

Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 2
« Les auto-apprentissages »
(Rencontres de septembre 1990)

Le n° 2 des *Cahiers de l'ASDIFLE* a publié cet article sur l'autonomie qui est de nature à nous faire réfléchir aujourd'hui encore. Il s'agit d'un texte qui fut originellement une conférence donnée lors des *Rencontres de septembre 1990*. Près de vingt ans après, la lecture de ce texte peut nous éclairer sur les enjeux de l'autonomie, liés aux représentations des apprenants et aux tâches qui en découlent pour l'enseignant, le concepteur de matériel et aussi, aujourd'hui, le responsable de centre de ressources multimédia et le conseiller à l'apprentissage.

Cet article intéressera aussi les étudiants et les jeunes entrant dans la ou plutôt les carrières du FLE/S, par exemple avec le paradoxe mis en lumière par l'auteur, du matériel *adapté*... qui, justement pour cela, n'est plus *adaptable*, ou avec d'autres considérations du même ordre.

AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Quelques sujets de réflexion

HENRI HOLEC

Je voudrais, dans cet exposé, aborder le problème de l'autonomie sous trois angles différents :

D'abord, je rappellerai rapidement quel est l'enjeu véritable de la démarche.

Ensuite, je voudrais attirer votre attention sur un aspect très spécifique de la formation des apprenants à l'autonomie, celui de leurs représentations.

Enfin, j'essaierai de montrer que, dans une démarche qui se donne pour but de développer la responsabilité des apprenants, la notion de matériel didactique *adapté* est à reconsidérer.

Les enjeux de l'autonomie

Comme cela a été rappelé par Jean-Louis Malandain, le terme d'*autonomie* peut à la fois faire penser à une modalité d'apprentissage ou à un objectif d'apprentissage.

Pour de nombreuses raisons, bien connues maintenant, mieux vaut considérer que notre préoccupation pédagogique doit être de donner *aux apprenants les moyens de leur autonomie*, et non pas de leur donner l'autonomie. Penser en termes de *donner l'autonomie* risquerait, en fait, d'entraîner vers toutes les dérives du type « débrouillez-vous », « apprenez à nager dans la partie profonde de piscine », etc. Ce dont il est question, donc, c'est de donner aux apprenants les moyens de leur autonomie. Prenons, à titre d'exemple concret, la situation particulière d'apprentissage que représente le travail personnel. Le travail personnel que les enseignants demandent à leurs apprenants de faire est :

- soit un simple travail de reprise de ce qui a pu être fait en cours (*simple travail* ne signifie pas *travail inutile*) : ce sont les traditionnels devoirs à la maison du système scolaire ;
- soit un véritable travail complémentaire personnalisé : c'est ce qui est souvent conseillé aux adultes.

Mais que l'on dise « *Faites les exercices 3 et 4 page 25 pour demain* », ou que l'on dise « *Il est important de travailler entre les cours* », je ne crois pas que, finalement, l'on soit de bon conseil pour les apprenants. En effet, la condition fondamentale pour qu'un travail personnel porte ses fruits, c'est, bien entendu, que celui qui va le faire sache le faire. Sommes-nous sûrs que nos apprenants sont dans ce cas ? La première chose que nous ayons à faire, par conséquent, c'est d'aider les apprenants à travailler seuls, c'est-à-dire les aider à répondre à des questions telles que : « *Sur quoi vais-je travailler ? Qu'est-ce que j'ai besoin d'apprendre, moi personnellement, en dehors des cours ? Comment vais-je m'y prendre ? De quels matériels puis-je me servir ? Ce que j'ai fait est-il suffisant ? Cela correspondait-il à ce que je devais faire ?* », etc.

Lorsqu'on demande aux apprenants de faire du travail personnel, si l'on ne prend pas la précaution de leur donner les moyens de le réaliser de manière raisonnée, on leur demande en fait de *se débrouiller*, on les jette dans la partie profonde de la piscine. Certes, certains surnagent et apprennent. Mais ceux qui ne savent pas apprendre ? Pour eux, cet investissement a très peu de chances de porter ses fruits. Ceci aura pour conséquence que, très rapidement, ils ne vont plus

faire de travail personnel, et l'on aura détruit ce qui est pour eux un outil d'apprentissage important, simplement parce que l'on n'aura pas pris la précaution de leur donner les moyens de maîtriser cet outil.

