

Parcours linguistiques en autonomie : Exemple de l'université de Galatasaray

Fabrice Barthelemy
Centre culturel et de coopération linguistique
Istanbul



Synergies Turquie n° 1 - 2008 pp. 37-46

Résumé : *Pour faire face aux demandes de formations linguistiques de plus en plus spécifiques, les centres d'autoapprentissage, dans lesquels les médias de communication actuels occupent une place prépondérante, se développent légitimement, en dehors ou au sein même des structures d'enseignement traditionnelles. Ce faisant, les fonctions des enseignants évoluent, comme leurs compétences. L'université de Galatasaray s'est lancée dans ce défi, dès 2002, et l'on peut, aujourd'hui, en dresser un bilan positif.*

Mots clefs : *Autonomie, médias, représentations.*

Özet : *Her geçen gün özgüleşen dil eğitimi ihtiyacına cevap verebilmek için, güncel iletişim teknolojilerinin önemli bir yer tuttuğu "kendi kendine öğrenim merkezleri", geleneksel öğretim kuruluşlarının dışında ve hatta içinde bile meşrulaşiyor.*

Bu durum, öğretmenlerin yeteneklerinin yanı sıra görevlerinin de evrimleşmesine sebep oluyor. Galatasaray Üniversitesi, gerçekleştirilmesi güç olan bu programı 2002 yılından beri üstleniyor ve bugün olumlu bir neticesi görülebilir.

Anahtar sözcükler: Otonomi, medya, temsiliyet

« *Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. L'apprentissage résulte d'une activité de l'apprenant, et celle-ci, dans une certaine mesure, est un métier : manières d'apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu'il faut aider l'apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu'il exerce au mieux son métier d'apprenant.* » (Porcher, 1992. 6)

Au grand regret d'enseignants nostalgiques de la Belle Époque, l'actualité n'est plus à l'apprentissage de notre langue en vue de se distinguer (au sens de Bourdieu) ou de parler « *comme un natif* ». Les étudiants d'aujourd'hui n'apprennent plus une langue étrangère pour sa beauté, ni même par simple plaisir, ils ont

des objectifs utilitaristes : pouvoir comprendre ou se faire comprendre dans un contexte particulier, monnayer ses compétences langagières sur le marché du travail, être capable de faire une partie de sa scolarité dans cette langue, etc.

Dans ce contexte, c'est l'oral qui est davantage privilégié - bien qu'il ne faille pas négliger des compétences à l'écrit de plus en plus importante (courriel, fax, rapport, communication technique, etc.) -, avec une attention particulière apportée à la possibilité d'une réappropriation quasi immédiate des compétences de communication. Peu importe alors que cette langue soit juste ou normée, ce qui compte c'est d'abord d'acquérir des compétences qui correspondent aux réalités, au vécu, en somme à un apprentissage utile. À ce titre, les médias favorisent le développement d'une compétence réceptive orale et écrite, celle sur laquelle il faut bien entendu insister car, contrairement à la production (orale ou écrite), l'apprenant n'est pas soumis à son rythme et ne peut utiliser de stratégies de contournement des difficultés.

Les principaux acteurs du champ du Fle l'ont d'ailleurs bien compris, et nul aujourd'hui n'envisage sérieusement un enseignement digne de ce nom qui n'intègre des médias, véhicules - et cela n'est pas le moindre - d'une image évidente de modernité.

Les médias contribuent au développement d'autoapprentissage qu'il convient d'accompagner. On peut aujourd'hui apprendre une langue par le truchement des médias, et cela s'ajoute à l'offre, plus classique, des institutions d'enseignement. Le périmètre de la diffusion des langues ne recouvre pas celui de leur apprentissage. Il convient aussi de rester lucide et ne pas prêter à ces outils toutes les vertus émancipatrices. C'est l'autoformation qui se dote d'outils technologiques de plus en plus adaptés à ces fins et non l'inverse.

Il faut bien avouer qu'en la matière, ces nouvelles technologies possèdent des caractéristiques alléchantes. Elles obligent à repenser la question des contraintes d'apprentissages, qu'elles soient temporelles ou spatiales. Les médias sont de plus en plus accessibles, disponibles et s'adaptent aux exigences des usagers (rythmes, lieux, supports, etc.). Séduisants, ils se proposent en palliatifs attractifs à ceux qui peinent - ou souffrent - à revenir dans des situations d'enseignement trop imprégnées des souvenirs de bancs d'école. C'est dire qu'il faut, comme cela fut le cas assez tôt en Fle, les intégrer dans les classes, les utiliser, se les approprier.

