



Master 2 AIGEME Ingénierie de la formation à distance

Université Sorbonne Nouvelle Paris III

Année 2007- 2008

Mémoire de M2

de

Anne-Charlotte CHAPUT

De l'apprentissage de l'autonomie à l'autonomie réelle :

mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages.

Pourquoi, comment et à quel prix ?

TABLE DES MATIERES

Remerciements	4
Introduction	5
1. Changement de paradigme : l'apprenant au centre de l'acte d'apprentissage ..	7
1.1 Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.....	7
1.2 Les centres de ressources en langues : une réponse à l'autonomisation ?	8
2. Processus d'autonomisation : vers l'autonomie de l'apprenant	9
2.1 Acquisition d'une compétence d'apprentissage : apprendre à apprendre	9
2.1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?.....	9
2.1.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	9
2.1.3 Qu'entend-on par apprendre à apprendre ?.....	9
2.1.4 Autonomie et apprentissage des langues.....	10
2.2 Paramètres contextuels de l'autonomisation de l'apprenant : gestion du processus d'autonomisation	10
2.2.1 L'espace de formation.....	10
2.2.2 Le tuteur ou conseiller	11
2.2.3 Le temps	11
2.3 Former à apprendre : mission prioritaire des centres de ressources en langues.	12
2.3.1 Domaine méthodologique	13
2.3.2 Domaine linguistique	13
2.3.3 Culture d'apprentissage	14
2.4 Changement de paradigme : nouveaux rôles et nouvelle pédagogie.....	14
2.4.1 Formation et accompagnement : pour une meilleure acceptation des rôles	14
2.4.2 Rôle de l'enseignant.....	15
2.4.3 Le tuteur ou conseiller : un accompagnateur.....	16
2.4.4 Rôle de l'apprenant	16
2.4.5 Pédagogie interactive et autonomisation	17
2.5 L'autonomie n'est pas l'indépendance : elle implique des contraintes.....	18
3. Présentation de la recherche.....	18
3.1 Problématique.....	18
3.2 Un enseignement supérieur à deux vitesses ?	19
3.3 Les TICE et l'autonomie en Egypte.....	19

3.4	Le centre de ressources en langues de l'UFE	20
3.4.1	Objectifs	20
3.4.2	Modes d'apprentissage.....	21
3.5	Rencontre entre deux cultures et deux modèles éducatifs : quelle place pour l'autonomie ?	22
4.	Obstacles potentiels au changement	23
4.1	Au niveau de l'innovation pédagogique	23
4.2	Au niveau des acteurs.....	24
4.3	Au niveau de la structure	25
5.	Stratégies d'accompagnement	25
5.1	Propositions axées sur la motivation des apprenants	25
5.1.1	L'attrait des étudiants pour les TIC et leur pratique sociale du Web.....	25
5.2	L'accompagnement des enseignants : actions de formation	27
5.3	Propositions d'approches en didactique des langues	28
5.3.1	Approche actionnelle : une approche par tâche.....	28
5.3.2	Plurilinguisme et intercompréhension : pour une approche systémique	29
5.3.3	Adaptation et utilisation du CECR et des outils de promotion du plurilinguisme au contexte égyptien.....	32
5.4	L'apprentissage réflexif	33
5.4.1	Le portfolio : un outil polyvalent	33
5.4.2	Le portfolio d'apprentissage des langues.....	34
	Conclusion.....	36
	Références bibliographiques	38
	Sigles	41
	ANNEXES	42

REMERCIEMENTS

Je remercie M. Christian Ollivier pour son soutien et ses suggestions, utiles à la réalisation de ce mémoire, et ses apports dans les approches et usages pluridisciplinaires, en particulier en didactique du FLE. Ils ont beaucoup contribué à ma réflexion.

Je remercie la famille Barthélemy, François, Françoise, et tout spécialement Vincent, pour son soutien de tous les instants.

INTRODUCTION

Dans le contexte de la mondialisation, la relation que les individus entretiennent avec les savoirs et leur acquisition se trouve remise en question pour ne pas dire bouleversée. Pour certains, la mondialisation des échanges et le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent une réelle avancée, dont ils bénéficient directement. Ceux-là accèdent plus facilement et plus rapidement à l'information, ont la possibilité d'élargir leurs champs de connaissances et d'apprendre selon des modes formels et informels. Les technologies réduisent les distances entre eux et leurs proches ou leurs semblables et permettent même de nourrir les échanges. Pour une majorité d'individus malheureusement, les avancées technologiques continuent de creuser les écarts déjà flagrants. Quand on parle de fracture numérique, on pense d'abord à l'absence d'infrastructures techniques et de moyens matériels dans les pays technologiquement moins avancés. À cet égard, des programmes d'aide au développement et des politiques nationales tentent peu à peu d'améliorer les infrastructures matérielles et de développer des centres d'accès aux TIC. Bien qu'encore insuffisantes, ces mesures tendent vers une amélioration de l'accessibilité. Mais un autre problème se pose : celui de l'utilisation de ces nouveaux moyens de communication et d'information. En effet, un grand nombre de pays, dont l'Égypte, doivent faire face à un taux encore trop important d'illettrisme. Mais au-delà du littérisme, quelles compétences sont nécessaires pour une utilisation des TIC dans les simples échanges sociaux ? En tant que citoyens ? Dans des situations de communication professionnelle ? En situation d'apprentissage ? Comment garantir que ce qui a été appris puisse être encore utile dans les années à venir alors que les savoirs et les technologies évoluent sans cesse ? Il ne s'agit pas d'acquérir uniquement des savoirs procéduraux, mais de bien d'autres types de savoirs.

Les centres de ressources en langues, qui peuvent notamment reposer sur un environnement au moins partiellement numérique, constituent une réponse possible à une pédagogie visant l'autonomisation de l'apprenant, du moins en ce qui concerne les apprentissages en langues. Ces environnements donnent souvent l'illusion de pouvoir aider les apprenants à apprendre seuls, à l'aide de contenus et d'activités en ligne. Or, la simple mise à disposition de ressources multimédia et d'outils de communication ne

suffit pas à faire de l'étudiant un apprenant autonome, même s'il est motivé et désire s'investir dans ses études.

Il faut par conséquent engager une large réflexion sur la notion d'autonomie et les représentations que chacun peut avoir dans un contexte de formation donné, afin de définir les objectifs explicites et implicites que l'institution se donne pour former ses apprenants. Ces étapes sont indispensables à la formulation de programmes et la mise à disposition de moyens pour tenter de répondre, même partiellement, à la question de l'autonomisation de l'apprenant. On peut alors trouver des perspectives et expérimenter des approches pédagogiques pour faciliter l'acquisition d'une compétence d'apprentissage par les apprenants. Ces solutions passent par des actions et des services d'accompagnement, sous la forme d'une médiation humaine, d'un dialogue ouvert laissant une place à la réflexion, et des activités d'apprentissage selon différents modes d'interaction.

1. Changement de paradigme : l'apprenant au centre de l'acte d'apprentissage

1.1 Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Les TIC sont de plus en plus présentes dans les pratiques professionnelles parce qu'elles permettent d'augmenter la rentabilité en réduisant notamment les temps de traitement et certains coûts (le transfert de données est moins coûteux par exemple que le transfert de personnes). Elles facilitent également les échanges et semblent réduire les distances. On pourrait invoquer bien d'autres raisons. La formation à l'université et dans les écoles devrait avoir au minimum pour objectif de faciliter l'insertion des étudiants dans la vie professionnelle. Elle devrait également favoriser la formation tout au long de la vie, en donnant aux étudiants les compétences nécessaires à la poursuite de leur formation au-delà d'une formation initiale. L'éducation doit permettre aux apprenants d'acquérir des compétences, notamment des compétences professionnelles, grâce auxquelles ils pourront être opérationnels et fonctionner dans la société. Etre capable d'agir en milieu professionnel et socialement, prendre des décisions, communiquer avec des personnes de cultures ou de langues différentes (dans le contexte d'internationalisation des échanges), autant de compétences indispensables dans une société dite moderne. Le modèle traditionnel d'enseignement de type behavioriste ne permet pas de préparer convenablement les apprenants à des situations de communication dans lesquelles ils devront interagir socialement. L'essor des TIC n'a fait qu'accélérer le constat que le modèle traditionnel ne convenait plus aux besoins de formation. Mais quelles approches pédagogiques privilégier et dans quels contextes, si l'on veut garantir un meilleur effet de formation, avec des moyens financiers et humains souvent limités ?

Par suite, quelles réponses apporter pour qu'un système éducatif prenne en compte les besoins liés aux changements de société ? Comment les politiques nationales se positionnent-elles par rapport à ces changements et quels projets de société les gouvernements envisagent-ils pour leurs pays et comment sont-ils incarnés dans les programmes scolaires ou universitaires ?

L'essor d'Internet, des réseaux et des ordinateurs peut apparaître comme un moyen de développer des environnements pédagogiques adaptés à l'acquisition des compétences

(conceptuelles, techniques et humaines), et incarner un changement possible de paradigme. Ainsi, peut-on voir dans les environnements numériques offrant des moyens de communication médiée (ex : les forums et le « chat ») et médiatisée (ex : cours en ligne) un moyen de faciliter l'apprentissage pour des apprenants ayant des profils et des niveaux.

1.2 Les centres de ressources en langues : une réponse à l'autonomisation ?

Un centre de ressources est une structure de stockage de données actualisées et accessibles en temps réel grâce aux TIC. Il peut être géré sur un environnement numérique uniquement, ou offrir des espaces sur site (dans une université par exemple) dans lesquels il accueille le public, et peut constituer un environnement d'informations, mais aussi d'apprentissage.

S'il s'agit d'un environnement d'apprentissage, que doit apporter le dispositif pour permettre l'autonomisation de l'apprenant ?

Nous parlons ici de centres de ressources en langues car la question de l'autonomisation traitée dans ce mémoire touche d'abord à l'apprentissage des langues.

Du point de vue des ressources, un centre de ressources en langues doit proposer des ressources répondant à trois caractéristiques principales :

- Les ressources doivent être adaptables. En effet, privilégier l'acquisition de ressources multimédia dits auto-suffisants (ou préadaptés) pour l'apprentissage des langues, risquent fort d'être un échec car ces ressources ne pourront pas être utilisées pour d'autres objectifs d'acquisitions que ceux pour lesquels elles ont été conçues.
- Les ressources doivent également être disponibles et facilement accessibles aux apprenants. L'indexation des ressources doit par conséquent être simple et efficace, en tenant compte des critères de recherche les plus utiles aux apprenants.
- Les ressources doivent enfin être autosuffisantes, c'est-à-dire comporter les aides et informations nécessaires à leur utilisation et être complètes (contenir tous les éléments qui permettent d'acquérir l'objectif d'acquisition visé).

A côté des ressources, un centre doit proposer une médiation humaine, sous la forme d'un tutorat et de services d'accompagnement. Les tuteurs devraient être en mesure de proposer le matériel de guidage et des séances de travail (en groupe et en individuel) nécessaire pour permettre au public d'utiliser correctement les outils et les services du

centre, et pour développer une compétence d'apprentissage qui leur servira, une fois acquise, dans d'autres situations d'apprentissage.

Mais pour que l'autonomisation soit possible, il faut également étudier la place et le rôle qu'occupe le centre de ressources dans l'ensemble du système (au sein de l'institution) et bien comprendre comment les acteurs se représentent le dispositif du centre de ressources.

2. Processus d'autonomisation : vers l'autonomie de l'apprenant

2.1 Acquisition d'une compétence d'apprentissage : apprendre à apprendre

2.1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon le CECR, les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

2.1.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre n'est pas une activité qui consiste à accumuler des connaissances de façon organisée (selon des programmes prédéfinis), et ne se limite pas uniquement pour l'apprenant à réaliser des actes d'apprentissage laissant à l'enseignant l'entière responsabilité des contenus à acquérir, des moyens, des modalités d'utilisation de ces moyens, évaluation des résultats et gestion d'ensemble. Au contraire : "Apprendre, c'est définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage." (Holec, 1990)

2.1.3 Qu'entend-on par apprendre à apprendre ?

Si la plupart des apprenants ont une capacité d'apprendre partielle, ils peuvent alors ensuite l'affiner dans un domaine d'apprentissage dont ils ont déjà une certaine expérience ou dans un nouveau domaine. Chacun peut donc apprendre à apprendre.

Apprendre à apprendre est un objectif à prendre en compte dans l'élaboration de ressources et d'un dispositif comme le centre de ressources en langues. Comment cet objectif sera-t-il abordé dans les ressources ? En effet, l'apprendre à apprendre peut être abordé comme un objectif spécifique ou bien faire partie d'une formation en soi, avant que ne soient proposées des activités d'apprentissage en langues. Il peut également être intégré aux objectifs d'apprentissage en langue. Différentes solutions peuvent être testées puis adaptées en fonction de la réceptivité du public. Un public d'apprenants peu

disposés à apprendre à apprendre ou à devenir peu à peu acteurs de leur formation sera sans doute peu enclin à apprendre la "théorie", c'est-à-dire à aborder la question de l'autonomie de façon explicite. Dans ce cas, aborder la question par des activités fondées sur une approche empirique (apprendre en faisant) pourrait être mieux reçue.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, « savoir-apprendre est la compétence générale individuelle mobilisant tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuyant sur des compétences de différents types » (CECR, 2001 :16).

