peut être réalisé qu'avec des matériaux préparés au préalable par un expert/enseignant. (Holec, 1990, p. 2 et 3).

Ces résultats m'ont aussi permis de réaliser combien il était important pour l'institution et le fonctionnement du LABO de proposer une formation à l'entretien conseil et au rôle du conseiller dans notre dispositif bien particulier. Cette formation est programmée pour septembre 2011. Afin de la préparer, je me suis intéressé aux « actions » du conseiller et à l'entretien conseil. Marie-José Gremmo précise à ce propos que : « La caractéristique fondamentale de l'entretien de conseil est ce qu'on peut appeler de manière un peu barbare la non-prise de décision du conseiller. Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. » (Gremmo, 1995, p.36). Mais « […] le conseiller va aider l'apprenant à définir des objectifs, déterminer des contenus, choisir des documents et des techniques, gérer son apprentissage, l'évaluer. » (ibid., p37). De quelle manière pourra-t-il aider l'apprenant ? :

1. En utilisant une langue commune, car « Il est à proprement parler impossible de proposer une structure de conseil à des apprenants avec lesquels on ne partage aucune

langue commune » (ibid., p38) et de plus par cela « L'apprenant se rend compte que l'entretien de conseil n'est pas un moment d'apprentissage linguistique ». (ibid., p38) ;

2. En établissant avec lui « un contrat d'apprentissage » auquel apprenant et conseiller pourront se référer lors des entretiens suivants. Ce contrat qui « n'a pas force de loi » (ibid., p39) sera consigné dans le dossier de l'apprenant ;
3. En donnant un « apport conceptuel », chargé de modifier les représentations de l'apprentissage, s'il y a lieu, « méthodologique » et un « soutien psychologique ». (ibid., p45)

Quels sont les outils du conseiller pour bien remplir son rôle ? :

> Pour faire évoluer les critères de décision de l'apprenant le conseiller s'appuie essentiellement sur deux possibilités : Il peut choisir une procédure de questionnement : il pose des questions autour de ce que vient de lui dire l'apprenant […].Ce questionnement n'est pas fait au hasard. Le conseiller cherche toujours à questionner le travail de l'apprenant en termes de culture langagière, culture d'apprentissage et savoir-faire méthodologiques ; Il peut choisir d'asserter ouvertement les informations qu'il juge utile de fournir à l'apprenant. Ici le conseiller se place donc plus nettement dans le rôle de l'expert. […] Le conseiller objectivise, par des connaissances scientifiques, les intuitions de l'apprenant. Le conseiller marque qu'il est alors de l'avis de l'apprenant et explique pourquoi. (ibid., p.46).

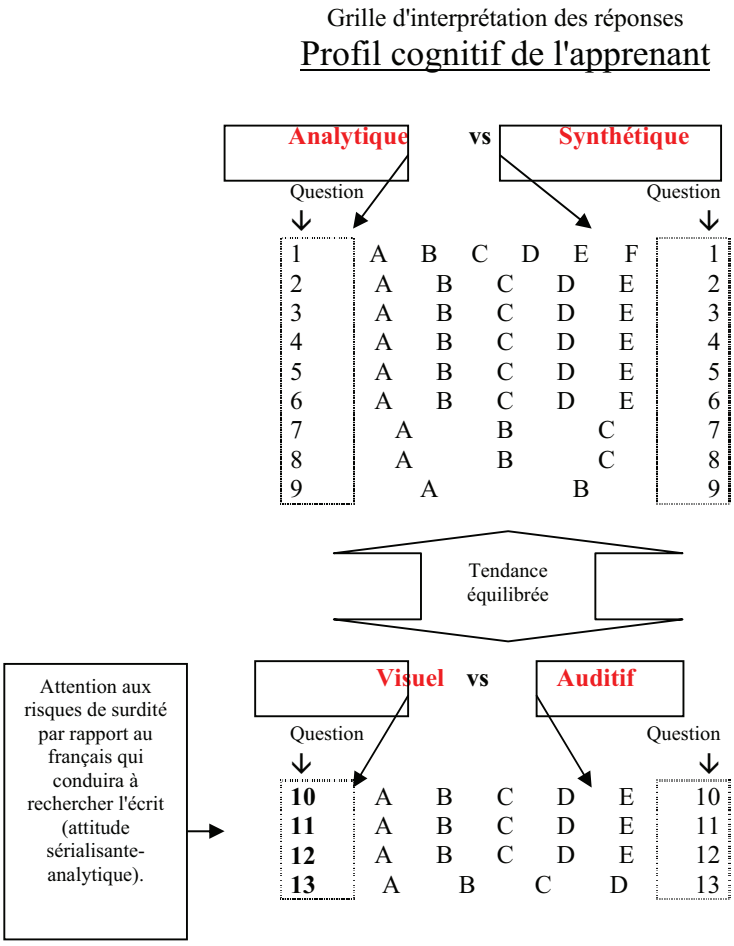
Questionnement et assertion sont relayés par des actes de paroles dont Sophie Bailly nous donne la liste non exhaustive : « demander et apporter des informations, des précisions ; suggérer, conseiller, demander de reformuler, vérifier l'intercompréhension, justifier, compatir, consoler, etc. » (Bailly, 1995, p.74) sans oublier « Les divers moyens de modélisation, tant lexicaux que syntaxiques ou intonatifs qui permettent au conseiller de rendre son discours non directif. » (ibid., p.74)

Voilà donc le cadre théorique de la fonction de conseiller que je me propose de transmettre aux professeurs intéressés. Au LABO, nous l'avons vu, l'encadrement de l'apprenant n'est pas l'entière responsabilité du conseiller puisqu'un tuteur est toujours présent pour assister les apprenants dans leur apprentissage. Le conseiller interviendra à trois moments dans le parcours de l'apprenant : en amont, pendant et à la fin en sachant que c'est l'apprenant qui décidera s'il désire rencontrer le conseiller ou non en inscrivant son nom dans le calendrier de réservation des entretiens conseils.

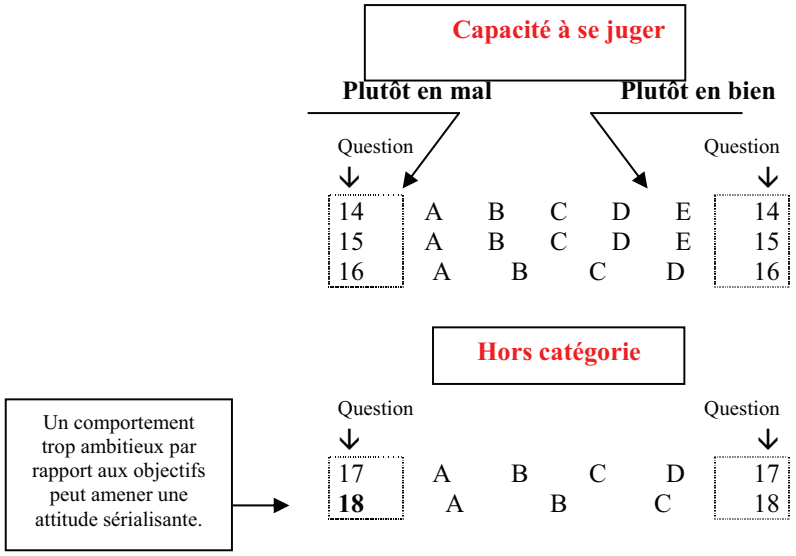
Nous avons vu aussi qu'un apprenant en classe qui se trouve en remédiation conseillée par son professeur ou volontaire (décidée par lui) peut ne pas rencontrer le conseiller. Le premier entretien conseil (celui qui va aider l'apprenant à exprimer ses objectifs) s'adresse donc aux apprenants qui n'ont pu s'inscrire dans un cours pour les raisons que nous avons expliquées.

Pour le mener à bien, le conseiller disposera d'une « Fiche entretien conseil »[45] adaptée de E. Guély. Ce document cadre est à remplir avec l'apprenant et sert à se faire une idée précise de sa « biographie langagière » et de ses objectifs. Ses objectifs seront mis en relation avec des activités (ressources) dont un nombre d'heures a été fixé pour leur réalisation.