La rentabilité de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte où les possibilités de rencontres avec des étrangers sont de plus en plus vraisemblables n'est plus à démontrer ; la communication est une valeur en hausse. Les médias accélèrent ces potentialités, par leur fréquentation, qu'elle soit occasionnelle, hasardeuse ou recherchée. L'impact des médias est indiscutable du point de vue de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. La « proximité du lointain » qu'ils génèrent permet une véritable confrontation des ego. Avec eux, les autres viennent à domicile et je peux, par déplacements virtuels, m'y confronter. Les cultures et les langues étrangères font constamment irruption dans notre quotidien, désormais médiatique.

Il ne s'agit pas là d'un phénomène conjoncturel, tant les médias constituent un vecteur de bouleversement structurel dont les mutations culturelles s'ancrent dans le long terme. Ils accompagnent et participent aux changements dans les modes de vie et les façons d'être, affectent nos représentations du monde et des autres, mais aussi nos façons d'apprendre et d'enseigner. Les technologies d'information et de communication actuelles permettent que se croisent l'image, le son et le texte sur des supports variés (cédérom, vidéo, Internet...) qui vont améliorer le domaine non-institutionnel de l'enseignement-apprentissage des langues. Leurs avantages sont nombreux, tels que l'autonomisation, la liberté de l'apprenant, l'individualisation de la progression, le choix des matériaux adaptés aux individus, l'incitation permise à l'autoévaluation, etc.

Ce sont eux aujourd'hui, qui, en raison de leurs caractéristiques (tantôt de masse mais aussi intimistes, adaptables, authentiques, attractifs et motivants, etc.), permettent de créer de vraies conditions de liberté pour les apprenants. Et ce n'est pas un hasard si on les retrouve dans des centres dits d'auto-apprentissage ou d'apprentissage semi-dirigé qui se multiplient (Caa), cohabitant parfois même avec des structures classiques d'enseignement. Il ne s'agit pas, ou plus, d'un parcours solitaire de longue haleine, mais, en alternance avec des enseignements traditionnels, ils offrent des possibilités de parfaire, d'asseoir, de concrétiser une appréhension diffuse - ou encore de valider des compétences structurées -, pour des objectifs désormais fixés par l'apprenant lui-même, et avec les outils et au rythme qui lui conviennent le mieux.

Ce n'est pas un hasard, dans ces conditions, si les centres dits d'autoapprentissage (ou d'apprentissage autodirigé) se multiplient, en dehors et au sein même des structures d'enseignement traditionnelles, et que si, dans cette configuration, les fonctions des enseignants évoluent ; selon L. Porcher, leurs compétences se définissent davantage - même s'ils ont encore du mal à digérer les produits multimédias d'apprentissages -, comme suit :

- ils devront être capable d'aider l'apprenant à identifier ses besoins (objectifs et ressentis), en fonction de ses caractéristiques ;
- ils devront pouvoir lui fournir des outils d'autoévaluation, mais aussi l'évaluer ;
- ils devront être en mesure de négocier plutôt que d'imposer (les objectifs et les moyens de les atteindre), et d'assurer, tout au long du parcours, un suivi de la démarche d'apprentissage.

Outre des capacités relationnelles, de respect, de disponibilité et d'ouverture, qu'il faut être en mesure de mobiliser, les médias qui sont des « acteurs » incontournables, trouvent toute leur place dans ce type d'approche avec un multimédia qui, par ses spécificités et la diversité de ses supports, est l'outil le mieux adapté aux apprentissages en autonomie. Compétence en voie de banalisation certes rapide, la maîtrise des technologies de communication et d'information ne va pas encore de soi, et les moyens (d'équipement) ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux. De plus, les tenants de la légitimité ont toujours tendance à s'opposer à l'arrivée d'une nouvelle technologie et de ses tenants : phénomène qu'avait mis en exergue M. McLuhan, mais qu'il faudra bien dépasser.