Pour conclure sur ce premier point destiné simplement à préciser ce qui est vraiment en jeu pédagogiquement, je voudrais également rappeler que ce que l'apprenant fait ou fera des moyens ainsi mis à sa disposition lorsqu'il se définira des modalités d'apprentissage est entièrement de son ressort, de son domaine de décision. Nous n'avons pas, en particulier, à lui imposer d'utiliser les capacités que nous l'aurons aidé à acquérir.

La formation de l'apprenant

Si l'apprenant doit acquérir les moyens de son autonomie, cela suppose une formation appropriée. Laquelle ?

D'une manière générale, il y a trois grands domaines dans lesquels l'apprenant a besoin de se former.

Le premier domaine de la formation, celui qui vient le plus immédiatement à l'esprit, est le *domaine proprement méthodologique*. L'apprenant doit vraisemblablement apprendre (ou compléter son apprentissage) à *se définir un objectif*, en apprenant, par exemple, à analyser les situations dans lesquelles il aura envie de fonctionner en langue étrangère et à se servir de cette analyse pour déterminer ce qu'il doit apprendre ; apprendre également à *sélectionner des supports* et à *déterminer les techniques d'utilisation* de ces supports, secteur dans lequel sa responsabilité est grande, dans la mesure où supports et techniques sont en liaison étroite avec le genre d'apprenant qu'il est, ce qu'il sait bien faire, ce qu'il aime faire, ce qui est utile et efficace pour lui, etc.

Il lui faut également apprendre à déterminer les modalités selon lesquelles il va réaliser l'apprentissage, faire le programme qu'il s'est défini. Ceci commence par des choses toutes simples comme savoir que l'on apprend mieux à certains moments qu'à d'autres, dans certaines situations plutôt que dans d'autres, ce qui implique un minimum d'auto-observation pour se rendre compte comment se place son efficacité personnelle dans le temps et dans l'espace.

Il lui faut apprendre, enfin, à *évaluer ses résultats*. Ceci implique l'acquisition de techniques d'évaluation mais aussi d'informations situées en amont de ces techniques : qu'est-ce que l'évaluation, qu'est-ce qu'une évaluation interne ?

Le second domaine, c'est le domaine *linguistique, ou, plus largement, langagier*. Il est nécessaire, en effet, non pas que l'apprenant devienne un linguiste de haute volée, mais qu'il développe et modifie éventuellement sa conscience langagière. Dans le secteur de ses représentations de ce qu'est une langue, par exemple, il lui faudra enrichir ou modifier ce qu'il pense qu'est le lexique (sac de mots ?), qu'est le rôle de la grammaire (règles de construction de phrases, simplement ?), qu'est la différence entre langue orale et langue écrite, etc.

De la même manière, dans le secteur de la dimension pragmatique du fonctionnement du langage, il a vraisemblablement à prendre conscience du fait que le fonctionnement langagier a une dimension culturelle (mais sur quoi porte-t-elle, comment intervient-elle dans le *parler, l'écrire, l'écouter, le lire* ?), que parler, ce n'est pas faire des phrases, qu'il n'y a pas qu'une seule façon de lire un document et que comprendre ce n'est pas s'imbiber de l'information contenue dans le texte. L'apprenant a, sur ces sujets, un certain nombre de représentations, d'idées reçues, qu'il lui faudra réexaminer à la lumière de ce que l'on sait actuellement.

Enfin, dans le secteur plus psycholinguistique du fonctionnement langagier, il lui faudra

certainement revoir ce que c'est que le processus de compréhension, d'expression : la compréhension orale, par exemple, suppose-t-elle vraiment une discrimination parfaite du texte écouté ?

Le troisième domaine de formation est celui de la *culture d'apprentissage de l'apprenant*. Pour être en mesure de se donner les moyens de son autonomie, l'apprenant doit analyser les représentations qui constituent sa culture d'apprentissage, représentations construites au fil de ses expériences passées d'apprentissage. Sont concernées ici toutes les représentations sur l'acquisition, par exemple : qu'est-ce pour lui qu'acquérir ? Est-ce simplement apprendre par cœur, retenir des mots et des règles ? Est-ce *remonter* des mécanismes, des réflexes ? etc. Mais aussi qu'est-ce qu'apprendre (est-ce se faire enseigner ?) et qu'est-ce qu'enseigner (est-ce faire apprendre ?) ; qu'est-ce qu'évaluer et qui peut évaluer ? C'est en fait toute la situation d'apprenant qui est à réexaminer.