2.1.4 Autonomie et apprentissage des langues

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'autonomie désigne une capacité à apprendre, comme l'explique Henri Holec (1988) :

C'est savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et / ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT.

Le dispositif pédagogique, qu'il s'agisse du centre de ressources en langues ou de la classe, doit permettre une autonomisation progressive.

2.2 Paramètres contextuels de l'autonomisation de l'apprenant : gestion du processus d'autonomisation

La mise en place d'un centre de ressources en langues nécessite la prise en compte et l'intégration pour l'apprenant de nouveaux paramètres dans sa situation d'apprentissage des langues, qu'elle vienne en complément ou qu'elle remplace la situation existante. Ces paramètres doivent en contrepartie, être acceptés par les autres acteurs concernés. Il s'agit donc d'acquérir une autonomie (et donc de permettre cette autonomisation) dans l'utilisation du centre de ressources en langues. Par rapport à la situation d'apprentissage qu'il connaît (l'existant), le contexte de l'apprentissage est modifié à trois niveaux :

2.2.1 L'espace de formation

Quels espaces et moyens sont mis à disposition de l'apprenant et vont-ils favoriser l'autonomisation ?

Des visites du centre, un accompagnement et une présentation des ressources et du matériel devraient être proposés dès les premières séances. De même, on veillera à communiquer sur le centre et les services qu'il propose. Ces actions d'accompagnement devront être relayées par toute l'institution, afin que les acteurs (enseignants, apprenants, parents d'élèves, décideurs) sentent que l'innovation est utile et importante.

L'accès à de nouveaux espaces (que l'on tâchera de créer conviviaux et agréables), de nouveaux supports et contenus adaptés, variés et accessibles, peuvent être de bons facteurs de motivation pour les apprenants dans leur démarche d'autonomisation. La motivation joue un rôle important dans l'apprentissage.

2.2.2 Le tuteur ou conseiller

La relation tuteur-apprenant est centrale dans l'autonomisation. Il faut bien étudier quels rapports peuvent être mis en place et lesquels sont susceptibles d'être les plus bénéfiques à l'apprenant. Le tuteur est indispensable pour guider l'apprenant à différents niveaux. Il peut aider à déterminer si les ressources et les aides sont adaptées à ses besoins, et le guider dans le choix de ressources d'apprentissage, en fonction de ses objectifs d'acquisition. Dans un système traditionnel fondé sur la théorie d'apprentissage behavioriste, le tuteur n'a pas sa place. En effet, cette méthode rejette ce qui relève de la subjectivité intériorisée, comme les perceptions et les sentiments, et il n'y a pas de place pour la réflexion ni le dialogue. Les techniques utilisées pour atteindre les objectifs d'acquisition visent essentiellement à atteindre un comportement final, possible parce qu'elles reposent sur l'apprentissage de connaissances déclaratives et procédurales. Dans une approche visant l'autonomie en revanche, l'enseignant doit quitter son rôle de transmetteur de savoirs pour devenir un accompagnateur, tuteur ou conseiller.

2.2.3 Le temps

Le temps de l'apprentissage est le troisième paramètre contextuel qui intervient dans l'autonomisation de l'apprenant. Ce dernier doit intégrer le fait que l'acte d'apprentissage peut se faire à différents moments, notamment lorsqu'il est mieux disposé à apprendre. Le temps de l'apprentissage fait également intervenir la planification des tâches d'apprentissage.

Pour faciliter l'intégration de ces paramètres, il est intéressant de prévoir dès le début des séances en groupe-classe animées par les enseignants de langues, avec l'aide de

l'équipe du centre. Ainsi, les acteurs (enseignants, apprenants et tuteurs) expérimentent ensemble l'utilisation des nouveaux espaces d'apprentissage.

L'alternance entre séances en classe et séances au centre aux heures des cours de langues (qui devra être planifié), la disponibilité des conseillers et l'ouverture du centre toute la journée, sont également des facteurs incitant les étudiants à venir au centre et à consulter les conseillers.

2.3 Former à apprendre : mission prioritaire des centres de ressources en langues

Il est important de dépasser les effets d'annonce, qui pourraient laisser penser qu'un centre disposant de ressources, si adaptées soient-elles à l'autoformation, et d'une équipe pour gérer le centre, puissent être des conditions suffisantes pour que des apprenants deviennent automatiquement capables d'apprendre à apprendre. Un tel centre doit se donner les moyens de former à l'acquisition de nouvelles compétences, requises avant que puisse être envisagé un travail en autonomie même partielle.

Conseillers, tuteurs, concepteurs de supports pour le centre, enseignants, doivent travailler ensemble pour mettre en place un référentiel de compétences par domaine d'application, pour avoir une vision d'ensemble de la formation "initiale" à donner aux apprenants. L'objectif d'une telle formation est de mener pas à pas l'apprenant vers l'autonomie. Comme l'explique Marie-José Gremmo¹, le terme apprendre à apprendre recouvre un nouveau domaine de connaissances théoriques et pratiques (pour l'apprenant de toute façon), et il peut être plus efficace d'envisager une formation à l'aide d'une structure d'enseignement et non pas de façon autodirigé, à l'aide de supports multimédia par exemple. C'est d'autant plus évident que parmi les nouveaux savoir-faire à acquérir, l'utilisation de ressources multimédias peut en soi constituer une tâche que l'apprenant n'a jamais réalisée auparavant. En proposant une formation en présentiel, les formateurs verront plus facilement si le contenu de la formation est suffisamment bien adapté au contexte et aux apprenants. Il est impossible de faire l'économie d'une équipe de formateurs expérimentés dans la pédagogie de l'autonomie, car aucun matériel pédagogique tout prêt (souvent dits adaptés) ne saurait convenir à un public ayant des besoins et des caractéristiques individuelles spécifiques.

¹ GREMMO Marie-José, « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », Mélanges CRAPEL n°22 (1995 - Spécial Centres de ressources)

Selon Henri Holec (1990), les objectifs d'un apprentissage conduisant à l'acquisition des connaissances et des capacités qui constituent le savoir apprendre, se situent dans les trois grands domaines expliqués ci-après.

2.3.1 Domaine méthodologique

Il concerne les savoirs et savoir-faire permettant de prendre les décisions concernant l'apprentissage :

- définir un objectif (qu'est-ce qu'un objectif d'apprentissage, définir des priorités parmi les objectifs fixés par l'institution mais également définir ses propres objectifs personnels, notamment être capable de se représenter les situations dans lesquelles l'apprenant souhaite utiliser une langue étrangère.)
- sélectionner des supports d'apprentissage (en fonction des styles cognitifs, de ses styles d'apprentissage et de ses goûts)
- choisir des techniques d'utilisation des supports sélectionnés (en fonction des objectifs d'apprentissage ; savoir notamment utiliser un support en vue d'acquérir un savoir ou un savoir-faire)
- planifier une tâche d'apprentissage (qu'est-ce qu'une tâche, la planifier dans le temps, connaître ses modalités de réalisation, etc.)
- évaluer les résultats de la réalisation de tâches langagières visant la réalisation de comportements langagiers et non une connaissance approfondi et exhaustive de la langue en tant que code linguistique (auto-évaluation, évaluation entre pairs, faire éventuellement appel à un tuteur ou à un natif pour évaluer sa performance d'une compétence partielle en situation de communication)

2.3.2 Domaine linguistique

Il s'agit de développer sa conscience langagière dans le secteur linguistique, pragmatique et psycholinguistique. Il s'agit d'explorer avec l'apprenant quelles sont ses représentations de la langue, ce que vise en partie une sensibilisation ou une formation à l'intercompréhension (5.3.2.2).

2.3.3 Culture d'apprentissage

Explorer avec l'apprenant (revisiter avec lui) ses représentations du processus d'apprentissage, et pas seulement de l'apprentissage des langues. Certaines représentations peuvent bloquer le processus d'autonomisation si l'apprenant ne parvient pas à changer de point de vue. Par exemple, l'apprenant peut être persuadé que seul l'enseignant de langue ou même un natif de la langue apprise est capable de définir les objectifs et de dire ce qu'il faut apprendre et comment. Cette représentation est d'autant plus forte qu'il voit l'enseignant comme seul détenteur du savoir.

Les étapes de déconditionnement qui portent sur ces représentations seront sans doute les plus difficiles à élaborer, d'autant plus que ses représentations sont bien ancrées et qu'elles sont en grande partie partagées avec certains enseignants (souvent inconsciemment), par le simple fait que ces derniers ont reçu le même enseignement fondées sur le modèle behavioriste traditionnel. Les activités de réflexion et d'exploration de la culture d'apprentissage peuvent également s'appuyer sur l'intercompréhension en vue d'opérer un déconditionnement. Par exemple, la réalisation d'une tâche dans une langue inconnue, tâche qui par ailleurs leur est routinière dans leur langue (par exemple, rechercher une adresse sur les Pages Jaunes égyptiennes, la consultation d'un site de ce type étant pour eux une tâche acquise), leur permettra d'observer qu'ils peuvent comprendre et même agir sans avoir recours au code linguistique pour effectuer une tâche langagière. Cette stratégie en intercompréhension est développée au chapitre 5.

2.4 **Changement de paradigme : nouveaux rôles et nouvelle pédagogie**

2.4.1 Formation et accompagnement : pour une meilleure acceptation des rôles

Nous avons évoqué précédemment que la collaboration entre les acteurs (enseignants, tuteurs, conseillers, concepteurs) est utile. Si elle est difficile à mettre en œuvre, il faudrait au minimum que tous travaillent dans une optique d'autonomisation des apprenants. Mais les rôles de tuteurs linguistiques, de conseillers dans l'acquisition de l'autonomie et de concepteurs de supports adaptés à l'apprentissage de l'autonomie, peuvent-ils être redistribués parmi les enseignants de langues ? Ou bien faut-il envisager une formation pour les enseignants adaptée à cette innovation didactique ? Le recrutement de personnel spécialisé est-il à prévoir ?

Dans un article intitulé « Les cursus universitaires »², Madiha Doss³ propose d'engager une recherche plus approfondie en sciences du langage et didactique des langues et des cultures en Egypte et notamment sur la question de l'appropriation des langues et l'évolution de l'interlangue chez l'apprenant. Les enseignants de français sont pour la plupart des spécialistes en littérature française et non des didacticiens ou des praticiens de l'enseignement du français langue étrangère.

A l'UFE cependant, certains enseignants de langues sont des praticiens de l'enseignement du français langue étrangère et du français sur objectifs spécifiques. De plus, une partie des enseignants ont effectué des études à l'étranger, et ont fait l'expérience d'un enseignement libéral, dans les universités françaises par exemple. On peut donc faire l'hypothèse qu'ils sont plus à même de participer au changement et d'accepter une modification de leur rôle.

2.4.2 Rôle de l'enseignant

La démarche d'autonomisation des apprenants, qu'il passe par le centre de ressources ou par un autre dispositif, modifie nécessairement le rôle de l'enseignant. On pourrait également dire que pour qu'il puisse y avoir autonomisation de l'apprenant, l'enseignant doit accepter de modifier sa relation à l'apprenant et se donner les moyens de faire évoluer son rôle vers un rôle d'accompagnateur.

Les centres de ressources mettant à disposition des ressources multi supports adaptables sont une occasion pour les enseignants d'expérimenter leur nouveau rôle de passeur et d'accompagnateur. Le centre de ressources en tant que nouvel espace offrant l'accès aux TIC et de nouvelles opportunités d'interactivité avec les apprenants, invite plus que jamais à une pédagogie active de la part de l'enseignant.

L'enseignant a un rôle à jouer au centre de ressources. Il peut organiser des séances de tutorat disciplinaire avec des apprenants, et animer des séances dans le centre avec un groupe-classe. La mise en place des séances en groupe classe devrait impliquer à la fois un enseignant et un tuteur, afin d'élaborer un scénario d'utilisation du dispositif et une répartition possible des activités entre l'enseignant et le tuteur, pour une meilleure coordination des interventions tuteur-apprenant et enseignant-apprenant. Il faudra

² in CFCC. 2006. Actes des journées de réflexion, Finalités et modalités de l'enseignement de la langue française en Egypte.

³ Professeur au département de langue et de littérature françaises. Faculté des lettres. Université du Caire. Egypte.

d'abord étudier si le rapport entre l'enseignant et le tuteur peut être envisagé comme un rapport d'égal à égal en vue de partager des savoirs et de collaborer, ou bien si certains obstacles les empêchent de coopérer et encore plus de collaborer.

2.4.3 Le tuteur ou conseiller : un accompagnateur

En général, le tuteur assure des regroupements pour entraîner les étudiants et les aider à surmonter des difficultés mais il n'a pas souvent de fonction d'évaluation. En revanche, il peut sensibiliser l'apprenant à l'auto-évaluation.