Exemple du CAA de l'Université de Galatasaray (Turquie) : cadres institutionnels et publics

« C'est la finalité même de toute formation que de donner à l'apprenant toujours plus de savoir et de pouvoir sur son apprentissage, afin qu'il soit capable, un jour, de se passer de l'enseignant. »(André, 1989.8)

Depuis une trentaine d'années, se sont développés des enseignements à distance (télé-enseignement, cours par correspondance, etc.), qui présentent pour caractéristiques communes de se passer de la présence de l'enseignant, qui ne se confondent pas avec un apprentissage autodirigé, car même si ces formules permettent une certaine liberté pour l'apprenant dans le choix du rythme ou de la fréquence de ses apprentissages, ses objectifs, sont, quant à eux, complètement définis en dehors de lui.

Le développement des centres d'autoapprentissage est révélateur d'un vrai besoin¹. Leur multiplication durant ces dernières années (la création du Crapel, à Nancy, date de 1975) ne doit pas masquer deux inquiétudes : d'une part celle de voir les institutions se détourner des questions essentielles de formation et d'investissement en personnels compétents, au motif qu'elles auront investi technologiquement. On ne s'invente pas Caa ; il faut disposer d'un personnel qualifié, aux compétences et aux rôles restructurés par rapport à ceux d'un enseignant classique. D'autre part, une seconde interrogation porte sur un besoin manifeste et lourd de formation des personnels (des centres, des enseignants qui les utilisent, mais aussi des apprenants qu'il faut « reconditionner »), car les mentalités n'ont pas encore intégré un nouveau schéma collaboratif. Les rôles des uns ou des autres - l'idée qu'ils se font de leurs fonctions - nécessitent une véritable remise en question qui passe par un changement des représentations, des esprits. La modernisation des supports et des contenus de formation implique une évolution des rôles et des métiers, et l'on sait que l'on peut utiliser les outils multimédias dernier cri de façon pédagogiquement rétrograde. La transformation radicale du rôle de formateur (qui n'est plus seul détenteur de savoirs transmis unilatéralement à des élèves passifs) s'oriente davantage vers le conseil, le tutorat et la gestion des conditions de leurs apprentissages, car tous n'ont pas les mêmes façons d'apprendre - il s'agit, en somme, d'aider les apprenants à apprendre à apprendre. On se représente mieux ainsi le fossé qui sépare l'Aad d'un enseignement classique, qui nécessite des processus de « déconditionnement » progressif et d'acquisition progressive des savoirs (faire et être), nécessaires pour parvenir à une réelle prise en charge de son apprentissage.

Le Centre d'autoapprentissage linguistique (Caal) ouvert en septembre 2004 au sein de l'Université de Galatasaray, en Turquie, (Université francophone d'Istanbul) est un exemple de création en institution, dont une année de fonctionnement autorise un premier bilan. On privilégiera le terme d'autoapprentissage institutionnel pour désigner un tel centre dont l'autonomie est à la fois le principe fondateur et l'objectif, à l'intérieur du cadre institutionnel existant. Cette hybridisme n'est pas sans incidences sur le dispositif lui-même, qui compose avec un contexte qu'il ne peut ignorer, avec

ses propres contraintes et limites. « [] *Les programmes, l'administration, les contraintes interdisent un véritable enseignement en autonomie dans la mesure même où l'enseignement en autonomie, ce sont des itinéraires personnels*, expliquait L. Porcher ; *or les examens ne sont pas personnels, les examens sont groupés et, par conséquent, l'enseignant se culpabilise d'avance de ne pas y préparer ses élèves. Je crois que la plupart des enseignants, même de très bonne volonté vers l'autonomie, sont pressurés par la réussite à l'examen qui est la marque de la légitimité même de l'enseignement et qui est intériorisée souvent comme un devoir par les profs.* » (Porcher) Au sein d'une structure d'enseignement traditionnelle, cette implantation est d'autant plus pertinente qu'elle permet aux apprenants de développer des stratégies d'enseignement librement choisies, non imposées, en fonction de leurs personnalités. Un tel dispositif se justifie, car hétéro et auto-apprentissages ne s'opposent pas, dans la mesure où il ne peut y avoir apprentissage sans une participation active de l'apprenant. Tout apprentissage est un autoapprentissage, résume L. Porcher et aucun enseignant n'a le pouvoir d'apprendre à la place de ce dernier. C'est davantage la place de ce dispositif - eu égard aux exigences du système dans lequel il s'implante - qu'il convient de trouver et d'articuler, tant la diversité des publics est devenue une caractéristique majeure des institutions éducatives traditionnelles ; et cela rend précisément urgente et légitime l'individualisation des enseignements-apprentissages.