Une fois ce questionnaire terminé, le conseiller utilise le document « Comment apprenez-vous ? »[46] afin de déterminer le profil d'apprentissage du futur apprenant de la manière suivante :



45 CF annexe 14 http://francaisenligne.free.fr - Réalisation : E. Guély, avec le soutien pédagogique de l'équipe du Département de Français Langue Etrangère de l'Université Nancy 2
46 Cf. Annexe 15



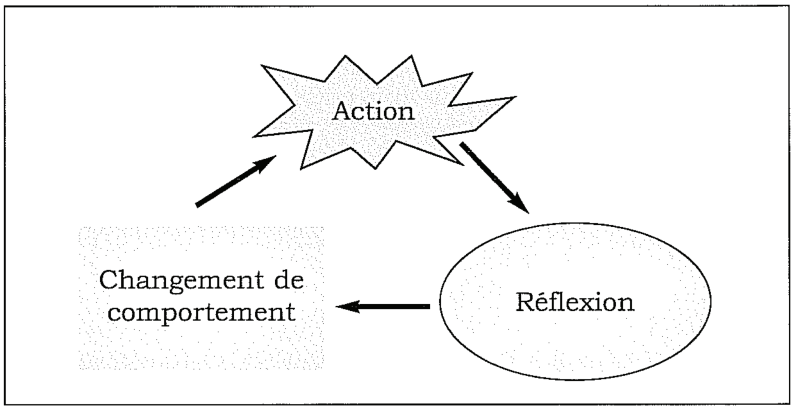
Christophe Thioux-Maciejowski
Alliance française de Paris

Les résultats apportés par ce document n'ont pas pour vocation d'enfermer l'apprenant dans des pratiques et des supports qui lui correspondent le mieux mais il reste utile pour déterminer les causes de certaines difficultés dans son apprentissage.

Ces deux documents constituent donc (avec le carnet de bord) le dossier de l'apprenant que chaque conseiller devra consulter à chaque entretien conseil.

Les entretiens conseils suivants seront plus axés sur une formation « apprendre à apprendre ». Nous n'avons pas voulu, dès le premier rendez-vous, commencer en profondeur un changement des représentations de l'apprenant sur son apprentissage. Mais nous pensons plutôt, et c'est là aussi la fonction du document « Comment apprenez-vous ? », amorcer une sensibilisation qui se précisera lors des entretiens ultérieurs et à partir des problèmes rencontrés par l'apprenant durant son parcours. Pendant ces entretiens, le conseiller notera dans le dossier de l'apprenant toutes les remarques qu'il jugera pertinentes afin de laisser une trace. Le schéma suivant, proposé par Carrette et Castillo est à même de synthétiser l'ensemble de cette analyse :

Dans le système d'apprentissage autodirigé avec soutien du CRAPEL le conseil a lieu dans un cadre d'action de la part de l'apprenant que l'on peut schématiser ainsi :



L'action de l'apprenant
dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé

(Carette et Castillo, 2003, p.76)

Au LABO, le travail du conseiller ne s'arrête pas là. Il aura aussi la charge d'évaluer à l'oral les apprenants ainsi que leur production écrite. Ces moments d'évaluation sont très importants puisque c'est là que l'évaluation de l'apprenant et de « l'expert » se rencontreront pour déboucher, s'il y a lieu, sur des remédiations des objectifs définis lors du premier entretien.

Enfin, comme le propose Sophie Bailly, le conseiller devra « sélectionner, recueillir, traiter et ficher les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources » et s'attacher à « la création de documents de soutien (Comment travailler la compréhension orale ?) » (ibid., p.76). Cette fonction s'adressera plutôt à moi qui suis et serai en charge du fonctionnement du LABO.

Chapitre 5 : PERSPECTIVES

Introduction

Ce bref chapitre montrera d'abord que les perspectives que l'on peut espérer pour le LABO ne pourront se réaliser que par la participation active des enseignants à ce nouveau dispositif. Ensuite, nous verrons que pour traduire en mesures et actions concrètes ces perspectives, ce centre aura besoin d'un responsable. Enfin, nous terminerons par les futurs développements du LABO dans trois domaines.

5.1 La dimension humaine

Le projet prévoyait une ouverture du LABO en tant que centre d'apprentissage en auto-direction avant octobre 2011. Mais le tremblement de terre du 11 mars survenu dans le nord du Japon a quelque peu retardé cet objectif. La décision a été donc prise de proposer la ressource Spedlingua durant le trimestre d'été 2011 afin de commencer à faire connaître le LABO auprès des apprenants. En amont, bien sûr, des informations ont été données sur le site de l'IF de Tokyo et des affichages dans les classes comme dans les couloirs ont été faits.

Le dispositif d'apprentissage en auto-direction du LABO n'entrera donc en fonction qu'en octobre 2011. Il est aujourd'hui opérationnel puisque d'abord l'organisation administrative est finalisée et qu'ensuite les ressources ont été crées, sélectionnées, mises en page, numérisées et indexées. La formation et le recrutement du personnel d'encadrement (les tuteurs et les conseillers) prévus pour septembre 2011 achèvera la mise en route du centre.

Ces neuf mois de travail durant lesquels l'analyse des besoins a été menée, le cadre didactique défini et les ressources créées, ne doivent pas faire perdre de vue la dimension humaine de projet. En effet, je suis convaincu que le LABO ne pourra perdurer que par l'action des professeurs dans leur classe et lors des sessions d'orientation. En ce sens l'adhésion des professeurs à ce projet est primordiale.

C'est aussi en utilisant ce centre comme outil de remédiation et pour pallier les manques d'une offre de cours évidement incomplète et ne pouvant satisfaire tous les apprenants, que l'on réussira à l'intégrer dans l'organisation générale de l'apprentissage du français à l'Institut Franco-japonais de Tokyo qui comprend les cours en présentiel et les cours à distance.

Mais aussi l'action conjuguée des tuteurs et des conseillers demeure un gage de réussite. Leur rôle sera en effet de rendre accessible et naturelle cette nouvelle manière d'apprendre en autonomie à un public qui nous l'avons vu n'est pas prédisposé à ce type d'apprentissage. Pour ce faire, je crois que des audits, des séances et des échanges d'expérience seront

nécessaires en vue de maintenir une haute qualité dans l'expertise et donc le service auprès des apprenants. Ce qui est essentiel aussi sera de connaître la perception de ce nouveau dispositif par les apprenants car c'est en étant à leur écoute que celui-ci pourra évoluer efficacement. Une enquête de satisfaction est donc à prévoir dès la fin du trimestre d'autonome (octobre-novembre-décembre 2011)

5.2 La direction du LABO

L'Institut Franco-japonais a décidé de créer un poste regroupant les fonctions de coordinateur général du LABO et de professeur-conseiller principal. Je prendrai ces fonctions, après avoir occupé celle de chef de projet. Mes charges, placées sous la responsabilité de la direction des cours, seront les suivantes :

1. Assurer le fonctionnement en concertation avec les personnels administratifs chargés des inscriptions;
2. Accompagner et guider les tuteurs et personnels stagiaires éventuellement impliqués dans le projet;
3. Assurer la supervision de la définition des parcours, des curriculums et de l'accompagnement des apprenants;
4. Poursuivre le processus de conception de fiches ressources pédagogiques;
5. Coordonner la mission des autres professeurs-conseillers et tuteurs nécessaires à l'accompagnement et au suivi des apprenants;
6. Choisir et sélectionner des ressources externes (supports éditeurs supplémentaires - enrichissement/diversification continuel de l'offre avec liaison possible pour une préparation au DELF à distance en ligne liée à E-français et en collaboration avec le CIEP);
7. Assurer l'intégration harmonisée de toutes les ressources internes à concevoir.
8. Assurer la validation pédagogique de toutes les fiches conçues.
9. Mettre en place un système de gestion et de paiement intégré (à prévoir fin 2012).
10. Assurer la livraison des produits commercialisables
11. Assurer des formations internes et externes dans le domaine de l'apprentissage en auto-direction:

Je travaillerai en étroite relation avec M. Lameyrie (actuel tuteur au LABO) qui s'occupera, en plus, de la gestion des entretiens conseils, des cartes de crédits horaires et de la promotion du LABO. Ses fonctions prendront fin en décembre 2011. Après son départ, la direction procédera à un recrutement

5.3 Développement

Après un trimestre de fonctionnement et une enquête de satisfaction faite auprès des utilisateurs du LABO, 2012 verra de nouvelles étapes dans le développement du centre.