Les activités d'encadrement proposées par le tuteur sont essentielles pour entretenir la motivation. Elles permettent également aux apprenants de partager leurs expériences et de réaliser des travaux de groupe.

Au centre de ressources, le tuteur n'est pas un prescripteur, ni un enseignant. C'est un accompagnateur qui doit entretenir un rapport dialogique avec l'apprenant et le conseiller lorsque ce dernier en manifeste le besoin.

Il aide l'apprenant à définir et (re)formuler des objectifs d'apprentissage, lui propose des stratégies (plutôt que des programmes tout faits) et le guide vers des ressources, en fonction de ses objectifs. Il doit prendre garde de ne pas imposer des choix à l'apprenant même s'il pense qu'ils lui seraient bénéfiques. Au contraire, il doit suggérer, laisser parler, écouter et proposer. C'est une sorte de coach qui doit faire en sorte qu'une relation de non dépendance et de confiance s'instaure.

Un bon moyen d'accompagnement est l'entretien de conseil, qui peut avoir lieu régulièrement selon un rythme planifié entre l'apprenant et le conseiller.

2.4.4 Rôle de l'apprenant

Dans une démarche d'autonomisation, l'apprenant doit se préparer à devenir acteur de sa formation, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il soit en mesure de prendre toutes les décisions concernant son apprentissage et ses choix. Si le rôle de l'enseignant change, alors celui de l'apprenant est nécessairement modifié du même coup. En effet, c'est la relation enseignant-apprenant qui change à l'intérieur du système. Le centre de ressources et l'enseignant doivent permettre un déconditionnement pour aider l'apprenant à devenir peu à peu moins dépendant vis-à-vis de l'enseignant.

2.4.5 Pédagogie interactive et autonomisation

L'autonomisation de l'apprenant nécessite une pédagogie qui tienne compte des différences individuelles des apprenants, ce que le schéma d'enseignement traditionnel ne permet pas.

Janet Atlan (2000) note que les différences individuelles des apprenants peuvent être regroupées sous quatre catégories :

- différences cognitives (style cognitif et style d'apprentissage)
- différences affectives (motivation et personnalité)
- différences socio-culturelles
- différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Elle explique que les différences cognitives, affectives et socio-culturelles sont en grande partie inconscientes et incontrôlables, bien qu'elles puissent évoluer dans le temps. Les stratégies d'apprentissage auxquelles l'apprenant a recours, sciemment ou non, peuvent faire l'objet d'un travail de sensibilisation et d'explicitation au cours duquel l'apprenant conscientise ce qu'il fait pour arriver à un résultat (en situation d'apprentissage ou/et de communication).

Ainsi, dans la première phase d'une formation de l'apprendre à apprendre, on pourra proposer des séances collectives de travail s'appuyant sur une pédagogie interactive (Stambak et Hardy), selon trois temps méthodologiques : activité du type situation problème à résoudre ; confrontation collective des résultats, des stratégies et des difficultés rencontrées ; bilan et prise de conscience par rapport aux stratégies spontanées.

Selon une approche interactive en groupe ou en individuel (mais toujours avec la possibilité de dialogue tuteur-apprenant), on aura tout intérêt à développer un grand nombre d'activités d'apprentissage proposant des approches variées pour mobiliser les savoirs. On proposera des activités sur différents modes en fonction de la compétence ou le domaine à développer :

- en mode réactif (ressources pour apprendre)
- en mode proactif (manipuler le monde et ses représentations)
- en mode interactif (apprendre avec les autres, interagir).

C'est à force de pratique, de réflexion et de dialogue que l'apprenant peut développer la compétence d'apprentissage et ses compétences langagières. D'ailleurs, l'apprentissage

en autonomie nécessite de se défaire de la notion de programmes (de savoirs à acquérir dans un certain ordre, hiérarchisés, etc.) et doit privilégier les processus.

2.5 L'autonomie n'est pas l'indépendance : elle implique des contraintes

Il ne s'agit surtout pas d'abandonner les apprenants et de les laisser se débrouiller, mais de les former à apprendre au sein de contraintes ou de règles explicites. Ainsi est-il par exemple nécessaire d'élaborer un référentiel d'objectifs, de fixer certaines obligations de résultats et des modalités d'utilisation. Pour être acceptables et respectées, ces contraintes vont de pair avec une reconnaissance par l'institution de ce nouvel apprentissage. Cette valorisation peut se faire sous la forme de certifications externes ou internes à l'institution. La meilleure valorisation est de faire en sorte que l'autonomisation soit intégrée dans tout le système et que chacun la reconnaisse comme valeur partagée. Chaque enseignement doit donc céder un minimum de responsabilité de l'étudiant en intégrant des évaluations critériées (dont l'étudiant pourrait avoir connaissance à l'avance), formatives, et non pas uniquement sommatives (en fin de parcours, sous la forme de QCM, etc.).

3. Présentation de la recherche

3.1 Problématique

La question de l'autonomie de l'apprenant se pose à tout l'enseignement supérieur égyptien et pas seulement au cas de l'Université française d'Egypte. Elle ne touche pas non plus uniquement l'apprentissage des langues. Cette étude examine cependant la question de l'autonomie de l'apprenant du point de vue de son apprentissage en langues, en particulier dans le contexte d'une université égyptienne privée en situation de plurilinguisme. Les observations qui ont été faites au sein de cette institution et les solutions que nous tenterons de proposer, pourraient certainement en partie s'appliquer à d'autres universités égyptiennes. Cependant, le contexte culturel et la situation de trilinguisme impliquant l'arabe (langue écrite et variante dialectale), l'anglais et le français constituent un cas original dans l'enseignement supérieur égyptien. D'autres universités privées proposent des enseignements en langue étrangère, et il serait par conséquent important d'étudier quelle approche ils ont adoptée ou bien quelle solution ils envisagent à l'égard de l'autonomie de l'apprenant. Les observations livrées dans cette étude ont pu être menées au cours de la phase d'initiation et de mise en place du centre de ressources en langues de l'Université française d'Egypte.

3.2 Un enseignement supérieur à deux vitesses ?

D'un côté il y a de très grandes universités publiques (17 seulement, localisées dans les grandes agglomérations), de l'autre l'Égypte voit fleurir des universités privées étrangères (souvent d'administration égyptienne) mais s'appuyant plus ou moins sur des modèles pédagogiques appliqués à l'étranger, et dont les frais d'inscription sont inaccessibles à la majorité des Égyptiens.

3.3 Les TICE et l'autonomie en Égypte

Des initiatives et des programmes d'actions sont développés par des organismes internationaux comme l'UNESCO et l'AUF, sous la forme de formations aux TIC proposées et l'octroi d'allocations d'études dans des universités françaises et francophones par exemple. De plus, l'ONU a fixé des objectifs en matière d'éducation, que tous les pays membres doivent atteindre d'ici 2015. Le Ministère de l'éducation supérieure égyptien s'est donné cinq objectifs pour le projet national de la technologie de l'information et de la communication (ICTP). Ces objectifs prévoient notamment la formation des enseignants et du personnel administratif dans le domaine des TIC. Le e-learning est l'un des cinq objectifs du programme. Il faut également noter l'importance du projet de l'UNESCO "Standards de compétences en TIC pour le corps enseignant", qui a pour rôle d'améliorer la pratique des enseignants. Ce projet s'inscrit dans le cadre des OMD⁴ fixés par l'ONU, de l'EPT⁵ de l'UNESCO et du Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI). Il est donc important que chaque université, publique ou privée, prenne réellement connaissance de ces objectifs majeurs et des programmes afin que tous les acteurs participent au changement. En effet, ce programme incarne le projet d'une société des savoirs inclusive et correspond à de nouveaux objectifs politiques, qui se manifesteront dans les années à venir. Ce changement passe nécessairement par une prise de conscience et l'initiation de projets pilotes. Le projet de Centre de ressources en langues de l'UFE va d'ailleurs dans ce sens.

La question cependant est de savoir comment est envisagée en Égypte la question de l'autonomie et comment peut-être initié le passage d'un modèle d'enseignement traditionnel fondé sur des programmes stricts et des contenus prédéterminés, accompagnés de modes d'évaluation sommatives, vers une organisation de

⁴ Objectifs du Millénaire pour le Développement

⁵ Education Pour Tous

l'apprentissage plus souple et négociable en fonction d'objectifs, fondée sur une approche socio-constructiviste et l'évaluation formative. Puisque ces programmes de développement des compétences en TIC et ceux du développement des infrastructures TIC ont pour finalité l'accès au savoir pour un plus grand nombre de personnes, la question de l'autonomie de l'apprenant devient dès lors primordiale. En effet, l'apprentissage à distance ne peut faire l'économie d'une autonomisation de l'apprenant. A court ou moyen terme, la question doit pouvoir trouver des réponses concrètes et des programmes en Egypte. En effet, l'exploitation des outils technologiques ne saurait à elle seule permettre une amélioration du niveau de l'enseignement en Egypte et de l'insertion des étudiants formés sur le marché du travail.

3.4 Le centre de ressources en langues de l'UFE

3.4.1 Objectifs

Une des spécificités de l'Université Française d'Egypte est la situation de trilinguisme. Les étudiants doivent être capables de suivre les enseignements en trois langues (arabe, anglais et français), et de se préparer à les utiliser plus tard en milieu professionnel. Le recours à des approches pédagogiques qui permettent l'autonomisation des étudiants est par conséquent un enjeu important, en raison de l'hétérogénéité des niveaux de langues entre les étudiants et du peu de temps disponible pour les cours de langues.

La création d'un centre de ressources en langues s'inscrit dans cet objectif de trilinguisme. Il devrait permettre le développement d'une compétence plurilingue.

L'UFE est un projet à la rencontre de deux langues-cultures et de deux pays, la France et l'Egypte. Il intègre également une troisième langue-culture (l'anglais). Comment les étudiants de l'université vivent-ils leur plurilinguisme ? Quelles sont leurs représentations de ces langues-cultures ? Les échanges avec les cultures francophone et anglophone ne sont pas très nombreux, car les enseignants et le personnel de l'université sont, en grande partie, Egyptiens. Toutefois, le système de partenariats avec des universités françaises est organisé de telle manière qu'une partie des cours est enseignée par des professeurs français qui viennent en mission, et les étudiants ont aussi l'opportunité d'effectuer des stages en France. Mais ces contacts sont épisodiques et devraient être renforcés par d'autres échanges et contacts culturels.

Le centre de ressources en langues a été créé pour permettre aux étudiants de développer leurs compétences en langues dans une dynamique visant une nouvelle

façon d'apprendre. Il faut préciser que l'introduction du centre de ressources en langues a été envisagée en complémentarité des cours et non en substitution. Quelles valeurs donne-t-on à l'autonomie, qu'entend-on par "apprendre à apprendre" et quels moyens est-on prêt mettre en œuvre ?

3.4.2 Modes d'apprentissage

Lors de la phase de mise en place du centre de ressources, un guide pédagogique⁶ a été élaboré en vue de discuter des modalités de fonctionnement du centre. Il avait également pour objectif d'initier une réflexion sur l'auto-apprentissage.

- Visite d'étudiants venant travailler seuls ou en tout petits groupes :

Les étudiants viennent au centre de ressources en dehors des cours pour effectuer des recherches documentaires, approfondir un point de langue et faire des activités langagières, travailler la compréhension orale (ex : à partir de supports audiovisuels) et l'interaction orale (ex : ateliers de conversation et tutorat). Ils demandent de l'aide à l'équipe du centre essentiellement sur des points méthodologiques et linguistiques, et sur les ressources qu'ils pourraient utiliser.

Il ne s'agit pas d'autodidaxie (l'apprentissage se fait dans le cadre institutionnel). Il ne s'agit peut-être pas non plus d'auto-apprentissage au départ, du moins tant que l'intégration du dispositif ne sera pas assurée et que cette nouvelle façon d'apprendre ne sera pas complètement acceptée. Il est ici question d'autoformation dans le cadre d'une formation permanente, signifiant alors que la formation (en langues) peut se faire à un rythme individuel, mais sur des objectifs communs non fixés par l'apprenant. En effet, dans une situation d'auto-apprentissage, l'apprenant décide d'apprendre la langue de son choix, comment il va l'apprendre sans suivre de cours, à partir de ressources pédagogiques ou par d'autres formules.

- Séances en groupe-classe avec un enseignant : nous avons souhaité dès le départ inciter les enseignants de langue à organiser des séances au centre pour expérimenter l'enseignement (ou l'apprentissage) dans un autre contexte et leur permettre d'intégrer des ressources et des supports différents de ceux qu'ils utilisent habituellement.

⁶ Le guide pédagogique figure en annexes.

3.5 Rencontre entre deux cultures et deux modèles éducatifs : quelle place pour l'autonomie ?

Quelle sera l'intervention institutionnelle à court, à moyen et à long terme ? Quelles seront les modalités d'intervention ?

Quelles sont les représentations (conscientes ou non) de l'autonomie et de l'autoformation dans le contexte de l'enseignement supérieur égyptien ? Que dire du cas de l'UFE ?