L'Université de Galatasaray propose cinq filières : ingénierie et technologie, droit, sciences économiques et administratives, communication, sciences et lettres. Le recrutement de ses étudiants se partage entre élèves issus d'établissements congréganistes francophones privés et élèves du lycée public bilingue de Galatasaray, mais aussi, par voie de concours, d'autres lycées dans lesquels le français n'est pas une langue étrangère enseignée. C'est ce groupe, dit de « non-francophones », qui est directement concerné par le Caal et doit acquérir en deux ans un niveau de français suffisant pour lui permettre de poursuivre des études dans ces départements - hormis ceux de la filière « ingénierie et technologie », intégrée directement après une année. La première année est dite « préparatoire », la seconde - TS - ayant davantage vocation à prendre en compte les besoins spécifiques requis dans les filières choisies. En toute logique, on peut s'attendre à ce que les besoins des uns soient différents de ceux des autres, à l'écrit ou à l'oral, tant en réception qu'en production, au sein de filières aux divers prérequis en langue.

Mise en place et ressources

« L'autonomie vise à faire des apprenants libres : c'est un chemin long, périlleux, nécessaire » (Porcher, 1981.41).

La nouveauté d'un tel projet (lancé en 2002), les interrogations légitimes d'une équipe aux pratiques pédagogiques jusqu'ici prescriptives et classiques, les difficultés d'ordre technique et matériel à surmonter ont poussé l'équipe à opter pour des formules alternatives de fonctionnement, nécessaires pour atteindre l'objectif visé. Réflexion, expérimentation, formation de formateurs, trois étapes s'y dessinent clairement.

La première étape, de réflexion, a consisté à recueillir des informations pertinentes. Ces phases de recherches et de formations auront permis d'explicitier les concepts clefs du projet en matière d'autonomie (présupposés théoriques indispensables pour une approche distancée et réfléchie par les enseignants), et également d'analyser les outils nécessaires au fonctionnement du centre.

Dans la pratique, les représentations dans la répartition des rôles des uns et des autres sont classiques et révélatrices d'un enseignement pour le moins traditionnel. La capacité à prendre des décisions, par exemple, est, caricaturalement, attribuée à l'enseignant. Ceci interroge bien évidemment nos pratiques dans un schéma d'autodirection qui se décline en combinaisons multiples, en fonction du degré d'autodirection de l'apprentissage, selon que l'apprenant assure tout ou partie de la responsabilité des décisions prises, tant dans la détermination des objectifs que dans l'évaluation des acquis. C'est d'ailleurs moins le degré de présence de l'enseignant que le rôle de l'apprenant qui est déterminant dans l'autodirection d'un apprentissage, résumait H. Holec (Holec, 1979). Le rôle de ce dernier, comme ses responsabilités évoluent, que se soit dans la définition des objectifs (décrire des comportements communicatifs que l'on souhaite acquérir, fractionner ces objectifs, utiliser le résultat d'une évaluation pour les redéfinir, etc.), dans celle des contenus (être capable de définir des contenus linguistiques d'apprentissage, constituer un corpus, etc), mais aussi dans les méthodes et les ressources (trier et construire sa propre méthode à partir de manuels divers, évaluer et déterminer les objectifs des méthodes proposées, etc.).

Ce sont souvent les bilans individualisés qui permettent dialogue et négociation nécessaires concernant les tâches à accomplir et les ressources à utiliser, dans un contexte où il convient de rester vigilant à ne pas reproduire des schémas ou modèles de « cours particuliers », non synonymes d'apprentissage autodirigé. Cette phase de sensibilisation (capitale pour une adhésion des acteurs aux objectifs), s'est notamment enrichie, nourrie, des contacts réguliers entretenus par le coordinateur avec - entre autres - les centres de ressources de langues de l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg, avec les visites d'enseignants, comme de l'architecte désigné pour la construction du site, mais aussi les missions d'expertise de Mme N. Poteaux (2002, 2003, 2004). Clair et spacieux, ce CAA offre un espace d'accueil, un lieu dévolu aux entretiens individuels ou en petits groupes, un espace vidéo grand écran, un espace mixte où se regroupent supports multimédia (12 postes), DVD (8 postes), télévision par satellite, appareils audio (8), et que jouxte la salle des professeurs.