La première sera une nouvelle vague de conception de ressources internes adaptées pour les niveaux B2 et C1 ainsi que la sélection de ressources adaptables. L'accent sera surtout mis sur ce dernier type de ressources. Ces ressources seront accompagnées de conseils méthodologiques plus développés sur l'exposé, la synthèse, le résumé et le compte rendu.

Par ailleurs, le LABO proposera des modules de formations et de pratiques des épreuves du DELF et DALF et ce en collaboration étroite avec le CIEP.

La seconde concernera l'organisation des apprentissages en binôme. Pour ce faire, il faudra repérer des apprenants ayant choisi les mêmes ressources et leur proposer de réaliser des tâches en binôme. Cet aspect de l'apprentissage me paraît important afin de permettre, durant un apprentissage en autonomie, un travail collaboratif.

La dernière aura pour but de mettre en ligne le catalogue des ressources afin que les apprenants puissent décider avant de se rendre au LABO des ressources qu'ils veulent utiliser et ainsi gagner du temps.

5.4 Conclusion

Nous avons donc présenté dans ce mémoire la création d'un centre d'apprentissage en auto-direction. Nous avons vu comment une bonne connaissance du milieu (habitudes d'apprentissage) dans lequel s'inscrit le projet est prépondérante dans les choix touchant à l'organisation didactique. Ces choix ont été faits à partir de la description de centres installés en France et de nombreuses lectures utiles pour définir le cadre didactique du LABO. C'est à partir de ces connaissances didactiques que la conception et la sélection des ressources a été menée mais aussi que la définition des rôles du personnel d'encadrement (les tuteurs et les conseillers) a pu être faite.

De ce travail, je retire deux enseignements :

D'abord, la position de chef de projet implique des responsabilités importantes. En effet, les choix ou les propositions qu'on est amené à faire peuvent être perçus différemment selon les personnes qu'ils impliquent. Il s'agit très souvent d'en montrer le bien fondé, d'accepter d'en discuter et au final, parfois, de se ranger à un avis opposé. Ainsi, je pense aujourd'hui être plus à l'écoute des avis de mes collègues mais aussi plus à même d'en tenir compte pour prendre une décision finale.

Ensuite, si je suis intéressé depuis longtemps par l'auto-apprentissage guidé, les lectures que j'ai faites m'ont permis de mieux cerner le cadre et le contenu de cette méthodologie. Il en est ressorti que l'autonomie va de pair avec l'évaluation. C'est, pour moi, à partir de l'auto-évaluation et de l'évaluation de l'enseignant que le processus d'apprentissage en autonomie peut s'engager et se réaliser si des outils sont mis à la disposition des apprenants et des enseignants. L'évaluation comme moteur de l'autonomie et de la motivation est une problématique que je voudrais approfondir.

J'aimerais terminer en remerciant encore toutes les personnes qui m'ont aidé à la réalisation du LABO et de ce mémoire et dont les échanges furent enrichissants autant du point de vue professionnel que personnel.

Bibliographie

- Apprendre à apprendre, ça s'apprend, n.p. http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/apprende_a_apprendre.pdf, consulté le 10 août 2011, np.
- BAILLY, S. et CARETTE, E. (2006) Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context CRAPEL, Université Nancy 2, published in *Porta Linguarum*, n.p.
- BAILLY, S. (1995), La formation de conseiller, *Mélanges CRAPEL*, n^{0}22, p.63 à 83.
- BARBOT, M-J. (2010), *Les auto-apprentissages*, Clé international.
- BARBOT, M-J. & CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, PUF.
- BERARD, E. (2009), Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique, *Le français dans le monde*, n^{o}45, p.36 à 44.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), édition DIDIER, 2005
- CARETTE, E. et CASTILLO, D. (2003), Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ?, *CRAPEL*, n^{o}27, 71 à 97.
- CARETTE, E. et HOLEC, H. (1995), Quels matériels pour les centres de ressources ?, *Mélanges CRAPEL*, n^{o}22, p.85 à 94.
- CEMBALO, S-M. (1995), Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues, *CRAPEL*, n^{o}22, p.95 à 104.
- CHAUVET, A. (2007), *Référentiel*, Clé International.
- CHEN,Y. (2010), L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues, TICE et Didactique des Langues Etrangères Maternelles 2010, Clermont-Ferrand : France, n.p.
- CIEKANSKI, M. (2005), *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*. *Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE*. Volume I, Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du langage.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* PUG.
- GREMMO, M-J. (2000), Autodirection et innovation : raisons d'être d'une réseau européen, *Mélanges CRAPEL*, n^{o}25, p.13 à 27.

- GREMMO, M-J. (1995), Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience, *Mélanges CRAPEL*, n°22, p.9 à 32.
- GREMMO, M-J. (1995), Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, *Mélanges CRAPEL*, n°22, p.33 à 61.
- HOLEC, H. (1988), Souvent thème varie : le cas des objectifs, dans *Mélanges pédagogiques*, Nancy, p.75 à 80.
- HOLEC, H. (1990), Les auto-apprentissages, dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 (Rencontres de septembre 1990), n.p.
- HOLEC, H. (1990), Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, dans *Mélanges pédagogiques*, Nancy, p.75 à 87.
- MANGENOT, F. et PENILLA, F. (2009), Internet, Tâches et vie réelle, *Le français dans le monde, Recherches et application*, n°45, p.82-90.
- RODET, J. (2010), Propositions pour l'ingénierie tutorale*, Tutorales la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance*, n°7, p.6 à 22.
- ROSEN, E. (2009), Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le monde*, n°45, p.6 à 14.
- SOURISSEAU, J., (2003), *Bonjour, Konichiwa*, L'Harmattan.

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1	Référentiels A1, A2 et B1	67
Annexe 2	Exemple de ressource associée	70
Annexe 3	Grille d'évaluation pour la production écrite	72
Annexe 4	Conseils méthodologique pour l'essai (Extrait)	73
Annexe 5	Liste des manuels pour la sélection des ressources externes	74
Annexe 6	Curriculum Speedlingua	75
Annexe 7	Fiche de remédiation	76
Annexe 8	Brochure commerciale	77
Annexe 9	Calendrier des rendez-vous avec le conseiller	81
Annexe 10	Extrait du catalogue des ressources (version classe)	82
Annexe 11	Carnet de bord	83
Annexe 12	Carte de crédits horaires	84
Annexe 13	Document de formation sur l'autonomie	85
Annexe 14	Fiche d'entretien conseil	86
Annexe 15	Questionnaire « Comment apprenez-vous ? »	91

ANNEXE 1 : référentiels A1, A2 et B1

A1

SYNTAXE	• Le présent : 1ere et 2ème pers du singulier/3ème pers singulier et pluriel pour l'état, la description • être/avoir/faire/s'appeler… • Quelques verbes à une base (-er) : habiter/travailler/parler… • L'accord des adjectifs (de nationalités) • La place des adjectifs • La forme impersonnelle simple : « il » pour la météo	• La localisation temporelle : quelques adverbes de temps (demain, etc.) • L'expression du moment : prépositions + date, mois, saison, année • La localisation spatiale : venir de/ aller à + ville ou pays ; habiter à, au, en + ville ou pays
LEXIQUE	• L'alphabet • les nombres, • les noms et prénoms, l'adresse • les nationalités • les professions • l'état civil • les pays et villes	• l'heure, la date, les jours de la semaine, les saisons • les loisirs • la famille proche • les lieux • la météo, le climat. • salutations, formules de politesse, Tu ou Vous, • Quelques articulateurs du discours : et/ou/alors
ACTES DE PAROLE	Se présenter ; présenter quelqu'un ; entrer en contact avec quelqu'un ; se situer dans le temps ; se situer dans l'espace : décrire un lieu.	
TYPES DE PRODUCTION	PE : fiche d'inscription ; court message : PO : achat (nourriture) ; conversation	
TYPES DE DOCUMENT	• CO : Comprend des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille	• CE : Peut comprendre des mots familiers, des mots et des phrases simples.