L'autonomie est quasi absente du modèle d'enseignement égyptien, qui est principalement fondé sur l'enseignement de connaissances déclaratives (et savoirs procéduraux). L'approche est assez rarement constructiviste dans l'enseignement supérieur public. Dans le privé, avec des moyens plus importants et des effectifs beaucoup moins élevés, d'autres approches sont pratiquées. L'approche par projet ou expérimentale est pratiquée à l'UFE par certains enseignants et dans le cadre de stages en entreprise et de projets.

La mise en place d'un dispositif visant l'autonomie (dans l'apprentissage) dans une université égyptienne doit d'abord viser la délimitation des domaines d'application de l'autonomie afin d'identifier les compétences requises. Sans cela, il sera impossible de préparer les étudiants de façon efficace et le projet pédagogique visant à mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages n'aura pas lieu.

Un CRL est là pour permettre aux étudiants de travailler sur des ressources variées, selon des modes différents, des supports multiples, à des rythmes qui leur conviennent et en fonction d'objectifs à déterminer. L'objectif principal fixé par le projet étant le développement de compétences en langues, il conviendrait de définir par rapport à quel référentiel nous situer pour définir des objectifs d'apprentissage et éventuellement proposer des parcours d'apprentissage afin de proposer des contenus utiles et utilisables.

La définition des objectifs visés en termes de compétences langagières, communicatives dans les langues-cultures pratiquées (étudiées) pose déjà problème. Que doivent-ils être capables de faire en français, en anglais et en arabe ? Quel référentiel choisir pour élaborer des ressources, effectuer un suivi et mettre en place des parcours

d'apprentissage ? Le CECR est un référentiel tout à fait valable, s'il est adapté adaptation aux besoins, au contexte égyptien et aux profils des apprenants égyptiens⁷.

4. Obstacles potentiels au changement

La mise en place d'un dispositif autonomisant est possible si l'institution s'en donne les moyens, mais la question dépasse l'université elle-même et doit être analysée dans son ensemble : d'un point de vue de la politique nationale en matière d'éducation, d'un point de vue social, culturel, pédagogique et ingénierique. Pour que l'innovation pédagogique aboutisse et soit pérenne, tous ces aspects doivent être pris en compte et des solutions doivent être adaptées à la situation. Quels sont les obstacles potentiels à un dispositif visant l'autonomie de l'apprenant ? Comment faire pour que le projet bénéficie d'un soutien à tous les niveaux et soit pris en charge jusqu'au bout ?

Partant des éléments précédents, nous pouvons tenter d'établir un diagnostic qui pourrait permettre dans un second temps d'élaborer une grille d'analyse des obstacles rencontrés lors de la phase d'initiation ou de création du centre de ressources, et des obstacles qui pourraient se présenter dans les autres phases du projet. Ces obstacles sont propres au contexte et à la nature du projet d'innovation pédagogique que peut représenter la mise en place d'un dispositif d'apprentissage autodirigé ou de toute démarche pédagogique visant l'autonomisation de l'apprenant. Ce travail tente de proposer plusieurs solutions pour favoriser le changement. Des enquêtes de terrain pourront être menées pour permettre de compléter cette étude.

Les obstacles peuvent se situer à trois niveaux :

4.1 Au niveau de l'innovation pédagogique

Il faut étudier si l'introduction d'une nouvelle façon d'apprendre perturbe la structure existante (et à quel point). On pourra essayer de répondre aux questions suivantes :

- Les acteurs sont-ils remis en cause ?
- Y a-t-il des changements d'horaire importants ?
- Le matériel utilisé est-il très différent ?
- Les espaces sont-ils différents ?

⁷ Il existe désormais une version arabe du CECR (voir : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html)

- Les changements de représentations nécessaires par rapport à l'apprentissage sont-ils importants ?

4.2 Au niveau des acteurs

Nous avons d'abord observé le degré de résistance des enseignants et nous avons relevé les points ci-dessous :

- Par manque de temps (les enseignants travaillent en général dans deux universités ou ne viennent que pour des vacances).
- Par manque de motivation pour des tâches supplémentaires, le manque de formation adéquate, le manque d'habitude à travailler en groupe.
- Les professeurs à l'université ont fait de longues études, de la recherche, des thèses dans des domaines de spécialité, ils ne sont pas tous formés à la pédagogie, qui n'est pas suffisamment valorisée et adaptée aux besoins et aux réalités.
- Le modèle d'enseignement qui repose sur le par cœur et la responsabilisation totale de l'enseignant par rapport à l'apprenant, conduit à des représentations telles que : "Ils ne sont pas capables de décider", "Je ne peux pas le laisser choisir", "ils ne veulent pas travailler", et du côté de l'apprenant : "je n'ai pas les compétences pour décider" (seul le professeur sait). Pour de nombreux professeurs, le travail en autonomie signifie que l'étudiant doit se débrouiller seul et ils ont l'impression qu'il s'agit d'un désengagement de leur part (et les étudiants partagent souvent ce sentiment).
- Concernant l'apprentissage en autonomie, les remarques suivantes reviennent souvent : "Ils veulent appliquer des formules toutes faites", "Ils ne travaillent que pour les notes", "Ils veulent juste obtenir leur diplôme", "ils veulent apprendre par cœur", "Ils ne veulent pas réfléchir", "Ils ne cherchent pas à comprendre", "Ils demandent toujours les photocopiés du cours".
- En principe, la prise de décision ne se fait que très rarement de façon individuelle ou unilatérale. Les décisions se prennent plutôt au niveau communautaire (la famille, l'institution, etc.) et suivent une logique hiérarchique.

En effet, la majorité des étudiants n'ont pas appris à apprendre et ne savent bien souvent pas travailler seuls, ni rechercher les informations par eux-mêmes. Il n'est pas rare qu'ils viennent demander au tuteur de lui trouver des documents sur un thème pour un travail qui leur a été demandé pour un cours.

Enfin, on notera que les étudiants ont effectivement besoin d'être aidés pour apprendre à apprendre et qu'ils sont assez demandeurs.

4.3 Au niveau de la structure

Pour que l'autonomie s'intègre à l'institution et que le CRL ne soit pas le seul à y contribuer, il importe de partir (ou d'adopter même en cours de projet) d'une démarche pédagogique commune. Il s'agit d'une approche systémique appliquée par toute l'institution, qui nécessite de mener une réflexion commune avec explicitation et négociation. Dans le cas des universités égyptiennes, cela nécessite de passer d'une approche traditionnelle à une approche constructiviste. Le cas de l'UFE est un peu différent : d'autres approches sont abordées, l'approche par projet, le stage en entreprise, et certains enseignements ont une approche assez constructiviste. Mais les représentations de l'apprentissage sont bien ancrées et les schémas traditionnels restent dominants.

Au niveau de la structure, la distance de l'université est un frein à l'utilisation du centre. En revanche, c'est justement un facteur qui devrait décider à développer l'autonomie des apprenants. En effet, l'autonomie permet d'introduire plus facilement l'apprentissage à distance, qui est régulièrement évoqué à l'UFE comme une solution intéressante.

5. Stratégies d'accompagnement

5.1 Propositions axées sur la motivation des apprenants

5.1.1 L'attrait des étudiants pour les TIC et la pratique sociale du Web

5.1.1.1 Développer les pratiques collaboratives avec le Web 2.0

Didactique des langues et autonomisation :

Développer la culture technologique des apprenants et leurs compétences en communication.

Conception plutôt que préparation : par des tâches collaboratives, la création de blogs et de wikis. Ces pratiques se prêtent bien à l'approche par projet et on peut envisager de proposer à certains enseignants de les inclure à leurs enseignements, laissant au départ le centre de ressources gérer la partie du projet consistant à présenter le projet sous la forme d'un blog. Ainsi, les étudiants seraient amenés à travailler en petits groupes au centre pour cette partie du projet, suivi d'une phase de révision et auto-correction du contenu avant la remise et la présentation du projet. Ici, l'objectif visé est l'intégration

du projet d'autonomisation dans l'ensemble du système, une évolution des rôles et des paramètres contextuels de l'apprentissage, et une prise d'autonomie des étudiants dans leurs études.

5.1.1.2 Utilisation d'un LMS (ex : Moodle) : développer l'appartenance à une communauté

L'utilisation de Moodle serait utile en complément des cours, pour le tutorat linguistique et l'aide à l'autonomie. La plate-forme permet de regrouper facilement tous les supports électroniques d'aide à l'autonomie et les activités d'entraînement linguistiques. D'autre part, elle offre des possibilités d'interaction entre les apprenants et avec les enseignants, grâce aux outils intégrés de communication synchrone et asynchrone.

Cela permet également aux étudiants de poursuivre chez eux (à distance) un travail commencé au centre, ce qui est un facteur important dans le cas de l'UFE, qui est éloignée du centre ville et du lieu d'habitation des étudiants et des enseignants. Cette contrainte géographique constitue un frein à l'utilisation du centre de ressources en dehors des cours. Elle est en revanche un argument de poids pour la mise en place d'un tutorat et de cours en ligne à l'université.

5.1.1.3 Utilisation des TIC pour faciliter le développement de compétences plurilingues

L'UFE comprend trois facultés : une faculté d'ingénierie (dont une filière TIC et réseaux), une faculté de Gestion et Systèmes d'Information, et une faculté de Langues Appliquées. Les étudiants sont dans l'ensemble assez familiers avec l'environnement informatique et Internet. S'ils ne sont pas autonomes dans leur utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, du moins sont-ils habitués à naviguer sur Internet et à effectuer certaines procédures avec l'ordinateur. J'ai mené cette année une petite enquête⁸ auprès des étudiants de l'Université, pour analyser leurs usages de certains outils du Web 2.0 et connaître les appareils et technologies qu'ils utilisent. Cette enquête ne comportait pas de question liée à l'apprentissage mais avait pour objectif d'étudier si une utilisation des appareils portatifs, type téléphones de génération 2.75G ou 3G, lecteurs média

⁸ Voir en annexe

(MP3/MPEG4, iPod) et autres, sont suffisamment répandus auprès du public de l'UFE pour qu'ils puissent être utilisés comme outil pour un apprentissage dans le Centre et à l'extérieur, comme solution dite de mobile-learning. Nous pouvons en effet leur proposer de transférer sur leur portable des contenus audio ou vidéo à partir du centre de ressources afin qu'ils puissent les utiliser en vue d'un apprentissage en dehors de l'université (ex : dans le bus ou chez eux). Cela permettrait de les sensibiliser à l'utilisation d'outils et de média qu'ils connaissent bien (et qu'ils aiment) en situation d'apprentissage. Toutefois, cette solution n'est peut-être pas prioritaire, la formation à l'utilisation des outils et supports du centre l'est davantage.

Une autre enquête sur l'utilisation des TIC en situation d'apprentissage pourra être menée une fois que davantage d'étudiants auront été sensibilisés et auront expérimentés l'apprentissage au centre.

Pour qu'il puisse être réellement un facteur favorisant l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage des langues, l'utilisation de l'outil informatique doit s'appuyer sur une approche systémique en didactique des langues : l'apprenant sera amené à percevoir comment à partir d'usages routiniers, de savoir-faire et de connaissances préalables, et notamment des comportements langagiers qu'il réalise dans sa langue maternelle, il est tout aussi capable de fonctionner dans une autre langue.

5.2 L'accompagnement des enseignants : actions de formation

Il est nécessaire de former les enseignants pour leur donner les moyens d'enseigner à apprendre. Il est nécessaire de les former à utiliser les TIC dans leurs pratiques didactiques et d'initier une réflexion sur leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que sur l'autonomie. De nouvelles approches en didactique des langues pourraient également être abordées dans les formations d'enseignants⁹.

Mais dans quelle mesure ces formations peuvent-elles vraiment influencer les représentations culturelles sur l'acquisition de savoirs/savoir-faire ?

Au niveau national, il faut que l'enseignement de la pédagogie dans les IUFM intègre l'autonomisation de l'apprenant.

⁹ Projets AUF : Soutien au français universitaire au Moyen-Orient (projet SOUFI)

<http://www.auf.org/regions/moyen-orient/appels-d-offres/soutien-au-francais-universitaire-au-moyen-orient-projet-sioufi.html>

5.3 Propositions d'approches en didactique des langues

5.3.1 Approche actionnelle : une approche par tâche

Cette approche est définie dans le Cadre européen commun de référence (CECR 2000) :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle 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 données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR 2001 : 15)

Cette approche place l'apprenant directement comme usager et le met au cœur de l'action. L'apprentissage n'est donc plus centré sur des savoirs ou sur le code linguistique que l'apprenant devrait "maîtriser" (par la répétition, l'apprentissage par cœur, l'entraînement par des exercices structuraux, etc.) ; il est centré sur l'apprenant comme usager d'une langue qui effectue des actions ou participe à des interactions dans un contexte de communication réelle, en vue de parvenir à un résultat.

Dans une perspective communicative, pratiquée notamment à l'Université française d'Égypte, une approche consiste à faire travailler sur un support et à proposer des activités de compréhension, qui consistent à répondre à des questionnaires dont la difficulté est progressive. Ce type d'activité permet d'évaluer le nombre d'éléments compris par l'étudiant dans le support et l'objectif est de comprendre le maximum d'informations à partir du support. Notons que dans ce type d'activité, l'étudiant est seul face à l'activité, même s'il effectue l'activité en même temps que les autres apprenants, en présence de l'enseignant. Il n'y a donc pas d'interaction entre les participants. L'objectif de ce type d'évaluation (et d'activité) ne donne pas d'indication sur les compétences communicatives de l'apprenant ou sur sa performance en situation réelle de communication.