Ce troisième domaine est beaucoup plus *délicat* que les deux précédents : la culture d'apprentissage, acquise intuitivement, inconsciemment, reste inexplicitée pour l'apprenant et donc beaucoup plus difficile à réexaminer. Mais c'est un domaine crucial, *pré-requis* d'une certaine manière, dans la mesure où certaines de ces représentations peuvent empêcher l'apprenant de s'autonomiser. Trois exemples permettent d'illustrer ce point.

Exemple 1 : les apprenants pensent souvent que la définition des objectifs est en dehors de leurs compétences : « *Je ne pourrais dire ce qu'il faut que j'apprenne que si je savais déjà la langue* ». S'ils ont ce type de représentation, qui va nécessairement fonctionner comme un frein sinon comme un blocage à l'acquisition, comment pourraient-ils apprendre à se définir un objectif ? Or ce type de représentation repose sur le fait qu'ils confondent compétence langagière et code linguistique, en raison de leur représentation de ce qu'est une langue et son fonctionnement. S'ils pensent qu'apprendre une langue c'est strictement et restrictivement apprendre un code (dans leur esprit, des mots et de la grammaire), il est évident qu'ils vont se sentir incapables de se donner des objectifs d'apprentissage : s'ils s'imaginent qu'un objectif se définit uniquement en termes de vocabulaire et de grammaire, sur quels critères pourraient-ils se fonder pour déterminer quel vocabulaire et quelle grammaire apprendre ?

Alors que s'ils faisaient bien la différence entre compétence langagière et compétence linguistique, ils s'apercevraient :

- d'une part, que la compétence linguistique est, en quelque sorte, au service de la compétence langagière, que le vocabulaire et la grammaire que l'on apprend sont ceux dont on a besoin pour réaliser tel ou tel comportement langagier,
- d'autre part, que définir un objectif en termes de comportement langagier d'abord est chose aisée pour qui, comme eux le sont, est déjà un *expert* grâce à sa compétence en langue maternelle, qu'il suffit en fait de partir de l'analyse de situations dans lesquelles on veut pouvoir fonctionner en langue étrangère et d'en déduire les contenus lexicaux et grammaticaux à maîtriser.

Cette idée qu'ils ont d'être incapables de se définir un objectif repose également sur le fait qu'ils confondent, en général, savoir utiliser une langue et savoir apprendre une langue.

C'est le même genre de confusion qui fait croire à certains qu'il suffit de bien connaître une langue pour bien l'enseigner. Or, il n'est pas nécessaire de connaître une langue pour développer sa capacité de l'apprendre et l'on peut très bien apprendre à définir un objectif d'acquisition avant même d'avoir commencé à apprendre la langue visée.

Exemple 2 : une autre représentation partagée par beaucoup d'apprenants dont l'effet de frein à l'autonomisation peut être très fort est celle qui les conduit à penser que, ne connaissant pas la langue visée, ils sont incapables de sélectionner eux-mêmes leurs supports et leurs tâches

d'apprentissage. Souvent les apprenants disent : « *Comment voulez-vous que je me procure les textes et les enregistrements dont j'ai besoin, il n'y en a pas ? Et, de toute façon, même si je pouvais en trouver, comme ils seraient incompréhensibles pour moi, je ne pourrais rien en faire* ».

La première objection (impossibilité de rassembler des supports) n'est pas totalement fausse, mais beaucoup moins vraie qu'ils ne le pensent en général. Il y a en effet beaucoup d'apprentissages pour lesquelles il n'est pas difficile de trouver des supports, que ce soit parce qu'ils existent commercialement ou parce qu'ils sont présents dans l'environnement (médias). Les situations dans lesquelles il peut être très difficile de s'en procurer sont moins fréquentes que les apprenants ont tendance à le penser. C'est donc une idée reçue facile à faire changer dans nombre de cas.