A2

SYNTAXE	• Le présent de l'indicatif : l'habitude + l'état • Les verbes à 1 et 2 bases • Les verbes pronominaux : réfléchis et réciproques. • Verbes d'état et de mouvement (les actions quotidiennes) • Verbes + infinitif (vouloir/pouvoir/devoir) • Le passé composé • L'imparfait	• L'interrogation (adjectifs et pronoms interrogatifs) • La négation (ne pas/ne jamais/ne rien/personne) • Les adjectifs qualificatifs /les adjectifs possessifs • Les pronoms COD et COI • La localisation temporelle et spatiale • Le pronom complément (y/le lieu) • Les pronoms relatifs simples (qui/que) • Quelques articulateurs logiques simple (mais/parce que)
LEXIQUE	• La famille • la géographie • les pays • les villes • les lieux : café, restaurant, commerces, banques, poste, hôtel… • Les loisirs : sport, sorties, spectacles, voyages … • Les moyens de transport	• La vie quotidienne : travail, achats, activités... • Les actions de la vie quotidienne, • Le logement : les pièces de la maison, la décoration... • Les objets du quotidien • Les aliments • Les repas • La cuisine • Les animaux familiers, • Les évènements : soirées, fêtes, visites, excursions…
ACTES DE PAROLE	Se présenter ; présenter quelqu'un ; décrire **;** se situer dans le temps, dans l'espace ; demander quelque chose à quelqu'un **; e**xprimer des sentiments ; parler du passé	
TYPES DE PRODUCTION	PE : carte postale ; réponse à un message écrit ; PO : conversation	
TYPES DE DOCUMENT	CE : petit texte court et simple. Peut retrouver une information particulière dans un document et comprendre un courrier personnel court et simple.	CO : Peut comprendre des expressions et un vocabulaire relatif à ce qui le concerne de près : soi-même, famille, environnement proche… Peut saisir l'essentiel de messages simples et clairs

B1 :

SYNTAXE	• Les temps du passé : passé composé ou imparfait (situation ou évènement dans le récit passé). • Accord du PP avec le sujet (aux être) /avec le COD (auxiliaire avoir) • Le plus-que-parfait (action antérieure à une autre action/Le conditionnel passé (le regret) • Le subjonctif (la possibilité/l'obligation) • Subjonctif avec verbes d'opinion et de sentiments	• La concordance des temps • Le discours rapporté au présent et au passé • Le passif (la description d'une action/la mise en valeur du sujet dans la phrase) • Le gérondif (la manière, la condition, la simultanéité) • Les indéfinis (pronoms et adjectifs) • La double pronominalisation • Les pronoms relatifs simples (qui, que, dont, où)
LEXIQUE	• Le logement (les pièces, décoration, etc.) • Les objets du quotidien • Alimentation (les aliments, les repas, la cuisine,etc.) • Les animaux familiers • Les évènements (soirées, fêtes, visites, excursions,etc.)	• La famille • La géographie (les pays, les villes, etc.) • Les lieux (café, restaurant, commerces, banques, poste, hôtel, etc.) • Les loisirs (sport, sorties, spectacles, voyages, etc.) • Les moyens de transport (métro, bus, train, voiture, etc.) • Les actions de la vie quotidienne (travail, achats, activités, etc.)
ACTES DE PAROLE	Présenter ; décrire ; situer dans le temps et l'espace ; demander à quelqu'un ; exprimer un sentiment ; parler du passé ; donner son opinion.	
TYPES DE PRODUCTION	PE : lettre (avec une situation problématique) ; PO : conversation ; mini-exposé à partir d'un thème ou d'un document déclencheur.	
TYPES DE DOCUMENT	CE : textes courts rédigés dans une langue courante. Peut comprendre la description d'évènements et l'expression de sentiments dans des lettres personnelles ; recherche d'informations dans un document écrit ; court texte de presse	CO : Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant : école, famille, loisirs… Peut comprendre l'essentiel d'émissions de télévision sur l'actualité si l'on parle d'une façon lente et distincte.

ANNEXE 2 : exemple de ressource associée

Fiche n°1
Niveau A2

Décrire un lieu
Grammaire et lexique
文法・語彙

STRUCTURATION　　文法・表現

Grammaire – 文法

Vous allez apprendre ou revoir, la manière d'exprimer vos désirs.
Lisez les explications suivantes.
欲求の言い方を学習・復習しましょう。次の説明を読んで下さい。

En français, il est possible de faire une suggestion ou un conseil de manière plus ou moins forte ou polie. Voici quelques exemples d'expressions utilisées en français.
フランス語で助言や提案の表現には、丁寧な言い方、砕けた言い方があります。下記にフランス語で使う表現の例があります。

très poli

Dans ce cas, ***je pense qu'il est préférable*** *de prendre l'avion.*

Si j'étais toi, je *prendrais l'avion.*

Tu devrais *prendre l'avion.*

Je te conseille de *prendre l'avion.*

Prends *l'avion !*

très direct

Vocabulaire – 語彙

Vocabulaire des paysages

une montagne 山	une colline 丘	un sommet 峰	une plaine 平野	une vallée 谷
une rivière 川	un fleuve 大きな川	un lac 湖	une cascade 滝	
la mer 海	l'océan 大洋	une plage 浜		
une forêt 森	des arbres 木	des fleurs 花		

Vocabulaire de la ville

une maison 家	un immeuble ビル	un quartier 地区	une rue 街	un parc 公園
un hôtel ホテル	une église 教会	une cathédrale 大聖堂	un hôpital 病院	
la mairie 市役所	la poste 郵便局	le syndicat d'initiative 観光協会	une place 広場	

Vocabulaire des commerces

un magasin 店	une boutique 店	un restaurant レストラン	une pharmacie 薬局	une boulangerie パン屋
un cinéma 映画館	un supermarché スーパー	une piscine プール	un parking 駐車所	un café 喫茶店
une pâtisserie ケーキ屋	une boucherie 肉屋	un magasin de vêtements 洋服屋		un disquaire レコード

ANNEXE 3 : grille d'évaluation pour la production écrite :
PRODUCTION ÉCRITE
SUJET 1 (12 points) – Vous êtes un touriste français et vous passez une semaine dans un lieu touristique japonais. Vous décrivez ce lieu à votre famille ou à des amis en leur écrivant une carte postale. (100 mots)

La production est en adéquation avec le sujet proposé Le nombre de mots indiqué est respecté	0	0,5	1						
Le registre de langue est en en adéquation avec la situation proposée	0	0,5	1						
Peut décrire de manière simple des lieux, choses, gens, etc., des évènements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0,5	1	1,5	2				
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Des erreurs élémentaires sont possibles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5			
Cohérence du discours Peut produire un texte simple et cohérent.	0	0,5	1	1,5					

TOTAL :

ANNEXE 4 : conseils méthodologiques pour l'essai (Extrait)

Expression écrite : L'essai

Lisez attentivement le sujet que l'on vous propose ; soulignez le(s) mot(s) important(s) du sujet que vous avez lu. ; faites attention à ne pas faire de hors-sujet.

Exemple : Le téléphone portable.

Lecture et compréhension du sujet

Les idées et le plan

1. Si le sujet ne propose pas de plan (c'est parfois le cas) il faut en trouver un.
2. Ecrivez toutes les idées que vous avez à l'esprit sur le sujet selon le plan que vous avez trouvé ou qui est indiqué dans le sujet. Essayez de trouver aussi des exemples pour illustrer ces idées.
3. Trouver des liens logiques ou des phrases de transition entre ces idées. Regardez le tableau des connecteurs logiques.
4. Trouvez une idée générale pour terminer votre réflexion.

Une fois effectuées toutes ces étapes, vous devriez avoir un plan détaillé de votre réponse et cela sera plus facile pour vous de rédiger votre texte en gardant ce plan sous les yeux.
Il faut commencer par une introduction. Cette introduction contient :

La mise en forme

1. Introduction du sujet et son annonce.
2. Le plan

Il faut écrire une petite phrase pour introduire le sujet. Le sujet est toujours lié à un thème plus large. Parmi les objets qui peuplent notre quotidien, le téléphone portable a pris une place très importante. C'est pourquoi il est intéressant d'y réfléchir. Pour cela, examinons...
Ses avantages et ses inconvénients.
Ensuite, il faut développer vos idées. Le développement d'une idée se fait selon le schéma suivant :

Idée
Développement
Exemple

Ce schéma constitue un paragraphe. Lorsque vous avez écrit l'idée, lorsque vous l'avez expliquée et lorsque vous avez donné un exemple, il faut sauter une ligne et commencer le paragraphe suivant par un connecteur logique.
Finalement, il faut conclure : Utilisez une idée plus générale .