La seconde étape, d'expérimentation, correspond à l'ouverture du centre pour les étudiants des classes préparatoires, à la rentrée 2004. Les conditions matérielles, dictées par des contraintes financières, permettent difficilement, dans un premier temps, de s'équiper de manière satisfaisante ; cette contrainte offre cependant l'avantage d'éprouver le matériel et d'en rectifier éventuellement les besoins. Outre l'aspect strictement technique (aménagement des espaces, choix du mobilier, des supports, des appareils, d'un

système de classification des documents...), la partie pédagogique de formation à l'apprentissage constitue la portion immergée de l'iceberg Caa. Toute aussi importante que la première, car rien ne sert de disposer d'un matériel pédagogique dernier cri s'il n'est pas utilisé ou s'il est utilisé sans objectif. Un matériel à la mode n'est d'ailleurs pas nécessairement celui qui correspond le mieux aux besoins dans une situation donnée. Tout semble acceptable en matière de matériaux (sonores, vidéos, imprimés, multimédias, etc.). L'offre, articulée entre produits pédagogiques éditoriaux et internes (matériel adapté), et documents authentiques sur supports banalisés (matériel adaptable), doit constamment être repensée et ajustée au regard de leur périsabilité.

Les documents authentiques doivent être accompagnés, aussi souvent que possible, de propositions de travail et d'exploitations pédagogiques ; c'est la tâche des conseillers, qui nécessite leur constante intégration au corpus existant. La diversité des méthodes doit permettre à chaque apprenant de trouver celle(s) qui correspond(ent) le mieux à ses propres démarches d'apprentissage. Enfin, il doit pouvoir disposer de documents d'aide méthodologique (questionnaires d'analyse de besoins, d'autoévaluation...), encore trop peu nombreux, pour l'exploitation des documents authentiques ou le repérage des ressources offertes en fonction de besoins spécifiques. Pensée soigneusement, l'accessibilité des documents (matériel adapté et adaptable, classé par supports et par thèmes) doit permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs choix.

Des fiches d'activités (environ 450 aujourd'hui) permettent de répondre aux objectifs, définis dans un référentiel découpé par tranches hebdomadaires (l'objectif est un niveau B2 en fin de parcours), sur lequel retravaillent actuellement les professeurs de français, tant il laissait - paradoxalement - peu de place à l'autonomie, dans un parcours d'apprentissage pourtant individualisé. Celui-ci est construit autour d'objectifs linguistiques et en termes d'actes de parole durant le premier semestre, et d'objectifs méthodologiques (prise de notes, compte-rendu, argumentation, exposé...) pendant le second. Les fiches, indexées et classées en fonction de critères de compétences et de niveau, sur la base du Cefr, seront à terme numérisées et intégrées à une base de données. Le principal objectif est de fournir aux apprenants les informations nécessaires pour choisir les documents selon leurs besoins, mais aussi leur niveau, leurs centres d'intérêt, etc.

L'étape actuelle, axée sur un programme de formation des formateurs, a déjà débuté, en décembre 2005, avec l'intervention de M-J. Barbot. Passer d'un système d'enseignement traditionnel à un dispositif de formation en et à l'autonomie, ne va pas sans changements radicaux, dans les représentations et les rôles des apprenants, comme dans ceux des enseignants. Il s'agit désormais pour ces derniers d'aider les premiers à acquérir la capacité de prendre en charge leurs apprentissages. Ils doivent les soutenir (sans se substituer à eux) en vue de faciliter la définition de leurs objectifs (confection de grilles d'analyse pour décrire des besoins en termes de compétences), les sensibiliser à une réflexion sur les rapports entre leur langue maternelle et la langue cible, faciliter leurs prises de décision, et procéder à des évaluations régulières (encourager, stimuler, soutenir). Ce travail questionne, bien évidemment, la formation de ce qu'il convient d'appeler désormais des « tuteurs » ou des « conseillers », dans la mesure où elle ne correspond pas à celle des enseignants,

même s'ils présentent des caractéristiques communes, avec une augmentation du risque de tendre vers des comportements pédagogiques considérés comme naturels. On le pressent bien, ce changement dans les fonctions des pédagogues - « *ingénieurs d'apprentissage* » selon l'expression de G. Dalgalian - nécessite une véritable démarche volontaire de reconversion ; un acte de déconditionnement dont ne sont pas exempts des élèves aux habitudes contractées lors des apprentissages antérieurs.