La seconde objection (incapacité d'utiliser des supports incompréhensibles) n'en est une, en fait, que pour qui n'aperçoit pas clairement ce que veut dire utiliser un support pour apprendre.

Prenons le cas d'un support tel qu'une émission de radio ou un article de journal. Quand un apprenant dit : « *Pour moi, c'est incompréhensible* », il raisonne à partir de l'idée qu'il a de ce qu'il voudrait pouvoir faire de ce document en tant qu'utilisateur *normal* qui connaît la langue (l'écouter ou le lire). On retrouve un peu la confusion entre savoir une langue et savoir l'apprendre, ici, utiliser un document comme auditeur ou lecteur et l'utiliser comme apprenant. L'apprenant qui fait cette confusion ne peut que conclure à son incapacité d'utiliser un tel type de support. Mais s'il distinguait bien entre *savoir une langue et apprendre une langue*, et s'il s'interrogeait alors sur ce qu'il pourrait faire d'un tel type de document pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, il s'apercevrait que son utilisation ne pose pas de problème insoluble. Utiliser un article de journal pour, par exemple, repérer le fonctionnement d'une préposition ou d'un articulateur de paragraphe demande une compréhension du document qui n'est pas du tout comparable à celle qui est nécessaire pour le lire *normalement*.

Exemple 3 : la troisième représentation qui peut éventuellement être cause de blocage de l'autonomisation est celle qui concerne la capacité de l'apprenant de s'évaluer. Là encore, les apprenants disent souvent : « *Seul quelqu'un qui connaît bien la langue peut évaluer ce que je produis moi-même* ». D'où vient cette représentation ?

Elle est probablement issue d'une confusion entre évaluation interne et évaluation externe, en particulier de type *certification*, on ne peut pas être à la fois juge et partie, et l'on a raison de penser que c'est à quelqu'un d'autre que soi-même de la réaliser.

Mais pour ce qui est du ressort de l'évaluation interne, il faut que l'apprenant se rende compte que si quelqu'un est bien placé pour le faire, c'est lui, et non pas un *expert* extérieur. Il est en effet le seul à pouvoir répondre avec précision et justesse à la question de savoir si sa performance était conforme à ce qu'il voudrait qu'elle soit :

-lui seul sait sur quel aspect de son acquisition il voulait se concentrer quand il a réalisé cette performance ; lui seul sait, par conséquent, ce qu'il voulait évaluer ;

-lui seul sait quels seuils de réussite il veut atteindre (en liaison avec son degré de perfectionnisme, entre autres) ;

-lui seul sait si la performance qu'il évalue a été réalisée dans des conditions telles qu'elle reflète bien sa valeur réelle, etc.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne peut pas se servir d'une aide extérieure, celle de l'enseignant, par exemple. Mais si l'évaluation par un *expert* extérieur il y a, celle-ci peut lui servir d'information utile pour mieux s'auto-évaluer mais ne peut en aucun cas se substituer à sa propre évaluation.

A cette confusion entre évaluation interne et externe s'ajoute souvent l'idée reçue selon

laquelle toute erreur produite en cours d'apprentissage freine l'acquisition, voire conduit à l'acquisition d'erreurs. Si tel est le cas, la nécessité d'une présence constante d'un *expert* extérieur, dont la tâche sera alors de signaler et corriger les productions non conformes, est encore renforcée. L'apprenant qui pense cela ne peut pas envisager de prendre en charge le rôle d'évaluateur, ce qui l'empêchera bien entendu, d'acquérir les capacités qui lui permettraient de remplir ce rôle.

Au total, et en conclusion, l'acquisition par l'apprenant des moyens de son autonomie requiert une formation spécifique dans différents domaines. Parmi ceux-ci, celui de la culture d'apprentissage est particulièrement important dans la mesure où cette culture est constituée d'un certain nombre de représentations qui peuvent faire obstacle à l'acquisition de la capacité d'apprendre. Qu'une telle formation prenne place avant que ne commence l'apprentissage de langue ou simultanément est simple affaire de pédagogie.