ANNEXE 5 : liste des manuels utilisés pour la sélection des ressources externes adaptées

Niveaux	Titre	ressources sélectionnées
A1	• Activités pour le CECR ; • Compétences A1, A2, compréhension orale ; • Compétences A1, expression écrite	33 10 40
A2	• 450 nouveaux exercices, A2, B1 ; • Compétence A2, compréhension écrite; • Activités pour le CECR ;	72 42 64
B1	• Compétences, expression écrite; • Compétences, compréhension orale; • Compétences, expression orale ; • Activités pour le CECR ;	25 210 15 60

ANNEXE 6 : curriculum Speedlingua réalisé par l'Institut Franco-japonais du Kansai[47]

A1

	Étape 1			Étape 2			Étape 3
Séances	Exercices	Voyelles	Progression	Exercices	Consonnes	Progression	Exercices Généraux
1	2 3 4	y u i-y -u	■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■■■■■□□□□□□	47 53 54	b v b-v	■■■■■□□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□ □□□□□■■■■□□□□□□□	La prononciation des lettres; l'alphabet
2	13 32	œ̃ œ̃ -y n	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■□□□□□□□□□□□□□□	43 42 44	ʒ ʃ ʃ-ʒ	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■□□□□□□□□□□□□	Libre : lisez une leçon
3	1 5	i e	■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■■□□□□□□□□□□	37 42 45	s ʃ s-ʃ	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	Faire connaissance (tu)
4	6 7	ɛ e -ɛ	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	38 58	z s-z	■■■■■■■□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□■■■	Libre : lisez une leçon
5	8 29	ɛ̃ ɛ̃-ɛn	■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■□□□□□□□□□□□□□	49 50 61	m n l	■■■□□□□□□□□□□□□□ ■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■■■□□□□□□□□□	Faire connaissance (vous)
6	9 10 14	ə ø e -ə-ø	■■■■■■■■■■■□□□□□ ■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	52 54 59	f f-v r	■■■■■□□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	Libre : lisez une leçon
7	11 12	œ œ -ø	■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■□□□□□□□□□□□□□	63	l-r	■■■■■■□□□□□□□□□□	Les nombres
8	20 23 25	a ã ɛ̃-ã	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■□□□□□□□□□□□□□	46 48	p p-b	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■■■■■□□□□□□□	Libre : lisez une leçon
9	16 15 17	o ɔ ɔ-õ	■■■■■■■■□□□□□□□□ ■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	55 56 57	t d t-d	■■■■■■□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□ ■■■■■□□□□□□□□□□□	Des pays et des nationalités

[47] http://ifjk.jp/fr/

ANNEXE 7 : fiche de remédiation

FICHE DE REMÉDIATION – Niveau _____
アドバイスシート

Nom et signature de l'enseignant 講師の名前・サイン	Nom et signature de l'apprenant 受講生の名前・サイン *Numéro d'adhérent　学生番号*

Après consultation du catalogue pédagogique, notez dans les cases ci-dessous les numéros des groupes d'exercices à réaliser, ainsi que le nombre d'heures correspondant :

Numéros									
Temps requis									

Total d'heures recommandées au LABO　必要な時間の総計 ☐

＋ 1h d'entretien final avec le conseiller
＋アドバイザーとの最終面談（1 時間） → ☐

(Le total doit être de 12 heures maximum. Merci d'arrondir à un nombre entier : si le total est par exemple de 6h30, inscrivez 7h.)

ANNEXE 8 : brochure commerciale

Quels que soient vos besoins, quelles que soient vos disponibilités, quel que soit votre budget…

Vous pouvez maintenant choisir le français « A LA CARTE » !

LE LABO, C'EST QUOI ?

Le LABO DE L'INSTITUT, c'est un nouveau service d'auto-apprentissage guidé qui met à votre disposition des supports pédagogiques informatiques complémentaires pour vous permettre d'améliorer votre français **en toute liberté**…

LE LABO, POUR QUOI FAIRE ?

Tout en travaillant à votre rythme et aux horaires qui vous conviennent, vous pourrez :

1. corriger vos erreurs grammaticales,
2. améliorer votre prononciation,
3. mieux comprendre les documents écrits ou oraux,
4. enrichir votre vocabulaire,
5. améliorer vos productions écrites,
6. développer votre expression orale...

LE LABO, COMMENT CA MARCHE ?

Déjà étudiant à l'Institut ?

Votre professeur vous connaît, il est le mieux placé pour vous donner de précieux conseils. Si vous le lui demandez, il vous guidera pour choisir les ressources dont vous avez vraiment besoin. Avec lui, vous compléterez une fiche de remédiation spécialement adaptée au travail en auto-apprentissage dans le LABO. Cette fiche indiquera les activités et le temps nécessaire pour les réaliser.

Nouvel étudiant ?

Vous venez de vous inscrire à un ou plusieurs cours directs à l'Institut de Tokyo ou vous réglez un droit d'entrée annuel aux services du Labo de 12 000 yens : alors, sur rendez-vous, une analyse de besoins est effectuée par un professeur-conseiller lors d'un entretien de début de parcours. Les ressources dont vous avez besoin sont soigneusement sélectionnées. Le temps pour les réaliser est également évalué : au minimum 3 heures, au maximum 12h.

Dans les deux cas, votre programme de travail ainsi que le temps prévu pour réaliser votre parcours d'activités sont clairement déterminés. Votre dossier de suivi personnalisé est constitué. Mais, comme votre parcours aboutit toujours à une production orale ou écrite, vous rencontrerez à nouveau votre professeur-conseiller lors d'un entretien final.

Et ensuite ?...

Vous devez ensuite vous rendre à l'accueil de l'Institut pour acheter les crédits horaires nécessaires (800 Y/h) et réserver votre place au LABO en choisissant vos

horaires (environ 10h possibles par semaine)… et le rythme qui vous conviennent (plusieurs fois par semaine ou une fois tous les 15 jours… à vous de décider).

Et après?...
Une fois au LABO, vous travaillerez seul mais votre accompagnement pour la réalisation du parcours qui a été défini pour vous est assuré par un **tuteur**. Ce dernier parle français et japonais. Il s'occupe de la prise en mains pédagogique et technique mais sera aussi là pour vous encourager et contrôler votre progression.

Et enfin?...
Comme prévu, vous rencontrerez à nouveau votre professeur-conseiller. Il évaluera vos progrès, validera la réalisation des activités et, si vous le souhaitez, vous proposera un autre parcours. Ainsi, vous pourrez progresser à votre rythme, en étapes et ***en étant guidé.***

La personnalisation de votre apprentissage,
La considération de vos besoins,
Le respect de votre disponibilité
L'efficacité de la démarche,
La prise en compte de votre budget…
C'est cela le LABO !

Pour toute inscription aux cours présentiels de l'Institut entre le 6 mars et le 3 avril 2011, découvrez le LABO grâce à 2h offertes* : 1/2h de rencontre avec un professeur conseiller et 1h30 pour améliorer votre prononciation avec le logiciel Speedlingua.
** Inscriptions à partir du 11 avril 2011 et dans la limite des horaires disponibles au trimestre de printemps 2011*

FAQ

« Je suis souvent en déplacement professionnel et ne connais pas mes horaires à l'avance. Je peux quand même travailler au LABO ? »
OUI, vous pouvez venir quand vous voulez, même après un mois d'absence ! Dans la limite des places disponibles, nous trouverons facilement une ou plusieurs heures pour vous.

« J'ai acheté 12 crédits horaires en suivant les indications de mon conseiller. Je suis content car mon parcours a été validé en 9h seulement. Que faire avec mes crédits restants ? »
Il ne peut y avoir de remboursement des 3 heures restantes car dès le début vous vous êtes engagé pour 12 heures d'auto apprentissage. Par contre, vous pouvez parfaitement utiliser ce crédit de 3h pour réaliser une nouvelle activité ou améliorer votre prononciation avec Speedlingua.