Interrogations perspectives

« C'est la finalité même de toute formation que de donner à l'apprenant toujours plus de savoirs et de pouvoir sur son apprentissage afin qu'il soit capable, un jour, de se passer de l'enseignant » (André, 1989. 8)

Si les institutions (scolaires ou non) sont toujours aussi puissantes dans le monde afin de disposer, en matière d'enseignement, d'une sorte de monopole, les médias, mais aussi les échanges divers et les séjours à l'étranger, ont modifié considérablement le paysage de l'apprentissage des langues. Dans ce domaine, effectivement, deux tendances nouvelles sont apparues : celle qui participe des échanges de toute nature (universitaires, linguistiques, culturels, intra ou extra-scolaires...) et celle qui procède des autoapprentissages - vis-à-vis desquels les médias sont évidemment appelés à jouer un rôle croissant.

Tâtonnant encore (et c'est bien naturel) entre pratiques pédagogiques traditionnelles et innovantes, il faudra encore un peu de temps, quelques ajustements ou rectifications (bachelardiennes) nécessaires, pour que ce Caa atteigne son rythme de croisière vers une réelle autodirection de l'apprentissage, sous l'impulsion de son coordinateur pédagogique, et grâce à une seconde étape de formation des personnels fortement impliqués.

Concept intimement lié à celui d'analyse des besoins (R. Richterich), l'évaluation apparaît clairement comme un axe important du travail à mener. Elle doit être comprise par l'apprenant comme un outil de vérification intégré au processus d'apprentissage. Grâce à elle, se réajustent les besoins subjectifs des apprenants (ressentis, il ne sont pas toujours pertinents mais doivent impérativement être respectés), en mutation permanente tout au long de la formation, et qui exigent une observation constante de la part du consultant. Et cela ne doit surtout pas masquer les besoins objectifs, pas toujours conscients, et qu'il convient au formateur d'aider à identifier, à exposer - définir des objectifs, choisir des matériaux d'apprentissage, évaluer les compétences, à l'occasion, par exemple, d'entretiens provoqués ou réguliers, dans lesquels la langue de travail sera, idéalement, celle de l'apprenant, pour des raisons d'efficacité et de rendement ; gérer des entretiens où les non-dits foisonnent et touchent à la fois à la langue à apprendre et à l'apprentissage, etc.

L'engouement (institutionnel) est révélateur d'un vrai besoin², mais ne doit pas masquer deux inquiétudes. D'une part celle de voir ces institutions se détourner de questions essentielles de formation et d'investissement en personnels compétents, au motif qu'elles auront investis technologiquement. On ne s'invente pas Caa, il faut disposer d'un personnel qualifié, aux compétences et aux rôles restructurés par rapport à ceux d'un enseignant classique. La seconde interrogation, qui en découle, porte sur le besoin manifeste, lourd et continu

de formation des personnels (mais aussi des apprenants : on ne s'improvise pas autoapprenant, il faut bien apprendre à devenir autonome), car les rôles des uns ou des autres - l'idée qu'ils se font de leurs fonctions - nécessitent une véritable remise en question, qui passe par un changement des représentations, des esprits. La transformation radicale du rôle de formateur (qui n'est plus seul détenteur de savoirs transmis unilatéralement à des élèves passifs) s'oriente davantage vers le conseil, le tutorat et la gestion des conditions de leurs apprentissages, car tous n'ont pas les mêmes façons d'apprendre. Exit le modèle idéalisé consistant à maîtriser une langue comme locuteur natif ; la recherche de compétences variées est désormais privilégiée, avec un souci communicatif inscrit dans un cadre plurilingue devenu indispensable à toute réussite professionnelle - mais aussi au mieux être personnel, culturel, social. Cependant cela pâtit encore aujourd'hui d'un écart important entre son exigence évidente et la perception qui en est faite par l'opinion publique.

Si l'on apprend aujourd'hui le français comme langue étrangère (ou d'autres langues) c'est pour pouvoir comprendre et se faire comprendre dans des situations ou contextes spécifiques, personnels, touristiques, professionnels... Dans cette optique, il convient de ne pas succomber au modèle dominant d'un paradigme communicatif qui privilégie une compétence orale, en réception comme en production. L'écrit fait partie des enjeux à ne pas négliger, comme en témoigne, dans nos usages quotidiens, la multiplication des écrits en tous genres (courriels, textos, etc.).