Le matériel didactique

Dans l'esprit des auteurs de méthodes et autres outils didactiques, comme dans celui des enseignants et des apprenants utilisateurs de ces produits, un *bon* matériel est nécessairement un matériel *adapté*, c'est-à-dire utilisable directement, sans qu'il soit nécessaire de dépenser du temps et de l'énergie pour l'approprier aux conditions dans lesquelles il va servir ou à qui il va servir. Il me semble que cette idée, bien que largement partagée, mérite réflexion, dans la mesure où, comme je voudrais le montrer, un matériel vraiment adapté devient *ipso facto* non adaptable, et risque ainsi de poser plus de problèmes qu'il n'en résout, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

En quoi consiste un matériel adapté ? C'est un matériel dans lequel, en premier lieu, les objectifs d'acquisition visés ont été prédéterminés en fonction d'un public spécifique lui-même défini sur la base d'une analyse préalable de besoins. Plus le matériel est adapté, plus le public visé est précis et spécifique.

C'est, en second lieu, un matériel dont le niveau d'information en langue a été prédéterminé, et ceci en fonction du niveau initial de connaissance en langue que l'on a imaginé être celui des apprenants futurs utilisateurs. Ceci a une incidence aussi bien sur la qualité que sur la quantité des supports que l'on y a incorporés : la nature et la quantité des contenus lexicaux, grammaticaux, etc., qui apparaissent dans les contenus du matériel ont été déterminés sur la base du niveau du public visé (débutants, moyens, avancés).

C'est, en troisième lieu, un matériel pré-construit en prenant en compte certaines contraintes de la situation d'utilisation : quel temps global sera consacré à l'enseignement de la langue ; de quels moyens disposeront les apprenants (magnétophones ?), par exemple. La nature et la quantité des textes et des exercices que contient le matériel ont ainsi été *calibrés* en fonction des caractéristiques de la situation que l'on a inventoriées.

En quatrième lieu, c'est un matériel dans lequel un certain rythme d'acquisition a été pris en compte. On a fractionné et distribué en un certain nombre d'unités ou de leçons les savoirs et les savoir-faire qu'on a imaginés être ceux que ce public voudrait acquérir. Ce fractionnement et cette distribution (la progression) ont été opérés sur la base de ce que l'on savait sur les capacités d'acquisition des futurs apprenants et sur la répartition hebdomadaire de l'horaire d'enseignement/apprentissage.

C'est enfin un matériel fondé sur des choix méthodologiques pré-établis : on a prévu de réaliser les activités en travaillant soit en grand groupe, soit en petits groupes, soit

individuellement ; on a généralement opté pour une association très étroite entre support et tâche à réaliser avec ce support (on présente, par exemple, un texte suivi de questions, les questions portant sur ce texte, et ce texte-là ne servant qu'à répondre à ces questions).

Toutes ces décisions prises à l'avance, au moment de la construction du matériel, font que, lorsque le matériel arrive dans les mains des utilisateurs, il n'est plus, ou pratiquement plus, adaptable : comment en modifier les objectifs ; comment en changer la progression ; comment augmenter ou diminuer le nombre d'exercices ; etc.

D'autre part, l'hypothèse forte sur laquelle est construit un tel matériel est que l'on peut tout savoir à l'avance sur ceux qui vont l'utiliser. Cette hypothèse est fautive, bien entendu, si ce n'est que du fait qu'entre le moment où l'auteur rédige son matériel et le moment où il arrive auprès du public, il a pu s'écouler un certain nombre de mois, voire d'années, et qu'alors et le public utilisateur et la situation d'utilisation ont pu être profondément modifiés.

Si bien que, dans la plupart des cas, ce matériel dit *adapté* est à la fois inadaptable et inadapté. Dans ces conditions, il semble bien préférable de raisonner en termes de matériel non préalablement adapté.

Mais un tel matériel, que l'on n'aura pas tenté d'adapter au préalable, devra pouvoir être adapté par ses utilisateurs, enseignants ou apprenants, au moment de son utilisation. Il pourra l'être si deux grandes exigences sont satisfaites : d'une part, il faudra que ses utilisateurs *sachent l'adapter*, et d'autre part il faudra qu'il soit *adaptable*.