« Moi, j'ai acheté 12 crédits horaires en suivant les indications du conseiller. C'était très intéressant mais j'ai travaillé plus lentement que prévu. Après 12h au LABO, je n'ai fait que la moitié du travail. Comment faire ? »
Lors de votre entretien initial avec le conseiller, vous avez signé un contrat d'apprentissage, impossible à contester par la suite. En effet, dès que le tuteur constatera que vous prenez du retard, il vous informera et alertera votre conseiller avant que votre crédit ne soit achevé. Si votre parcours n'est pas encore validé après 12h et que vous souhaitez atteindre votre objectif, le conseiller fera un rapide bilan et vous dira combien de nouveaux crédits horaires

il faut acheter.

« Quelles sont les règles concernant les crédits horaires ? »
Si votre conseiller et vous êtes d'accord pour un parcours compris entre 3h et 12h, vous devez acheter la totalité des crédits horaires en une seule fois. Vos crédits horaires sont valables pour une durée maximale d'une année à partir de leur date d'achat. Pour pouvoir utiliser vos crédits horaires achetés, vous devez obligatoirement être à jour de votre adhésion à l'Institut. Attention, l'entretien final avec le conseiller compte pour une heure. Vos crédits horaires ne sont pas remboursables et ne sont pas cessibles à une autre personne, quelle qu'en soit la raison.

« Mon professeur m'a conseillé de remédier à mes difficultés en allant au LABO. Ensemble, nous avons rempli la fiche de remédiation. Dois-je quand même prendre rendez-vous avec un professeur-conseiller ? »
Non, ce n'est pas obligatoire et il s'agit d'un service supplémentaire pour améliorer vos points faibles de manière efficace. Vous pouvez aussi vous adresser directement à l'accueil de l'Institut pour réserver vos horaires et acheter vos crédits horaires.

« Comment réserver mes rendez-vous avec le conseiller ou mes séances au LABO ?»
Directement à l'accueil de l'Institut ou par téléphone. Les mails ne sont pas acceptés.

« J'ai réservé un horaire au LABO mais je ne peux plus venir ? Comment fait-on ?»
Pas de problème ! Votre crédit horaire est conservé… mais, si vous le pouvez, pensez à informer l'accueil de votre annulation afin que votre place puisse être utilisée par quelqu'un d'autre.

« Combien de temps dure l'entretien initial avec le conseiller ? »
Entre 20 mn et 30mn… et il est gratuit. Mais vous devez prendre rendez-vous en vous adressant à l'accueil de l'Institut.

« Combien de temps dure l'entretien final avec le conseiller ? »
Comme il s'agit d'évaluer votre travail, de valider la qualité de vos productions écrites ou orales mais aussi de vous conseiller dans votre progression, c'est un moment privilégié… il faudra compter 1 crédit horaire.

« Quand je travaille dans le LABO, que puis-je demander au tuteur? »
Le tuteur a plusieurs rôles : il tient votre dossier à jour, à chacune de vos visites, vous guide pour trouver et sauvegarder vos activités, résout vos petits problèmes techniques, peut vous permettre d'avoir un partenaire pour mieux préparer une production orale ou traduire une consigne difficile… mais ce n'est pas un professeur ! Il vous aidera au maximum, mais sans jamais faire à votre place les activités qui sont prévues pour être réalisées en autonomie. Il communique aussi avec votre professeur conseiller pour assurer votre suivi.

« Combien le LABO peut-il accueillir d'étudiants en même temps? »
12 personnes seulement par tranche horaire, soit environ 180 étudiants par semaine. Le LABO propose 12 ordinateurs en réseau. Toutes les activités sont stockées sur un serveur dédié et tous les PC sont équipés de casques filtrants pour travailler avec un excellent niveau de confort et de concentration. Pour mieux vous habituer à la prise en compte des accents et des signes de l'orthographe française, les claviers sont de type AZERTY… comme en France !

« Moi, je ne suis pas très à l'aise avec les ordinateurs… et en plus, travailler en autonomie, ça me fait un peu peur ! »
C'est tout naturel ! On peut se poser ces questions quand on a l'habitude de travailler en classe avec un professeur. Mais au LABO, vous pourrez imprimer vos activités et écrire à la main. Le tuteur vous y aidera. Et progressivement, si vous le souhaitez, il vous guidera pour utiliser le clavier.

ANNEXE 9 : le calendrier de rendez-vous avec les conseillers

CALENDRIER DE RESERVATION DES ENTRETIENS CONSEILLER　　チューター面談予約表

	Lundi - 月		Mardi - 火		Mercredi - 水	
	Christian Pelissero	Ryoko Tokiwa	Christian Pelissero	Lucie Julien	Christian Pelissero	Ryoko Tokiwa
9h						
10h						
11h						
12h						
13h		30				
14h						
		30				
15h						
		30		30		30
16h						
		30	30	30		30
17h						
	30	30	30	30		30
18h						
	30			30	30	
19h						
	30				30	

ANNEXE 10 : extrait du catalogue de ressources (classe)

PRODUCTION ÉCRITE

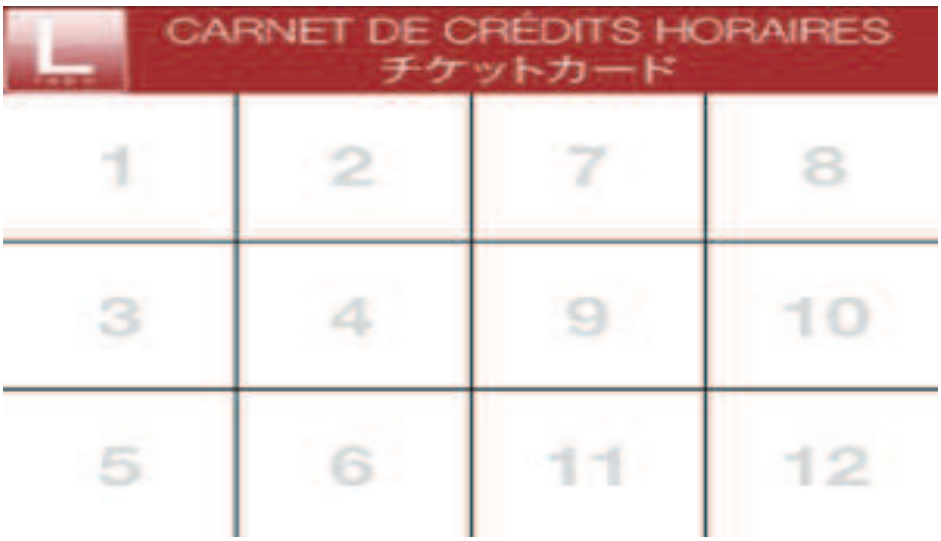
9	1h	**Ecrire à partir d'une image**	A1 Activités CECR	29	Écrire la légende de plusieurs photos
				30	Écrire la légende de plusieurs photos
		Rédiger une lettre, une annonce, une liste			
10	1h	*- Rédiger une liste, une recette de cuisine*	A1 Activités CECR	31	Liste de choses à faire
			Compétences A1 PE	32	Présenter une recette typique **(impératif)**
			A1 Activités CECR	33	Écrire la recette du clafoutis reconstituée dans la fiche 11 pour un ami
11	1h	*- Rédiger une annonce*	Compétences A1 PE	34	Écrire une annonce pour rechercher un personne rencontrée dans un bus
		- Ecrire une lettre	Compétences A1 PE	35	Féliciter pour la réussite au permis de conduire
12	1h30			36	Rédiger une lettre d'invitation à partir de la réponse à cette invitation
				37	Expliquer à l'écrit un itinéraire
				38	Refuser une invitation
		- Demander des renseignements	Compétences A1 PE	39	Demander des renseignements sur un lieu
13	1h30	**Lien phonie / graphie**	Compétences A1 PE	40	Phonie / graphie de [u]
				41	Phonie / graphie de [j]
				42	Phonie / graphie de [s]
				43	Phonie / graphie de [â]
				44	Phonie / graphie : homophonie
14	1h30	**Décrire, présenter**			
		- Décrire, présenter (soi-même ou quelqu'un d'autre)	A1 Activités CECR	45	Écrire une biographie
			Compétences A1 PE	46	Décrire une personne
				47	Écrire une lettre pour se présenter (physique et caractère)
				48	Présenter un acteur ou une actrice détesté (e)
15	1h30			49	Répondre à des questions d'un ami français qui vient visiter votre pays
				50	Présenter les vacances de personnes du pays où l'on vit
		- Décrire une journée, des activités quotidiennes	Compétences A1 PE	51	Imaginer une journée idéale
16	1h30	**Faire un choix et le justifier**	Compétences A1 PE	52	Choisir une destination et justifier son choix
		Raconter (imparfait)	Compétences A1 PE	53	Raconter un voyage à partir d'un billet d'avion
				54	Souvenir d'enfance (vacances)
17	1h30	**BILANS**	Compétences A1 PE	55	
				56	
18	1h30			57	
				58	