Ceux qui s'investissent (et investissent) dans l'apprentissage d'une langue étrangère ne le font plus de façon désintéressée. Leur objectif intègre la rentabilité, la capitalisation de cet investissement ; bref, ils attendent une utilité. Les institutions en charge de cet enseignement (avec leur personnel) ont tout à gagner à rapidement intégrer cette double dimension - pour celles qui ne l'auraient pas encore compris -, si elles veulent espérer continuer à attirer leurs publics.

Une autre formation toute aussi indispensable concerne les médias dont l'omnipotence modifie continuellement notre quotidien. Ce sont eux qui constituent, à l'extérieur, mais aussi, par ricochet, à l'intérieur de notre champ, le deuxième phénomène d'importance qui l'affecte. Avec eux, de nouvelles modalités d'apprentissage, sur de nouveaux supports se développent - parfois externes au système scolaire, parfois cohabitant avec lui, ou s'y substituant -, en s'adaptant aux caractéristiques d'un habitus médiatique désormais incontestable. Les médias, qui façonnent, orientent, modifient nos représentations de l'espace et du temps (McLuhan) ou nos façons d'apprendre, nous acclimatent aussi à la présence de langues et de cultures étrangères (satellites, numérisation, Internet, etc.). Dans ce « village planétaire » où les frontières tendent à se dissoudre et où les distances se contractent, chacun a la possibilité d'être à la fois présent ici et ailleurs, au contact des autres, de leurs langues comme de leurs manières de vivre, d'être, de penser, ou de percevoir le monde. Cette ouverture vers l'extérieur, n'est pas nécessairement synonyme d'ouverture d'esprit et de tolérance - comme en témoigne la reviviscence parallèle de multiples identités communautaires restreintes. Il y a là tout un travail de connaissances, d'explications et de rapprochements que les éducateurs sont peut-être les mieux disposés à envisager.

Les médias permettent des confrontations, spontanées ou hasardeuses, qui multiplient les désirs d'apprendre ou d'approfondir ses connaissances dans les domaines culturel et langagier. Un certain nombre de langues deviennent aujourd'hui accessibles, disponibles, dans un environnement médiatique de plus en plus polyglotte. Le développement de la formation tout au long de la vie, celui, vertigineux, des personnes, des biens, des capitaux... et des langues s'organise désormais dans un environnement, un espace médiatique internationalisé. Ils tiennent, ici aussi, une place non négligeable dans la problématique, évoquée ci-dessus, de l'interculturel.

Parier sur le développement de ce centre ne s'est fait pas sans prise de risques pour l'institution (risques financiers et/ou pédagogiques), d'autant plus que l'environnement éducatif turc accorde peu ou pas de place à l'autonomie de ses élèves. Ceci, même répondant à une logique institutionnelle et pédagogique somme toute rentable en terme d'image et de coopération, mérite d'être salué. Cependant, il faut du temps pour que les usagers (apprenants et enseignants) s'emparent de ce dispositif dont les moyens alloués doivent perdurer. L'enjeu de son développement est d'autant plus important qu'il générera inévitablement des répercussions sur les représentations des rôles et fonctions des personnels impliqués, mais aussi à plus ou moins long terme, agira en impact sur les pratiques des autres enseignants, tout comme sur les attitudes d'apprenants amenés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage et à s'habituer à l'autoévaluation.

Notes

¹ *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, coordonné par Louis Porcher, consacre un numéro spécial aux autoapprentissage (Hachette, février-mars 1992, 159 p.).

² Un centre d'autoapprentissage destiné à l'école primaire de Galatasaray a vu le jour (sur un site différent) à la rentrée 2005.

Le Français dans le monde. Recherches et applications, coordonné par Louis Porcher, consacre un numéro spécial aux autoapprentissage (Hachette, février-mars 1992, 159 p.).

Bibliographie

André, B. 1989 *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris Didier Hatier.

Barbot, M-J. 2000. *Les Autoapprentissage*. Paris : Clé international.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/Hatier,

Porcher, L. 1981. « Les chemins de la liberté ». In *Ela* n° 41. Paris : Didier érudition.

Porcher, L. 1992. « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages ». In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. « Les auto-apprentissages », numéro coordonné par L. Porcher. Hachette.