Dans une perspective actionnelle, l'élaboration d'un scénario d'évaluation se fait à partir d'une tâche, dans laquelle on demande par exemple aux apprenants de comprendre le support pour élaborer un projet. Dans ce cas, il ne s'agit pas de tout comprendre et de le montrer, mais de mettre en évidence des compétences méthodologiques, et notamment sa capacité à sélectionner l'information pertinente, éliminer le superflu et repérer

l'information manquante. Ainsi, la forme linguistique est moins importante que l'ensemble des actions et des significations échangées pour parvenir à un résultat. D'ailleurs, la capacité de l'apprenant à faire appel à une aide externe (ex: rechercher une information sur Internet, poser une question à un pair ou à un enseignant) est prise en compte dans l'évaluation de la tâche. Ce type d'évaluation encourage l'interaction entre les apprenants, et dynamise le fonctionnement cognitif et par conséquent l'autonomisation de l'apprenant. Cette approche nous paraît plus adaptée à l'autonomisation de l'apprenant. Elle est aussi plus motivante et valorisante, parce qu'elle met l'apprenant en situation d'usage et d'apprentissage simultanément. L'accent n'est pas mis sur la préparation à ce que l'apprenant sera amené à dire et à faire plus tard, dans telle situation (en milieu professionnel, en voyage, etc.), comme dans les activités de type simulation ou jeu de rôle, mais sur l'action et la construction d'un projet d'action. Selon Henri Portine, l'autonomie c'est "construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire." On peut considérer que la tâche, si elle est bien structurée, reproduit les éléments constitutifs de l'autonomie au sens de Henri Portine. Cette approche par tâche qui place l'utilisateur d'une langue comme acteur social, dynamise le fonctionnement cognitif et donc l'autonomisation de l'apprenant.

Nous pensons qu'une mise en pratique adéquate de l'approche actionnelle à l'Université française d'Égypte, au centre de ressources et en classe, permettrait d'accompagner l'apprenant vers davantage d'autonomie, par :

- une prise de conscience des savoirs, stratégies et compétences dont il dispose, mais aussi de ses limites ;
- un développement de sa capacité à mobiliser, gérer et utiliser ses savoirs et compétences, mais également à recourir à des ressources extérieures pour compenser ses déficits personnels. (Ollivier et Weiss 2007).

5.3.2 Plurilinguisme et intercompréhension : pour une approche systémique

5.3.2.1 Plurilinguisme versus multilinguisme

Les étudiants de l'UFE vivent tous une situation de plurilinguisme. Ils sont en majorité des locuteurs natifs de l'arabe et ont des compétences en arabe dialectal égyptien et en arabe littéral, même si certains n'ont qu'une compétence partielle en production écrite par exemple, du fait qu'ils ont étudié dans des écoles francophones. De plus, ils ont

appris le français (pour la plupart) ou l'anglais (un petit nombre) comme langue seconde à l'école (primaire, préparatoire et secondaire) et l'anglais (ou le français) comme troisième langue. Du fait que certaines familles parlent à leurs enfants en français ou en anglais (dans les milieux intellectuels ou aisés), leur expérience langagière dépasse parfois le cadre purement scolaire. A l'UFE, les étudiants sont amenés à suivre les enseignements en trois langues, selon une progression visant à faciliter l'acquisition des compétences dans les disciplines étudiées. Ainsi, une matière complètement nouvelle sera d'abord enseignée en arabe, surtout les premières deux années. Dans ce contexte, le développement d'une compétence plurilingue (que nous allons expliciter) s'avèrerait une stratégie efficace.

Malgré la coexistence de plusieurs langues (maternelle et apprises), l'enseignement qu'ils reçoivent en langues est plutôt linéaire et les enseignements dans les différentes langues sont séparés (pas qu'en Egypte d'ailleurs) ou compartimentés. Un enseignement fortement fondé sur les connaissances déclaratives et les savoirs plutôt qu'une approche actionnelle ne facilite pas le transfert linguistique et le transfert de stratégies ou plus généralement la réutilisation des connaissances et le transfert de compétences.

Dans le CECR, le Conseil de l'Europe oppose (ou distingue) en effet le multilinguisme ("la connaissance d'un certain nombre de langues") au plurilinguisme ou à l'approche plurilingue selon laquelle :

"au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent." (Conseil de l'Europe, 2001 : p.11)

Le CECR désigne "par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures" (Ibid. : 129).

Il nous semble que cette approche du plurilinguisme devrait être privilégiée à l'UFE. En particulier, il paraît pertinent d'introduire ici la notion d'intercompréhension, qui fait

partie de la didactique du plurilinguisme, et apporte un complément intéressant par rapport à un enseignement des langues plus traditionnel.

5.3.2.2 Intercompréhension

L'intercompréhension est née dans les années 1990 dans un cadre européen, et plusieurs projets ont été développés afin d'atteindre l'objectif de politique linguistique de plurilinguisme modulaire : l'acquisition de compétences partielles dans plusieurs langues, d'abord réceptives et progressives.

"Intercomprehension is the competence to co-construct meaning in intercultural / interlingual contexts." (EU&I, projet Lingua1)

Si l'intercompréhension a fait davantage l'objet d'études et du développement d'une méthodologie appropriée pour les langues génétiquement apparentées, ce concept est aussi intéressant pour des langues moins proches.

L'intercompréhension propose de s'interroger sur le modèle de la compétence discursive de l'être humain et de l'exploiter afin d'être plus à même de communiquer avec l'autre y compris dans une langue qu'on ne connaît pas. La compétence discursive, qui évolue en permanence, comprend trois composantes intrinsèques : la composante stratégique, la composante affective et la composante cognitive, et s'articule en trois dimensions : linguistique, textuelle et situationnelle. Aider les apprenants à prendre conscience et à exploiter les différentes composantes et dimensions en situation d'apprentissage et leur faciliter le recours à des stratégies utiles en situation de communication en s'appuyant sur leurs connaissances et compétences extralinguistiques permettrait de mieux les préparer à l'autonomie. On pourra ainsi leur faire accomplir une tâche dans une langue qu'ils ne connaissent pas du tout par exemple, et leur faire observer l'intervention d'autres facteurs que la langue (le code linguistique), dans la compréhension écrite notamment.

Un bon moyen de motiver des apprenants est de les sensibiliser aux compétences qu'ils possèdent déjà. Les enseignants en intercompréhension peuvent commencer par aider les apprenants à prendre conscience des ressources cognitives dont ils disposent et par les encourager à mobiliser ces ressources pour comprendre une langue étrangère (Doyé 2005)

En effet, nous pensons que l'intercompréhension a sa place dans le contexte plurilingue de l'UFE surtout dans un dispositif offrant les moyens aux étudiants d'apprendre à apprendre.

Il est important de souligner que si les objectifs d'apprentissage (compétences langagières visées) devraient être identifiés par l'institution (pour faciliter l'évaluation, l'auto évaluation et l'autonomisation), on peut déjà préciser que la compétence plurilingue que les étudiants de l'UFE doivent atteindre est telle qu'elle leur permette de suivre les cours en français, en anglais et en arabe (pendant leur formation), et de prétendre utiliser les trois langues (arabe, anglais et français) en milieu professionnel. En termes de niveaux du CECR, ils doivent avoir un niveau B2 minimum en anglais et en français en fin de licence égyptienne. Mais ils ont également besoin d'outils et de stratégies qui leur facilitent l'acquisition d'une compétence communicative.

L'intercompréhension couplée à une utilisation des TIC et du Web 2.0 peut augmenter l'efficacité de l'apprentissage et motiver les étudiants. L'outil informatique est tout à fait approprié pour stimuler l'activité cognitive de l'apprenant en situation de compréhension plurilingue. Dans une approche actionnelle où l'apprenant est dans une situation réelle d'usager, couplé à une approche du plurilinguisme, les activités interactives s'appuyant sur les TIC permettent de faire prendre conscience à l'apprenant des ressources cognitives dont il dispose et l'encourage à les mobiliser pour comprendre une langue étrangère.

Ainsi, l'intercompréhension peut-elle contribuer au développement efficace de stratégies de compréhension (compétence réceptive) chez des étudiants dont le niveau en langue étrangère ou seconde se situe aux niveaux A1 et A2 à leur entrée à l'université. Un tel scénario vise un objectif d'acquisition de compétence partielle. D'autres scénarios de ce type peuvent être envisagés pour le développement de compétences partielles à l'université, en fonction des besoins et des niveaux des apprenants.

5.3.3 Adaptation et utilisation du CECR et des outils de promotion du plurilinguisme au contexte égyptien

Le CECR se fonde sur l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Il devrait pouvoir être utilisé à l'UFE pour :

- élaborer des programmes d'apprentissage des langues, pouvant éventuellement aider à identifier les besoins (compétences visées) ; du côté des concepteurs de supports, il s'agira plutôt d'élaborer des stratégies alliant tâches didactiques et matériel favorisant la mobilisation de stratégies (cognitives et métacognitives) chez l'apprenant.

- mettre en place un apprentissage auto-dirigé : le CECR peut alors servir à la mise au point d'un référentiel d'objectifs à adapter au contexte culturel.

Mais en ce qui concerne l'aspect culturel, le CECR n'est peut-être pas l'outil le plus adapté en contexte égyptien. Il s'adresse avant tout à la communauté européenne. Comment un public égyptien peut-il réellement s'identifier à ce cadre tel qu'il a été défini par le Conseil de l'Europe ? Il est néanmoins possible de s'en inspirer, notamment pour l'élaboration d'activités d'entraînement portant sur des compétences et des stratégies ; pour l'élaboration de tâches didactiques par les enseignants ; pour la classification des ressources du centre par les responsables du centre. Il peut être très utile également pour sensibiliser les apprenants à l'autoévaluation, à l'aide des tableaux récapitulatifs des niveaux, les descripteurs et des listes de repérage. Néanmoins, les descripteurs et les listes de repérage seraient eux aussi à adapter au contexte, en ce qui concerne la compétence culturelle.

Enfin, les certifications en langues reconnues au niveau international (TOEIC, DELF, DALF, DFA1 et DFA2) sont calibrées sur les niveaux du CECR. Comme ces certifications intéressent l'UFE qui en inclut certaines dans le cursus des étudiants à partir de cette année, nous avons d'autant plus de raison de nous tourner vers une utilisation effective de ce cadre de référence. Le CERCLE l'utilise pour recenser, classer et élaborer des ressources, car il permet un catalogage pratique.

5.4 L'apprentissage réflexif

Comment initier une démarche réflexive chez les apprenants ? Quels outils et moyens privilégier ? Dans quelle langue les échanges devraient-ils se faire dans le cadre d'une formation apprendre à apprendre ?

5.4.1 Le portfolio : un outil polyvalent

La démarche d'autonomie implique qu'une réflexion sur l'apprentissage ait lieu. Cette réflexion doit être engagée par l'apprenant, puisque c'est de son autonomie qu'il s'agit, avec l'aide d'un conseiller ; elle doit être encouragée et valorisée par les enseignants et tous les autres acteurs. Nous l'avons déjà dit, l'enseignement doit donc se faire selon une approche constructiviste.

5.4.2 Le portfolio d'apprentissage des langues

Le portfolio comprend trois parties : une biographie langagière, un dossier (preuves des compétences), et un passeport des langues (certifications, auto-évaluation/hétéro-évaluation des niveaux en langues).

Le portfolio LOLIPOP est un portfolio numérique européen des langues, développé comme un module compatible avec le LMS Moodle et peut être téléchargé gratuitement. Ce portfolio s'appuie sur le CECR en incluant la compétence culturelle. Il part de la biographie langagière de l'apprenant, et propose également de nombreuses activités langagières à l'aide d'un référentiel de ressources proposées sur des sites Internet. Ainsi, il inclut des supports d'apprentissage directement exploitables par l'apprenant en fonction d'objectifs qu'il peut lui-même sélectionner.

A l'UFE, il permettrait de :

- faciliter la mise en place de parcours d'entraînement
- sensibiliser à la définition d'objectifs d'apprentissage en langues
- faciliter l'accès à des ressources exploitables en fonction de besoins langagiers
- sensibiliser à des descripteurs de compétences (dans l'esprit du CECR)
- permettre une gestion de tous les portfolios sur une même plate-forme (Moodle), facilitant ainsi le suivi et le dialogue entre les apprenants et les tuteurs.