ANNEXE 11 : le carnet de bord
Mon Carnet de bord :

Date et durée	Document / site Internet utilisé	Ce que j'ai fait	Ce que j'ai aimé	Ce que je n'ai pas aimé	Mes difficultés	Ce que j'ai appris

ANNEXE 12 : carte de crédits horaires





ANNEXE 13 : document de formation sur l'autonomie

Quelles phrases vous semble-t-elle valident dans un dispositif d'apprentissage en autonomie ?

n. Je peux faire ce je veux, quand je veux, comme un autodidacte.
o. Je peux faire ce que je veux, parce qu'il n'y a que moi qui sait ce dont j'ai besoin.
p. Je travaille seul sur les conseils de mon professeur car c'est lui qui sait ce dont j'ai besoin et ce parce qu'il est un expert.
q. Je peux, avec une autre personne ressource que mon professeur, exprimer mes besoins et les combler par des activités qu'il me donnera à faire.
r. Je peux exprimer mes besoins à une personne ressource qui va me donner des conseils pour mener à bien un apprentissage efficace basé sur mes besoins personnels.
s. Je peux choisir un support et l'adapter à mes besoins.
t. Lorsque je travaille je peux choisir le thème de mon document, le support de mon document et les activités.
u. Je peux évaluer seul mes productions et m'orienter seul, si besoin est, vers des activités de remédiation.
v. Je peux évaluer avec une personne ressource mes productions.
w. Je peux profiter de l'évaluation d'une personne ressource pour progresser.
x. Je dois faire confiance à mon professeur ou à une personne ressource quant à l'accomplissement des objectifs que je me suis fixés.
y. Je travaille seul.
z. Je suis libre.

Faites votre sélection : ……

Proposez une définition de l'autonomie :

ANNEXE 14 : la fiche d'entretien conseil

FICHE ENTRETIEN CONSEIL

AVANT PROPOS :

1. Les questions qui suivent visent à déterminer les besoins et le niveau de l'apprenant.
2. Si besoin est, vous pouvez les poser en L1.
3. Cette fiche concerne des apprenants qui se présentent sans fiche de remédiation.
4. Ce document complété constitue le dossier de l'apprenant. Il est à remettre au tuteur une fois l'entretien terminé.

Nom / Prénom :

Nationalité :

Adresse de courrier électronique :

Profession, domaine d'études :

Langues parlées :

Nombre d'années d'étude du français :

Avez-vous passé des diplômes de DELF ou le DALF ?

Si oui, quels diplômes avez-vous obtenu ?

Le niveau

Connaissez-vous votre niveau dans les compétences suivantes. Si non, vous pouvez passer notre *test d'orientation*[48]

En compréhension orale	☐ **A1**	☐ **A2**	☐ **B1**
En compréhension écite	☐ **A1**	☐ **A2**	☐ **B1**
En production orale	☐ **A1**	☐ **A2**	☐ **B1**
En Production écrite	☐ **A1**	☐ **A2**	☐ **B1**

Les besoins

Pourquoi étudiez-vous le français ?

☐	pour voyager dans un pays francophone
☐	pour travailler dans un pays francophone
☐	pour étudier dans un pays francophone
☐	pour travailler dans un pays francophone
☐	pour mes études dans mon pays
☐	pour ma profession dans mon pays
☐	pour mon plaisir personnel
☐	autres

Souhaitez-vous travailler plutôt :

☐	la compréhension orale
☐	la compréhension écrite
☐	La production orale
☐	La production écrite

Avez-vous besoin d'obtenir un diplôme de langue française ?

☐ oui
☐ non

Si oui, lequel ?

☐	DELF A1
☐	DELF A2
☐	DELF B1
☐	TCF
☐	Fustuken

[48] Test d'orientation informatisé

Acquis et objectifs

COMPREHENSION ORALE	Je sais déjà comprendre	Je veux apprendre à comprendre	Niveau
- salutations, présentations - les informations personnelles (nom, âge, adresse..) - la vie quotidienne (des indications d'itinéraires,etc) - des annonces publiques orales (gare, aéroport...) - les titres d'information - la météo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	A1
- des intentions (ex : conseil, invitation, plainte, etc.) - des opinions - des faits - des descriptions	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	A2
- des conversations - des reportages, documentaires - des interviews	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	B1

COMPREHENSION ECRITE	Je sais déjà	Je veux apprendre à	Niveau
- comprendre un itinéraire, un plan, des panneaux indicateurs, des horaires, etc. - interpréter des logos, des sigles, des enseignes.etc. - consulter des sites Internet - repérer les différents services et leurs horaires d'ouverture - comprendre de petites annonces, des notices, un règlement intérieur, des factures, etc. - comprendre des messages courts, des emails, des cartes postales - comprendre les intentions de celui qui écrit (inviter, accepter, refuser…)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	A1
- sélectionner des informations (chiffres, etc) - repérer des opinions.	☐ ☐	☐ ☐	A2
- exprimer simplement le thème - comprendre des intentions - comprendre la description d'événements - comprendre l'expression des sentiments - comprendre le contenu d'une lettre amicale, formelle	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	B1

PRODUCTION ECRITE	**Je sais déjà**	**Je veux apprendre à**	**Niveau**
- écrire des informations personnelles (nom, adresse, nationalité) - compléter une fiche de renseignements, un questionnaire - rédiger un message court (SMS, carte postale, etc.)	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	A1
- rédiger de petites notes - écrire de courts messages - écrire une lettre à un ami - rédiger une demande de renseignements, etc. - répondre à un courrier (acceptation, etc.) - exprimer mon accord, mon désaccord	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	A2
- m'exprimer sur des sujets quotidien - décrire des lieux, des personnes, des objets - nuancer mon avis - exposer mon expérience et mes opinions	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐	B1
- Grammaire		☐	

PRODUCTION ORALE	**Je sais déjà**	**Je veux apprendre à**	**Niveau**
- communiquer sur des sujets personnels dans des situations de la vie quotidienne	☐	☐	A1
- exprimer mes intentions et mes opinions conversation. - décrire - questionner	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	A2
- expliquer - raconter - justifier - rapporter - transmettre - informer - exprimer un point de vue.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	B1

Le programme

✓ Indiquez le niveau de l'apprenant : 

✓ Copiez dans le tableau suivant les objectifs exprimés par l'apprenant :

Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite

REMARQUES IMPORTANTES

① **A partir du programme défini, vous allez proposer un parcours fait de pratiques.**
② **Il est important de ne pas surévaluer ou minimiser le nombre d'heures à acheter pour réaliser les pratiques.**
③ **Le document « Mon journal de bord » est à remettre à l'apprenant. Celui-ci y notera le travail effectué lors de chaque séance au LABO.**
④ **Il remettra ce document au tuteur à la fin de chaque séance.**
⑤ **Avant de rencontrer à nouveau l'apprenant, consultez son dossier dans lequel figurera le document « Mon journal de bord ».**

ANNEXE 15 : questionnaire « Comment apprenez-vous ?»

Questionnaire pour l'apprenant.

COMMENT APPRENEZ-VOUS ?