Pour que la première exigence soit satisfaite, il faudra que le matériel intègre des moyens d'autoformation dont pourront faire usage ses utilisateurs peu ou pas formés. Quel serait l'objectif d'une telle formation ? Son objectif ne serait pas une formation globale, générale, aussi approfondie que possible, sur *comment enseigner ou comment apprendre*. Ce ne serait pas non plus une formation étroitement restreinte à un ensemble de consignes d'utilisation du matériel. Ce serait une formation limitée :

- à l'enseignement/apprentissage de la langue cible et non de toutes les langues en général,
- à l'acquisition de la capacité de faire du matériel un outil d'apprentissage approprié à la situation pédagogique et aux apprenants concernés.

Une telle formation porterait, par exemple, sur la capacité de mettre en rapport matériel et situation pédagogique, ce qui implique la capacité d'analyser les caractéristiques pertinentes d'une situation pédagogique. Quels sont les savoir-faire utiles, par exemple, pour trouver les informations nécessaires à la description de la situation dans laquelle on fonctionne : comment procéder à une analyse de besoins comment conduire les enquêtes et les observations qui permettent de savoir à quel type d'apprenant on a affaire (ou que l'on est), etc. ? L'enseignant ou l'apprenant doit, en effet, pouvoir prendre conscience de certaines dimensions de la situation dans laquelle il se trouve, en prendre conscience pour pouvoir les prendre en compte dans la manière dont il va se servir du matériel : sélection dans ce qui est offert en fonction des objectifs, des contenus, des procédures appropriées aux utilisateurs.

La formation porterait également sur l'acquisition des outils méthodologiques qui permettent de réaliser divers types d'adaptation du matériel : quelles sont les adaptations possibles ; comment faut-il s'y prendre pour transformer, remplacer, compléter, réorganiser le matériel ?

De la même manière, la formation porterait sur les modes d'évaluation subjective des adaptations apportées : tout adaptateur est, en effet, un expérimentateur qui se doit d'observer le résultat de son travail ; il doit savoir comment s'y prendre pour évaluer l'impact et le bien-fondé des décisions qu'il a prises.

Ce sont les moyens permettant ce type de formation qui seraient à inclure dans le matériel

pour faire en sorte que ses utilisateurs soient effectivement en mesure de l'adapter. Ces moyens pourraient être apportés dans la présentation même du matériel par l'explication des choix sur lesquels repose la sélection des supports et des activités qu'il propose. Une telle transparence contribuerait à donner aux adaptateurs les moyens d'adapter. Ils pourraient également faire l'objet d'apports d'information explicite, regroupés dans un livre du maître et de l'apprenant ou distribués à l'intérieur du matériel. Les informations apportées seraient assez générales, d'ordre linguistique (qu'est-ce qu'une langue et son fonctionnement), d'ordre socio-linguistique (rapports langue/culture), d'ordre méthodologique (qu'est-ce qu'apprendre une langue ; qu'est-ce qu'évaluer ?). Ces apports permettraient d'aborder des domaines situés en amont des décisions méthodologiques prises au coup par coup dans la progression d'enseignement/apprentissage.

D'une manière générale, par conséquent, seraient exploitées toutes les possibilités permettant de faire du matériel une mine de ressources mise à disposition des futurs adaptateurs pour une autoformation méthodologique.

En ce qui concerne la formation en langue, ceci pour les enseignants seulement, et dans le cas où leur niveau dans la langue enseignée serait insuffisant, le matériel ne pourrait comporter d'apports spéciaux, à moins d'être très sensiblement augmenté (réaction des éditeurs ?). Toutefois, dans la mesure où les contenus proposés seraient plus riches que dans un matériel *normal, adapté*, puisque *non calibrés* en fonction d'un niveau donné, les enseignants pourraient y trouver de quoi alimenter leur propre apprentissage de langue et s'assurer que leurs connaissances soient au moins égales à celles de leurs apprenants les plus avancés. Au-delà, il est certain qu'il leur faudrait faire appel à des ressources complémentaires.

Remarque : ceci n'est peut-être pas un problème aussi crucial que l'on a tendance à le croire. Un *bon* enseignant peut en grande partie compenser une connaissance non parfaite de la langue qu'il enseigne par son savoir-faire pédagogique. Et l'on devrait sérieusement s'interroger sur l'idée reçue selon laquelle une connaissance parfaite de la langue est une condition nécessaire et suffisante pour être un bon enseignant (cf. les recrutements, considérés comme idéaux, de locuteurs natifs).