L'approche réflexive de l'apprentissage peut passer par l'utilisation d'autres formes de portfolios. En effet, le portfolio est un puissant vecteur du changement. Dans une démarche d'autonomisation de l'apprenant, la création d'un portfolio pourra être laissée à l'initiative de son auteur, ou bien être requise dans le cadre du cursus de l'étudiant. Le portfolio servira d'outil d'évaluation : c'est un moyen pour son auteur d'obtenir une évaluation externe de la part d'un public (tuteurs, enseignants, pairs, famille, recruteurs), mais également de s'évaluer lui-même, en particulier lorsqu'il se place dans une démarche réflexive et constructive (ex : dans le cas d'un portfolio d'apprentissage). Le portfolio s'inscrit dans une interaction sociale, même lorsque l'auteur adopte d'abord une démarche auto-réflexive. En effet, le portfolio a toujours un public ou destinataire potentiel auquel l'auteur s'adresse et l'auteur, à travers son portfolio, vise à produire un effet sur lui-même et sur les autres, sans que les deux effets recherchés soient pleinement conscients et dissociables pour l'auteur. Ainsi, dans une approche (inter)actionnelle, on pourra envisager la création d'un portfolio rédigé en langue étrangère, sous la forme d'un portfolio cv par exemple.

Quel que soit le degré d'autonomie et la capacité d'analyse de son auteur, le portfolio le conduit à des choix, à une prise de décision et à un certain degré d'auto-évaluation (par la prise de recul, l'autocritique, l'auto célébration, etc.). Au niveau du contenu, il décide de présenter tel travail plutôt que tel autre, choisit de publier un billet réflexif sur une expérience vécue ou de ne pas le publier, etc. Si la plate-forme de portfolio utilisée et les compétences techniques de l'auteur le permettent, celui-ci va également opérer des choix dans la façon de présenter le contenu (choix relevant de la communication visuelle, qu'ils soient conscients ou non, efficaces ou non) et dans la manière d'organiser le contenu, à travers différentes rubriques. Toutes ces actions font émerger chez l'auteur un certain nombre de questions. L'étendue des questions et leur nombre sont illimités. Quant aux réponses que l'auteur apporte et les choix qu'il opère, ils ne sont pas définitifs. Cela pourrait faire l'objet d'un entretien conseil au cours duquel les questionnements de l'apprenant fassent l'objet d'un dialogue entre l'apprenant et le tuteur. A mon avis, le portfolio a un potentiel très fort : c'est un produit (le portfolio que l'on décide de montrer à un public à un moment donné) qui s'inscrit dans un processus de création, de réflexion et d'apprentissage (le portfolio est évolutif). Il peut aider l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage et lui montrer qu'il est capable de réutiliser ses connaissances pour communiquer. Le contenu du portfolio apporte des preuves tangibles que l'auteur se situe dans l'action et qu'il construit : il n'est pas entièrement passif et ne fait pas que subir (sa formation par exemple). Au sein même des contraintes qui lui sont imposées et des difficultés qu'il rencontre (il y en a toujours), le portfolio est un espace de liberté qui favorise le questionnement et permet de tirer profit de l'expérience. Quelle que soit sa forme ou son objectif, le portfolio nous paraît être un puissant vecteur du changement.

CONCLUSION

Plusieurs solutions sont proposées ici dans l'objectif de faciliter un changement dans les représentations que peuvent avoir les acteurs en présence. Il s'agit de représentations sur l'autonomie, le rôle des différents acteurs (dont les enseignants et les apprenants), l'enseignement, l'apprentissage, les rapports entre apprenants et enseignants, etc. Ces solutions trouvent leur place dans les pratiques et usages appliqués à la didactique des langues et à l'apprentissage des langues. Mais certaines peuvent ou devraient pouvoir jouer un rôle dans d'autres domaines disciplinaires.

La question de l'autonomie de l'apprenant dépasse la situation de l'apprentissage des langues, mais ce qui est valable pour l'apprentissage des langues l'est aussi pour les autres apprentissages. Par conséquent, la capacité d'apprendre qui serait acquise dans la situation d'apprentissage des langues permettrait aux apprenants d'apprendre dans d'autres situations, pendant leur formation à l'université et dans leur vie professionnelle. Les étudiants de l'Université française d'Égypte et des autres universités égyptiennes ont besoin d'acquérir une compétence d'apprentissage, pour que leur formation universitaire se déroule dans les meilleures conditions possibles. Le développement de leurs compétences dans plusieurs langues-cultures est un objectif prioritaire, à l'origine de la création du centre de ressources en langues de l'UFE.

La mondialisation des échanges et le développement des TIC multiplient les occasions de communiquer, les sources d'information et les contenus pouvant être utilisés en vue d'apprentissages. Le développement de sociétés du savoir creuse également les écarts entre ceux qui ont les moyens techniques d'accéder aux savoirs et ceux qui ne les ont pas, mais aussi ceux qui ont les aptitudes cognitives et les savoir-faire nécessaires au traitement de l'information en vue de s'approprier des savoirs. Les OMD, fixés par l'ONU pour 2015, sont mis en œuvre dans des programmes de l'UNESCO et d'autres instances rattachées aux Nations Unies. Comme nous avons tenté de le montrer dans ce mémoire, l'autonomie est une question délicate qui doit être étudiée par des spécialistes et didacticiens des langues, et prise en charge par toute l'institution. Le moment est peut-être venu d'opérer des choix pédagogiques, politiques et sociaux, et de les appliquer, si l'on veut apprendre aux apprenants à devenir des apprenants plus autonomes et finalement, des citoyens responsables. Nous pensons utile de rappeler que

l'autonomie s'exerce au sein d'un système qui en fixe les contraintes et les limites, et qu'il ne s'agit pas de donner son indépendance à l'apprenant ou encore moins de l'abandonner à ses choix. Il convient d'avancer progressivement tant il s'agit d'une question difficile à cerner. La construction des compétences nécessaires se fera par tâtonnement et doit être évaluée dans la durée. Il faut donc développer des pratiques s'appliquant le mieux possible au contexte égyptien, de façon à ce que les acteurs articulent le concept d'apprentissage de l'autonomie et construisent ensemble leur propre représentation de l'autonomie et de l'apprentissage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Livres

- BARBOT Marie-José. 2001. *Les auto-apprentissages*. CLE International, (imprimé à Liège).
- TAGLIANTE Christine. 2005. *L'Evaluation et le Cadre européen commun*. CLE International, collection Techniques et Pratiques de Classe, (Paris).
- CARRAS Catherine, TOLAS Jacqueline, KOHLER Patricia, SZILAGYI Elisabeth. 2007. *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. CLE International, collection Techniques et Pratiques de Classe, (Paris).
- HOLEC Henri. 1988. *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Conseil de l'Europe, Hatier.
- MANGENOT François, LOUVEAU Elisabeth. 2006. *Internet et la classe de langue*. CLE International, collection Techniques et Pratiques de Classe, (Paris).
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Articles et autres publications scientifiques

- ATLAN Janet, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement TICE », ALSIC, Vol. 3, numéro 1, juin 2000 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm#f1
- BARBOT Marie-José, « Les multimédias, des outils au service de l'autonomisation ? », Université de Lille III, Atena (Autonomie technologies numériques et Apprentissages), Inalco 7 avril 2006 : http://mbarbot.club.fr/powerpoint/autonomie_et_multimedia.ppt
- BARRET Helen, « Authentic Assessment with Electronic Portfolios using Common Software and Web 2.0 Tools » (2006) : <http://electronicportfolios.org/web20.html> (Dernière consultation : oct. 2008)
- BARRET Helen, « Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools », (2006) : <http://electronicportfolios.org/digistory/purposes.html> (Dernière consultation : oct. 2008)
- BOURDET Jean-François, TEUTSCH Philippe, « Définition d'un profil d'apprenant en situation d'auto-évaluation ». http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/bourdet/alsic_n05-rec1.htm
- CARETTE Emmanuelle, HOLEC Henri, « Quels matériels pour les centres de ressources ? », Mélanges CRAPEL n°22 (1995 - Spécial Centres de ressources) : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=83 (Dernière consultation : oct. 2008)
- DEGACHE Christian, « Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues », Volume 1, Synthèse de l'activité de recherche (2006) : www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf (Dernière consultation : oct. 2008)

- GREMMO Marie-José, « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », Mélanges CRAPEL n°22 (1995 - Spécial Centres de ressources) : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=86 (Dernière consultation : oct. 2008)
- GREMMO Marie-José, « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », Mélanges CRAPEL n°22 (1995 - Spécial Centres de ressources) : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=85 (Dernière consultation : oct. 2008)
- HOLEC Henri. 2008. « Autonomie et apprentissage autodirigé », Cahiers de l'ASDIFLE n°2 : <http://asdifle.mshparisnord.org/AUTONOMIE-ET-APPRENTISSAGE.html> (Dernière consultation : oct. 2008)
- HOLEC Henri. 1999. « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », Mélanges CRAPEL n°24 : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=39 (Dernière consultation : oct. 2008)
- HOLEC Henri. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Mélanges CRAPEL n°20 : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf> (Dernière consultation : oct. 2008)
- OLLIVIER Christian. 2008. « Concevoir et réaliser un portfolio européen des langues en ligne. Réflexions et mise en œuvre ». *Französisch heute*, vol. 2, n° 39, p. 74-84.
- OLLIVIER Christian. 2007. « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », in : Lamy Marie-Noëlle, Mangenot François, Nissen Elke (coord.) : Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html> (Dernière consultation : oct. 2008)
- OLLIVIER Christian, WEIß Gerda (ed.). 2007. *DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet*. Hamburg: Dr. Kovac.
- LITTLE David, PERCLOVA Radka, « Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants », (date?) : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf (Dernière consultation : oct. 2008)
- PORTINE Henri. 1998. « L'autonomie de l'apprenant en questions », *ALSIC*, Vol. 1, numéro 1 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm
- PUREN Christian. 2006. « Un outil commun pour une gestion commune de la diversité, la discipline "didactique des langues-cultures" », in Actes des journées de réflexion, Finalités et modalités de l'enseignement de la langue française en Egypte, CFCC 26-27 mars 2006
- STAMBAK Mira, HARDY Marianne. 1999. *Revue Française de Pédagogie*, " L'Ecole pour tous, conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales " : n° 129, Oct. Nov. Déc. 1999

Sites Internet

- AEM (Autoformation Et Multimédia), site de Françoise Demaizière : <http://didatic.net/>

- DidacTIClang. 2006. Formation des professeurs de langue à une didactique de l'Internet par Internet : <http://www.didacticlang.eu>
- DCL, Le Diplôme de Compétences en Langue de communication à usage professionnel : <http://www.d-c-l.net/default.htm>
- EifEL (European Institute for E-Learning) : <http://www.eife-l.org/>
- Cent références pour le portfolio numérique, Robert Bibeau : <http://www.robertbibeau.ca/portfolio.html#4>
- Freie Universität Berlin, « Portfolio européen des langues pour l'éducation supérieure (PEL) » : <http://web.fu-berlin.de/elc/portfolio/fr.html>
- Mélanges CRAPEL, Revue scientifique du Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues CRAPEL / ATILF / CNRS / Nancy 2 : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>

Pages et rubriques de sites Internet :

- Mélanges n°28 (2006 – n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues) : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20
- « Autonomie, autoformation, formations ouvertes...Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC » par Françoise Demaizière (septembre 2005) sur le site *AEM* : http://didatic.net/article.php3?id_article=63
- « Autoformation et individualisation », par Françoise Demaizière (nov. 2005) sur le site *AEM* : http://didatic.net/article.php3?id_article=58
- Formations : Guides et Stratégies pour les études (sans date) [site Web]. Consulté le 28 juillet 2008. <http://www.studygs.net/francais/>

SIGLES

AIGEME : Applications Informatiques, Gestion, Études, Multimédia, E-formation
(Master 2)

ALTE & AEQUALS : European Association of Language Testers

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CERCLE : CEntre de Ressources pour la Communication en Langues Étrangères

CRL : Centre de Ressources en Langues

DFA (DFA1 et DFA 2) : Diplôme de français des affaires, 1^{er} degré et 2^e degré

FLE : Français Langue Étrangère

FOAD : Formation Ouverte et à Distance

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

GSI : Gestion et Systèmes d'Information (faculté de)

LA : Langues Appliquées (faculté des)

LMS : Learning Management System (plateforme de gestion de cours en ligne)

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

UFE : Université Française d'Égypte

ANNEXES

Enquête sur les usages des outils de communication en Egypte

Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire et le renvoyer à annecharlotte.chaput@mac.com

Sexe :

Année de naissance :

Ville :

Possédez-vous un ordinateur personnel ?

Oui Non

Si oui, combien possédez-vous d'ordinateurs

- Fixes (PC avec unité centrale) :

- Portables (laptops) :

Avez-vous un accès Internet chez vous ?

Oui Non

Avez-vous un téléphone portable ?

Si oui, quelles sont les fonctionnalités principales que vous utilisez (en plus du téléphone) ?

- sms :
- mms :
- vidéo :
- photo :
- agenda :
- prise de notes :
- baladeur MP3 :
- radio :
- accès Internet / email :
- accès à des blogs, consultation et mise en ligne de vidéos sur YouTube :
- TV sur mobile :
- visioconférence :

Connaissez-vous le modèle de votre téléphone ? Pouvez-vous l'indiquer ?

(ex : Nokia N95, Nokia 770, iPhone, etc.)

Stockez-vous des données sur votre téléphone portable (possible sur des modèles récents) ?