Groupe 1

(1) **Vous connaissez au moins une autre langue ?**
[A] Non, aucune ;
[B] A peu près, mais ça a été difficile de l'apprendre et vous avez du mal à la parler spontanément ;
[C] Oui, mais vous êtes moins à l'aise à l'oral ;
[D] Oui, mais vous êtes moins à l'aise à l'écrit ;
[E] Oui, et vous vous débrouillez dans toutes les situations de la vie quotidienne ;
[F] Oui, et vous la (les) parlez couramment.

(2) **Pour comprendre un document enregistré, vous devez lire sa transcription ?**
[A] Oui, souvent ;
[B] Oui, quelques fois ;
[C] Oui, quand le document est long ;
[D] Oui, quand je ne connais pas le thème du document ;
[E] Non, je n'ai pas besoin de la transcription.

(3) **Pour comprendre ou parler la langue étrangère, vous avez tendance à traduire dans votre langue maternelle ?**
[A] Souvent ;
[B] Assez souvent ;
[C] De temps en temps, quand les deux langues se ressemblent ;
[D] Parce que ça me rappelle quelque chose ;
[E] Jamais.

(4) **Vous apprenez en mémorisant des dialogues, des textes, des phrases, des mots, …**
[A] Oui, je ne peux pas faire autrement ;
[B] Seulement quand j'en ai besoin, parce que ça me semble un peu plus difficile;
[C] Quelques fois pour être sûr de me les rappeler ;
[D] Une ou deux fois, pour voir si ça marche.
[E] Jamais, je n'en ai pas besoin.

(5) **Pour apprendre une langue, vous pensez :**
[A] Qu'il faut tout retenir ;
[B] Qu'il faut retenir l'essentiel ;
[C] Qu'il faut retenir ce que vous avez compris et qui vous a intéressé ;
[D] Qu'il faut retenir les mots que vous ne connaissez pas ;
[E] Qu'il faut seulement retenir ce qui est intéressant pour vous.

(6) **Pour vous, apprendre une langue étrangère, c'est :**
[A] Pouvoir tout comprendre tout de suite ;
[B] Comprendre une grande partie du document, de la conversation, … ;
[C] Comprendre le sens général du document, de la conversation, … ;
[D] Comprendre quelque chose, c'est déjà bien !
[E] Accepter de ne rien comprendre au début, mais ça vient plus tard.

(7) **Quand vous avez du mal à dire quelque chose (parce qu'il vous manque un mot) :**
[A] Vous demandez dans votre langue maternelle ;
[B] Vous essayez, comme vous pouvez, dans la langue étrangère ;
[C] Vous préférez ne pas parler.

(8) **Pour comprendre, vous avez besoin de grammaire ?**
[A] Beaucoup ;
[B] Régulièrement ;
[C] Un peu

(9) **Vous pensez qu'il faut apprendre :**
[A] Avant de pouvoir parler ;
[B] Pour pouvoir parler.

Groupe 2

(10) **Vous avez des difficultés à entendre, prononcer les sons du français ?**
[A] Beaucoup ;
[B] Quelques unes ;
[C] Assez ;
[D] Un peu ;
[E] Pas du tout.

(11) **Pour vous, il est difficile de prononcer le français correctement ?**
[A] Très difficile ;
[B] Plutôt difficile ;
[C] Assez difficile ;
[D] Assez facile ;
[E] Très facile.

(12) **Quand vous lisez en français, vous "lisez dans votre tête" ?**
[A] Jamais ;
[B] Une ou deux fois ;
[C] Quelquefois ;
[D] Assez souvent ;
[E] Très souvent.

(13) **Vous formulez mentalement les mots et les structures avant de parler ou d'écrire ?**
[A] Jamais ;
[B] Quelques fois ;
[C] Assez souvent ;
[D] Très souvent.

Groupe 3

(14) **Faire des erreurs en parlant, vous ennuie ?**
[A] Oui, beaucoup ;
[B] Oui, plutôt ;
[C] Oui, assez ;

[D] Oui, un peu ;
[E] Non, pas du tout pour le moment.

(15) **Faire des erreurs en écrivant, vous ennuie ?**
[A] Oui, beaucoup ;
[B] Oui, plutôt ;
[C] Oui, assez ;
[D] Oui, un peu ;
[E] Non, pas du tout pour le moment.

(16) **Qui doit corriger ?**
[A] Seulement l'enseignant ;
[B] Vous, aidé par l'enseignant ;
[C] L'enseignant puis vous ;
[D] Vous préférez essayer de vous corriger vous-même.

Groupe 4

(17) **Vous apprenez le français :**
[A] Vous devez apprendre cette langue ;
[B] Vous détestez cette langue ;
[C] Avec beaucoup de difficultés ;
[D] Avec plaisir.

(18) **Dans votre apprentissage, vous souhaitez parler :**
[A] Petit à petit, en améliorant vos performances ;
[B] En commençant par vous débrouiller ;
[C] Sans vous tromper, le plus vite possible.

Ce questionnaire est inspiré de deux ouvrages :

- *Les auto-apprentissages,* Marie-José Barbot, Clé International, 2000.

- *Stratégies d'apprentissage,* Paul Cyr, Claude Germain, Clé International, 1998.

Il a été retravaillé pour les besoins de l'Alliance française de Paris par Isabelle Normand et Christophe Thioux-Maciejowski sous la supervision de Nathalie Hirschsprung.

Questionnaire sur la mesure des styles cognitifs (explications pour l'enseignant)

- Outil d'approfondissement des informations obtenues sur la fiche personnelle.
- But : aider l'apprenant à mieux comprendre comment il travaille et à dégager son profil.

Le style cognitif est la «façon dont un individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible, c'est à dire, pour recevoir, comprendre, se rappeler et pouvoir employer de nouvelles données[1]. ».
Le professeur-conseiller reprendra les questions[2] avec l'apprenant sous forme de discussion, afin de l'aider à mieux cerner son profil[3].
Ce classement va permettre à l'apprenant de mieux cerner les stratégies qu'il met en œuvre lorsqu'il apprend (support de conscientisation).
Il peut y avoir un problème de représentations fortement ancrées dans la personnalité de l'apprenant et difficiles à remettre en cause.
Il pourra prendre conscience des évolutions possibles de son comportement face à l'apprentissage qu'il pourra mettre en œuvre au cours de son parcours d'autoformation.

Quatre notions-types cognitifs peuvent être données, deux à deux[4] :

Sérialisant	**Globalisant**
▪ analytique (analyse pas à pas) ▪ abstraction ▪ verbal (descriptif, définitions) ▪ clarté, précision, spécificité (chiffres, dates) ▪ logique, déduction ▪ linéaire (prise de note, ..), successivité ▪ réflexif (convergence) ▪ simplificateur ▪ se dirige au gyroscope	▪ globaliste (fait la synthèse de l'ensemble) ▪ concret (sensibilité au contexte, à l'environnement) ▪ relationnel, analogique ▪ intuition ▪ imagination ▪ holistique (perception des structures) ▪ divergence (orienté vers l'extérieur) ▪ se dirige au radar

Canal **visuel** dominant	Canal **auditif** dominant
▪ précis ▪ logique ▪ statique ▪ organisé ▪ discriminant ▪ systématique ▪ lent	▪ séquentiel ▪ relationnel ▪ rapide ▪ vague ▪ souple

[1] Jean-Pierre Narcy, *Apprendre une langue étrangère*, Les éditions d'organisation, 1990, page 111.
[2] Voir ***Erreur ! Source du renvoi introuvable.***, page **Erreur ! Signet non défini.**.
[3] Pour ce faire, le professeur-conseiller dispose d'une ***Erreur ! Source du renvoi introuvable.***, page **Erreur ! Signet non défini.**.
[4] Narcy, *op. cit*., p. 114 ; A. de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, Paris, 1980 ; H. Trocmé-Fabre, « Deux hémisphères et trois cerveaux pour apprendre », *Les langues modernes* N°2-3, 1984, p. 125.

Mots clés :
Centre de ressources, auto-direction, autonomie, Japon, Institut français de Tokyo, Christian Pelissero.

Résumé :
Ce mémoire se propose de montrer comment à été élaboré un centre d'apprentissage en auto-direction au Japon. Il analyse les caractéristiques de deux centres de ressources (Lille et Nancy) pour en dégager les aspects adaptables au contexte japonais. Il aborde par ailleurs, la création de ressources visant à construire un apprentissage en autonomie progressif.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.