Pour résumer, en ce qui concerne la première exigence que des matériels non préalablement adaptés doivent satisfaire : pour que des matériels soient adaptables, il faut que leurs utilisateurs sachent les adapter, et, pour s'en assurer, il faut que les matériels en question comportent des aides au développement de la capacité d'adapter.

La deuxième exigence à satisfaire, c'est que ces matériels doivent être intrinsèquement adaptables. Pour l'être, ils doivent présenter des caractéristiques quasiment inverses de celles des matériels dits adaptés.

En premier lieu, supports et activités doivent y être maintenus séparés, de manière à en augmenter la souplesse d'utilisation en multipliant le nombre de liaisons possibles entre les deux. Cette séparation peut être concrètement réalisée en distribuant le matériel en pages-supports et pages-activités. Des regroupements pourraient également être opérés par grande catégorie d'objectifs : supports et activités pour apprendre à comprendre, à s'exprimer, à lire, à rédiger ; activités pour apprendre le vocabulaire, la grammaire, à utiliser avec des supports non déterminés à l'avance ; etc.

En second lieu, les matériels en question ne doivent pas être limités dans le choix des objectifs qu'ils permettent d'atteindre. Il faut élargir au maximum les possibilités des choix d'objectifs. Un tel élargissement est possible, surtout si supports et activités sont maintenus séparés, comme il vient d'être indiqué. Il faut ainsi que le matériel permette la poursuite d'objectifs spécialisés aussi bien que non spécialisés. Ceci peut être réalisé en diversifiant et en augmentant les types de support présentés, sans diversification ou augmentation particulière des

activités, qui restent les mêmes quel que soit le degré de spécialisation des objectifs.

En troisième lieu, ce matériel, pour être intrinsèquement adaptable, ne doit pas avoir pour cible un public d'un niveau homogène préétabli, et, en conséquence, ne pas présenter une sélection de supports et d'activités de niveau homogène : ils peuvent être *difficiles*, de haut niveau, aux plans lexical et grammatical mais être, pour l'apprenant, *faciles* du point de vue de leur contenu ; un texte enregistré peut être *difficile* à comprendre oralement mais être très facile au plan linguistique. Quant aux apprenants, c'est plutôt leur hétérogénéité que leur homogénéité qui est leur caractéristique principale.

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

L'orientation méthodologique de base, ici, est que le niveau en langue cible des supports est à prendre en considération au moment de leur utilisation et non à celui de leur insertion dans le matériel. C'est, jusqu'à un certain point, le degré de difficulté de la tâche à accomplir à l'aide du support qui rend l'activité plus ou moins difficile, et non la nature du support lui-même.

En quatrième lieu, un matériel adaptable n'est pas organisé selon un rythme d'apprentissage qui va s'imposer à tous ses utilisateurs. Il suffit pour cela qu'il ne soit pas préconditionné en un nombre d'unités fixes, le découpage en unités doit être laissé à l'initiative des utilisateurs dans la mesure, en particulier, où c'est eux qui doivent pouvoir décider ce qui, de ce matériel, est à considérer comme obligatoire et ce qui peut rester optionnel. Cela n'empêche pas que puissent être proposés, suggérés, des menus possibles à titre d'exemple.

En dernier lieu, un matériel adaptable ne repose pas sur l'hypothèse d'un rythme d'acquisition unique, identique pour tous ses utilisateurs. Les apprenants lents comme les rapides doivent pouvoir y trouver de quoi satisfaire leur appétit. Il devra donc vraisemblablement comporter un ensemble de ressources plus étendu, aussi bien en termes de supports que d'activités, puisque les apprenants plus lents ont besoin de plus de supports et d'activités que les plus rapides.

Conclusion

En conclusion, un matériel conforme aux orientations dont il vient d'être question, qui comporte par conséquent des ressources d'autoformation dont ses utilisateurs ont éventuellement besoin pour développer leurs capacités d'adaptateurs, et qui satisfait les conditions requises pour être intrinsèquement adaptable, est un matériel qui pourra être adapté au moment de son utilisation, qualité que ne présentent pas les matériels, dits *adaptés*, actuellement disponibles. Ce sera également un matériel qui permettra aux apprenants et aux enseignants d'user pleinement de leurs responsabilités respectives, *un matériel autonomisant*.