- MP3
- Vidéo
- Photos
- Documents (ex : des cours)

Possédez-vous d'autres appareils, en plus d'un téléphone portable ?

(oui ou non après chaque item)

- Smartphone :

- PDA :

- Ipod
- Baladeur MP3

Avez-vous entendu parlé du « Web 2.0 » ou lu ce terme sur Internet ?

Les outils du Web 2.0

Les blogs

Savez-vous ce qu'est un blog ? Un blogueur (blogger) ?

Avez-vous déjà écrit votre propre blog ?

Si oui, quand avez-vous commencé ? Postez-vous régulièrement de nouveaux articles, photos, vidéos, etc ?

Lisez-vous les blogs d'autres personnes ?

- en quelle langue (arabe, anglais, français...) ?
- de quels thèmes traitent les blogs que vous consultez ? (sujets de société, politique, sport, culture, religion, autre)

Pouvez-vous nous indiquer l'adresse complète d'un ou deux blogs égyptiens ? (ceux que vous préférez ou bien dont vous avez entendu parler)

Les réseaux sociaux (ex. : Facebook)

Avez-vous un compte sur Facebook :

Oui Non

Depuis quand ?

Avez-vous un compte sur MySpace ou un autre site de réseaux sociaux ?

Oui Lequel ?

Non

Faites-vous partie de groupes sur Facebook ? Si oui, quelle catégorie de groupe vous intéresse le plus : divertissement, sport, société, politique, culture ?

A quelle fréquence vous connectez-vous sur votre compte :

De temps en temps

Une fois par semaine

Une fois par jour

Plusieurs fois par jour

Globalement, quels modes de communication **écrits** utilisez-vous le plus (indiquez le chiffre 1 après le mode le plus utilisé, puis 2, 3...(ex : chat (1), Facebook (2), sms (3))

- sms ()
- email ()
- chat ()
- Facebook ()
- autre (précisez)

Pour communiquer (à l'écrit ou à l'oral) vous utilisez plus facilement :

Selon vos interlocuteurs (correspondants) :

- a) Avec vos amis et vos connaissances :
- a. Téléphone ()
 - b. Sms ()
 - c. Chat ()
 - d. Facebook ()
 - e. Email ()
- b) Votre famille :
- a. Téléphone ()
 - b. Sms ()
 - c. Chat ()
 - d. Facebook ()
 - e. Email ()
- c) Vos professeurs, des employeurs, toute personne du monde professionnel),
- a. Téléphone
 - b. Sms
 - c. Chat
 - d. Facebook
 - e. Email

Allez-vous dans des cybercafés ?

Oui Non

Si oui, vous y allez environ :

Rarement

Une fois par mois

Une fois par semaine

Plusieurs fois par semaine

Dans les prochaines années, pensez-vous que vous utiliserez ces modes de communication plus qu'aujourd'hui ?

Quel appareil électronique aimeriez-vous acheter ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.



LE CERCLE,
CENTRE DE RESSOURCES POUR LA COMMUNICATION
EN LANGUES ETRANGERES

GUIDE PÉDAGOGIQUE

**Pratique communicative de la langue
Et
Auto apprentissage**



SOMMAIRE

LE CERCLE, CENTRE DE RESSOURCES DE LANGUES DE L'UFE.....	3
L'EQUIPE DU CERCLE.....	5
SALLES ET EQUIPEMENTS.....	6
LES RESSOURCES.....	7
MODALITES DE FONCTIONNEMENT DU CERCLE.....	10
MODULES DE FORMATION PROPOSES.....	12
LES 6 NIVEAUX COMMUNS DE REFERENCE (CADRE EUROPEEN).....	15
LEXIQUE.....	16
FICHE DE SUIVI INDIVIDUELLE.....	17
Entretien d'accueil (dossier individuel).....	18

LE CERCLE, CENTRE DE RESSOURCES DE LANGUES DE L'UFE

Le CERCLE (CEntre de Ressources pour la Communication en Langues Etrangères) est le nom que nous avons donné au [Centre de Ressources de Langues](#) réservé aux étudiants de l'Université Française d'Egypte en accès fixe et libre, dans la limite des places disponibles et dans les créneaux horaires réservés à ce mode d'utilisation.

Pourquoi un centre de ressources de langues ?

Il répond à un projet pédagogique fondé sur :

- une individualisation de l'apprentissage
- une souplesse d'organisation
- l'accueil d'apprenants de niveaux variés.

Qu'est-ce qu'un centre de ressources ?

C'est un lieu de travail convivial qui rassemble des **ressources** humaines, pédagogiques et technologiques.

C'est un lieu où celui qui apprend peut se construire un **parcours d'apprentissage** :

- en choisissant des objectifs
- en choisissant des outils
- en découvrant ses façons d'apprendre
- en réfléchissant à ses motivations
- en s'évaluant
- en un mot, en **apprenant à apprendre**.

C'est un **dispositif** dynamique, questionné, évalué.

Deux modes d'accès distincts :

- **Accès fixe** : travail en groupe avec un lecteur du CERCLE ou l'enseignant de langue. Une partie de la classe de langue descend au centre pendant la période de cours, le reste de la classe est en salle de cours avec l'enseignant ou assistant de langue. Ces séances sont planifiées à l'avance.
- **Accès libre** : travail individuel en autoformation, conseillé par le personnel du CERCLE, soit en complément des cours, par un travail personnel d'entraînement à la compréhension écrite et orale sur prescription de vos enseignants.

Trois types d'autoformation sont prévus :

Selon la manière dont le présentiel en classe et les activités au centre ou sur Moodle (distanciel) s'articulent au sein d'une unité d'enseignement de langue, le centre proposera des modules ou activités :

- d'**autoformation complémentaire**, qui augmente le volume d'activité de l'étudiant (par exemple des exercices de grammaire ou des activités de compréhension orale) ; sans pour autant augmenter le nombre d'heures de cours présentiel notamment ;
- d'**autoformation intégrée**, qui diversifie les modalités de l'apprentissage, donne une vie hors de la classe au groupe et assouplit les contraintes du présentiel ; certaines séquences

peuvent être faites en autonomie au lieu d'être présentielles ;

- d'**autoformation guidée**, s'appuyant sur la plateforme en ligne Moodle, avec des interactions en ligne. Un tutorat pourra notamment être mis en place sur demande.

Les modes **accès fixe** et **accès libre** peuvent combiner un ou plusieurs types d'autoformation ci-dessus.

Il faut noter cependant que ce « guidage » ou **accompagnement**, en accès fixe ou libre, suppose une définition et une mise en commun des **objectifs** à atteindre et un **programme défini** à l'avance avec l'enseignant, notamment pour les séances fixes au centre qui feront partie de l'évaluation. Ainsi, chaque enseignant ou département devrait communiquer les objectifs de l'année et leur répartition selon un calendrier hebdomadaire, et les modalités d'évaluation.

Note : Pour en savoir plus sur l'utilisation et les objectifs d'un centre de ressources de langues, un film de présentation des CRL de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg peut être consulté au CERCLE.

L'ÉQUIPE DU CERCLE

- Directrice du CERCLE :
Anne-Charlotte Chaput (tél. Bureau : 1142)
- Accueil, suivi et conseil linguistique :
Un lecteur pour la langue anglaise (tél Bureau : 1139)
Un lecteur pour la langue française : (tél Bureau :1140)
- Équipe technique :
Maintenance du matériel informatique (Personne à recruter)

Le CERCLE se trouve au rez-de-chaussée du bâtiment de l'université, à droite de l'entrée principale. On accède au centre par l'entrée côté hall principale ou par l'entrée donnant sur le couloir des salles de cours 5 à 10.

SALLES ET EQUIPEMENTS

Le CERCLE met à disposition des étudiants :

- une salle multimédia équipée de dix-huit postes informatiques, équipés de casques avec microphone, d'un lecteur DVD, d'un accès à la télévision numérique sur certains postes, d'un accès à Internet, d'un vidéo projecteur et son écran mural. Cette salle est prévue pour le travail individuel ou en groupe (se référer à l'agenda du CERCLE).
- un espace réservé à la lecture et au travail individuel, axé sur l'utilisation des ressources papiers (dossiers de presse et thématiques, magazines, livres, etc.).
- un espace réservé aux ateliers de conversation pour le travail d'interaction orale et aux activités en petits groupes. Ces ateliers sont animés par un lecteur du centre ou par un enseignant (sur demande préalable et en fonction des créneaux de disponibilités du CERCLE).
- un serveur hébergeant une grande partie des ressources du centre (à l'exception des ouvrages papiers) disponibles dans le CERCLE et depuis tout ordinateur distant connecté à Internet. En particulier, ce serveur héberge la plateforme Web d'apprentissage à distance de l'UFE (sur Moodle) dont une rubrique est consacrée à l'autoformation en langues. Cet espace s'intitule « Plateforme Langues » ; elle est enrichie par l'équipe du CERCLE avec de nouvelles activités et ressources, à consulter et exploiter en mode auto formation.

LES RESSOURCES

Types de ressources

Nous mettons à votre disposition des ressources en anglais, français et en arabe sur différents supports. Ainsi, vous pouvez consulter livres, cdrom, DVD dans le centre (pas de prêt), et toutes les ressources en ligne sur la plateforme Moodle sont consultables sur place et à distance. Le blog « Le CERCLE-FLE » propose des outils d'aide linguistiques et des sites Web d'intérêt pour l'apprentissage du français en auto-formation, des ressources sélectionnées et évaluées, etc.

Ressources multimédias :

- Supports audio, vidéo, applicatif, textuel : accessibles sur le serveur du CERCLE ;
- Cdroms (de langue ou domaine spécialisé) ;
- DVD fiction et documentaires (réservation obligatoire) ;
- Sites Internet évalués et répertoriés par catégorie et par langue.

Ressources papiers :

- Dossiers de presse et thématiques
- Ouvrages de didactique des langues
- Cahiers d'exercices et leurs corrigés (grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc.)
- Dossiers ou fiches d'activités, classées par compétence langagière et par niveau (de A1 à C2), ne nécessitant pas l'utilisation d'un ordinateur. Activités individuelles ou en groupe. (Ces supports sont accompagnés de dossiers qui donnent des indications sur la manière de tirer profit du support)
- Méthodes de langue
- Catalogue des ressources du centre
- Guide pédagogique du CERCLE
- ...

Classification des ressources

[\(La classification des ressources dans une base de données et la restitution d'un catalogue papier et électronique sont en cours de réalisation\)](#)

Chaque ressource disponible sur support non électronique (livre, DVD, Cdrom, CD) est marqué par une **cote** unique selon le système Dewey. Ainsi, l'ouvrage intitulé « Les auto-apprentissages » de Marie-José Barbot a pour cote « BAR 331.259 ».

Les ressources seront classées par catégorie, chaque ressource pouvant être listée dans plusieurs catégories :

- civilisation
- dictionnaires
- écouter
- écrire
- films
- grammaire
- lire

- méthodes
- ESL (English as a Second Language)
- FLE (Français Langue Etrangère)
- parler
- spécialité (sciences, économie, etc.)
- tests et certifications
- vocabulaire

Les ressources seront rangées par langue, et la langue de la ressource sera éventuellement indiquée par un symbole :

- Arabe : **AR**
- Anglais : **AN**
- Français : **FR**

Dans la base de données et le catalogue, chaque ressource sera associé à un niveau de langue correspondant aux 6 niveaux du CECR :

- Les niveaux sont A1 (débutant et faux débutant), A2, B1, B2, C1 et C2
- Une ressource pourra être étiquetée pour le niveau A1 ou alors à deux niveaux (ex : A1/A2 ou encore A2/B1).

Recherche des ressources sur l'ordinateur :

L'indexation des ressources est en cours de mise à jour ; elle fait partie de la conception de la base de données de gestion du catalogue.

Les références des ressources disponibles sont également stockées sur le serveur du CERCLE et consultables sur les ordinateurs. La recherche devrait pouvoir se faire selon plusieurs critères :

- Activité langagière (écouter, écrire, lire, parler). *Cette classification est plutôt orientée du point de vue de l'apprenant.*
- Activité de production et stratégie¹ (production, réception, interaction, médiation). *Cette classification est plutôt orientée du point de vue de l'enseignant. Elle ne sera peut-être pas retenue.*
- Domaine ou thème (grammaire, civilisation, science, gestion, etc.)
- Langue (français, anglais, arabe)
- Niveau (A1 à C2)
- Support (livre, DVD, CD, Cdrom, Web, etc.)

Notes :

- Le catalogue des ressources disponibles sera imprimé en plusieurs exemplaires et consultable dans le centre de ressources.

L'équipe du CERCLE aide les étudiants dans leur démarche d'autoformation, les oriente dans le choix et l'utilisation des ressources et des outils multimédia ; elle propose également des activités pour la pratique des langues étrangères dans un contexte autre que celui de la classe. Les étudiants et les enseignants peuvent suggérer des ressources

¹ Se référer aux descripteurs du CECR (« Cadre européen commun de référence pour les langues », Ed. Didier, consultable au CERCLE et accessible sur Internet (www.coe.int/lang))

et des idées d'activités ou de thèmes à traiter, en fonction de leurs goûts et de leurs besoins.

MODALITES DE FONCTIONNEMENT DU CERCLE

Horaires d'ouverture

Du dimanche au jeudi, de 9h00 à 16h00.

Pendant les heures d'ouverture, chaque étudiant peut entrer au centre pour consulter les ressources et étudier, dans la mesure des places disponibles.

Séances dans le centre

Lors de la première visite, le visiteur rencontre le responsable du centre pour un entretien préalable. Il s'agit pour l'étudiant de s'inscrire et de prendre connaissance du fonctionnement du centre.

Dès les premières séances, l'étudiant sera encouragé à évaluer son niveau en langues et à définir des objectifs d'apprentissage (bilan de compétences en langues). Pour l'aider, un portfolio numérique d'apprentissage en langues devrait être mis en place dès cette année. Le suivi des portfolios des étudiants sera effectué par l'équipe du CERCLE et par les enseignants de langues. Il servira à la définition d'un « contrat d'apprentissage » et permettra notamment aux étudiants de présenter à leurs enseignants une collection de productions effectuées pendant l'année et illustrant différentes compétences. L'utilisation du Portfolio numérique comme outil d'acquisition d'autonomie et outil d'apprentissage en langues sera détaillé dans un autre document.

Au début de chaque séance, chaque visiteur doit remplir sa fiche nominative de suivi, conservée dans le centre de ressources (voir fiche de suivi en annexe).

Des séances d'accueil en groupe seront régulièrement organisées, pour permettre une prise de connaissance des lieux, des outils et du fonctionnement général du centre.

Parcours individuel en autoformation et outils de suivi

Chacun a accès aux ressources du centre, aux activités de langues proposées en ligne sur la « Plateforme langues » de Moodle ou au format papier, ainsi qu'aux ateliers organisés pour des petits groupes. Un certain nombre d'activités proposées en autoformation sur Moodle permettent une évaluation en ligne et un « feedback » de la part des tuteurs ; les étudiants sont évalués par l'animateur lors des ateliers pour permettre un meilleur suivi des progrès.

La **fiche de suivi individuelle** permet un suivi régulier du travail effectué dans le centre et des ressources consultées. Elle permet à l'étudiant de faire un bilan à chaque fin de séance. (voir annexe 1).

L'**entretien d'accueil** permet de faire mieux connaissance avec l'étudiant, de lui demander les questions qu'il (elle) se pose à propos du dispositif, de son apprentissage en langue, et de commencer à aborder la notion d'objectif d'apprentissage. L'entretien seul ne peut suffire à acquérir l'autonomie nécessaire pour un travail en autoformation, mais il est important de le proposer. Un entretien individuel sera par ailleurs intégré à mi-parcours du module « Bilan de compétences en langues et ePortfolio », auquel les étudiants pourront s'inscrire sur Moodle, afin de faire un point avec l'étudiant sur son évaluation / auto-évaluation et sur ses objectifs.

Le **portfolio des langues**, lorsqu'il sera opérationnel, sera l'outil privilégié des étudiants, des enseignants et des tuteurs. Il accompagne les étudiants, les aide à définir leurs objectifs et à s'auto évaluer régulièrement, à l'aide de tests d'activités d'auto évaluation, d'entretiens individuels ou en petits groupes et avec l'aide des enseignants et des tuteurs. Cette

démarche positive, vise à encourager les étudiants à acquérir une plus grande autonomie. (voir [Portfolio des langues](#)).

Calendrier d'activités : de l'accès fixe à l'accès libre

Un calendrier des activités et des ateliers proposés et des plages horaires au cours desquelles un enseignant réserve un espace du CERCLE sera régulièrement mis à jour et consultable sur le panneau d'affichage à l'entrée du centre et sur le site Web du CERCLE lorsqu'il sera disponible.

Pour des questions d'organisation (nombre de places et de niveaux), certains ateliers nécessiteront une inscription à l'avance. Les apprenants intéressés pourront s'adresser au personnel du centre pour obtenir des informations sur les ateliers ou s'inscrire sur le site Web du CERCLE lorsqu'il sera disponible.

MODULES DE FORMATION PROPOSES

- **Module Bilan de compétences en langues (évaluation et auto-évaluation, portfolio numérique, biographie langagière et dossier de productions)**
- **Module Mobilité (proposition)**

Module Bilan de compétences en langues

Pour qui ?

Le module bilan s'adresse à tout étudiant qui intègre une formation à l'Université Française d'Egypte.

Pour quoi ?

Le module bilan a pour objectif de permettre à l'étudiant, au début ou en cours d'études

- de faire un état des lieux de ses expériences et de ses compétences langagières,
- de faire le bilan de ses connaissances en langues,
- de définir un projet d'études en langues (des objectifs) à mener à bien d'ici la fin de ses études.

Deux cas de figure possibles se présentent :

Cas n°1 : nouvel étudiant en 1^{ère} année souhaitant faire son *bilan de compétences en langues* dès le 1^{er} semestre pour définir mon parcours d'apprentissage en langues pour les semestres à venir.

Cas n°2 : étudiant en 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} ou 5^{ème} année et souhaitant faire son *Bilan de Compétences en Langues* pour préciser ses objectifs d'apprentissage en fonction de ses compétences et de sa motivation.

En combien de temps ?

Il requiert environ 8 heures de travail au centre, mais chaque étudiant travaille à son rythme. Ce module se fera de préférence au 1^{er} semestre universitaire, mais les étudiants pourront le suivre en cours d'année.

Où?

Ce module sera proposé sur le serveur du CERCLE sur la plateforme Moodle. Un module pilote est en préparation ; il sera testé et évalué sur un échantillon d'étudiants volontaires au préalable.

Descriptif

Il s'agit d'un module de e-formation au cours duquel l'étudiant, guidé par les tuteurs et des outils appropriés :

- réalise un test d'évaluation en langue (français, anglais) et d'auto-évaluation pour vérifier son niveau de langues, passe un entretien oral au CERCLE ;
- écrit sa biographie langagière, qui retrace son histoire avec les langues étrangères apprises ;
- constitue un dossier langagier, en sélectionnant régulièrement les documents de son choix, parmi ses productions écrites et orales, en vue de les présenter.

Cette démarche vise à l'orienter vers un parcours d'auto apprentissage approprié en fonction de ses objectifs.

Objectifs

- Adopter une démarche positive et responsable vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères.
- Acquérir les bases du travail en autonomie, nécessaire à l'auto apprentissage.
- Prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage (qu'est-ce qui me permet de progresser de façon efficace tout en me motivant ?) et les développer.

Module MOBILITE

(Proposition non encore validée)

Pour qui ?

Le module Mobilité s'adresse à tout étudiant de l'Université Française d'Egypte qui envisage un semestre ou une année dans une université partenaire en France.

Niveau pré requis : B2 atteint.

Pour quoi ?

Il a pour objectif de permettre à l'étudiant, par le biais de mises en situation :

- de se préparer aux situations langagières auxquelles il sera amené à faire face au cours de son séjour à l'étranger
- de s'intégrer à son nouvel environnement au quotidien
- de partager activement la culture du pays d'accueil

En combien de temps ?

- il se fait sur un semestre - en autoformation au CERCLE avec un suivi enseignant dans le cadre des enseignements en parcours individualisé en langues ;
- il peut se faire à n'importe quel moment du cursus d'études à partir du second semestre de la 1^{ère} année ;
- évaluation (en contrôle continu ?).

Où?

- au CERCLE de l'UFE.

Comment et avec qui ?

- activités de compréhension orale et compréhension écrite et activités de renforcement linguistique en autonomie (en salle multimédia) ;
- sur dossier de travail remis à l'étudiant ;
- présentation des productions écrites et orales lors des ateliers Mobilité.

LES 6 NIVEAUX COMMUNS DE REFERENCE (CADRE EUROPEEN)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) documente les six niveaux suivants :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ C2

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ C1

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter quelque chose et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

UTILISATEUR INDÉPENDANT B2

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

UTILISATEUR INDÉPENDANT B1

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage dans le pays de la langue cible. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE A2

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, des informations personnelles sur des achats, le travail, l'environnement familial). Peut communiquer dans une situation courante simple ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Peut décrire avec des moyens simples une personne, un lieu, un objet, sa propre formation, son environnement et évoquer une question qui le/la concerne.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE A1

Peut comprendre et utiliser des expressions familières ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions le concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et se montre coopératif.

Note : pour en savoir plus sur les niveaux définis dans le CECR :

[Consulter le « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » \(livre et DVD\) disponible au CERCLE.](#)

LEXIQUE

CECR :

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

« Le *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »

Extrait de <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

→ Ouvrage à consulter au CRL : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer »

CRL (Centre de Ressources de Langues) :

Centre proposant des services (formation, tutorat, projection, etc.) et des ressources (papier et numériques, audio, vidéo, cdrom, etc.) à ces utilisateurs (étudiants et personnel UFE) dans des locaux dédiés avec des équipements (serveur, PC multimédia, cabines d'écoute) se définit par les prestations (services et ressources) proposées, les locaux (salles et espaces) et les équipements offerts aux utilisateurs, qui s'appuient sur des objectifs spécifiques en lien avec l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Portfolio des langues :

Collection d'informations appartenant à l'apprenant rassemblant les résultats de ses études ou de ses formations en langues, ses buts, ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. Ces informations sont consignées dans la biographie langagière, le passeport de langues (grille d'autoévaluation) et le dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes.

Evaluation sommative :

Revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un module de cours ou à l'ensemble du cours d'un semestre. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont des évaluations sommatives. (<http://perso.orange.fr/christian.enault/productique/enseigner/evaluation/evatheo.htm>)

Les cinq compétences :

Ce sont les compétences évaluées dans le CECR : écouter, lire, prendre part à une conversation (c'est-à-dire s'exprimer oralement), écrire et s'exprimer oralement en continu (c'est-à-dire converser). On y distingue ainsi les situations de monologue (s'exprimer) et de dialogue interactif (converser).

FICHE DE SUIVI INDIVIDUELLE

Le CERCLE, Centre de Ressources de Langues
de l'UFE

Année 2007/2008

1^{er} semestre

2^{ème} semestre

FEUILLE DE SUIVI

Attention, cette feuille reste au centre et doit être
remplie à chaque séance.

Nom :	PHOTO
Prénom :	
Courriel :	
Année/Faculté :	
Groupe :	
Langue :	

Comment évaluez-vous votre niveau ? (Mettez une croix dans la case correspondante)

Les niveaux correspondent aux niveaux de compétences du *Portfolio Européen des Langues* (Conseil de l'Europe)

NIVEAU	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter						
Lire						
Prendre part à une conversation						
S'exprimer oralement en continu						
Ecrire						

→ Mes objectifs prioritaires :

AF = Accès fixe
Atelier

AL = Accès libre

AT =

	Référence(s) Document(s) (titre <u>et</u> cote)	Travail effectué + Appréciation personnelle (sur le document, sur votre travail - progrès, difficultés rencontrées...)	Durée
Date : AF AL AT		Prochaine séance :	

ENTRETIEN D'ACCUEIL (DOSSIER INDIVIDUEL)

(Cet entretien a lieu après un moment où l'apprenant est invité à observer ce qui se passe dans le centre, à prendre connaissance des conditions/règles d'utilisation et du fonctionnement du centre).

Peut-on parler en français ?

Quelles sont les questions que tu te poses maintenant ?

Nom, prénom

Coordonnées

Année de naissance

Faculté

Année d'étude

Langue(s) maternelle(s)

Langues apprises (oral, écrit)

Séjours à l'étranger, pays, raisons : loisirs ? stage linguistique ? stage ou travail ?

École (secondaire et lycée) fréquentée

Français

A quel âge ou en quelle classe as-tu commencé à apprendre le français ? Comment ?
Peux-tu décrire les méthodes utilisées ? Donne éventuellement le nom de ces méthodes de langues ? As-tu des diplômes en langue française ?

Pourquoi apprends-tu le français ?

Dans quelles situations veux-tu l'utiliser : personnelles ? professionnelles ?

Souhaites-tu apporter des documents écrits ou bien oraux sur lesquels travailler ?

(support de cours d'une discipline de spécialité, lettre de motivation, présentation, autre)

Quelles sont tes relations avec le français et les pays francophones ?

Aimes-tu le français ? Pourquoi ?

Est-ce que tu fais du français dans ta vie quotidienne en dehors de l'université (vie sociale, lectures, cinéma, Internet, méthodes à la radio, à la télévision, ...) ?

Quels sont les sujets qui t'intéressent concernant le français ou la vie en général ?

Auto-apprentissage

Comment imagines-tu que tu vas procéder ?

De combien d'heures par semaine disposes-tu ? Quels seront les jours ou heures de travail au centre ?

As-tu l'intention de travailler au centre, indépendamment ?

As-tu déjà appris seul quelque chose : sport, musique, informatique, dessin ?

Si oui, qu'as-tu trouvé difficile ?

Qu'est-ce qui te plaisait ?

Ton profil

Quelles sont tes difficultés quand tu apprends une langue ?

Tes facilités ?

