



Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage

Brigitte Albero

► To cite this version:

Brigitte Albero. Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Langues Modernes, 2001, Evaluation et certification des langues, 2, pp.76-84. edutice-00000267

HAL Id: edutice-00000267

<https://edutice.hal.science/edutice-00000267>

Submitted on 21 Nov 2003

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

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

LES ESPACES LANGUES : UN POTENTIEL D'ÉVOLUTIONS DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE¹

Brigitte ALBERO
Maître de conférences
Groupe inter-universitaire *e-pathie*²

Depuis le début des années 1990, des Espaces Langues se développent largement dans la formation initiale en milieu scolaire et à l'université, tout comme dans la formation continue des adultes. Ils se matérialisent par la création d'un centre de ressources ou par l'aménagement d'un espace spécialisé à l'intérieur du centre de documentation et d'information des établissements (CDI) ou encore à l'intérieur des médiathèques et des bibliothèques municipales. Majoritairement, ces espaces utilisent des technologies diversifiées³, des supports tout aussi divers⁴ qui, mis à la disposition des apprenants, contribuent à individualiser largement la formation, à rendre plus flexibles les modalités de travail et donc à bouleverser les paramètres habituels de la salle de classe dans son unité de lieu (la salle), de temps (le cours) et d'action (la formation). En principe, cette nouvelle organisation spatiale conduit également à rendre plus visibles des interventions pédagogiques différenciées⁵ et des compétences de la part des apprenants habituellement peu prises en compte dans des contextes plus traditionnels.

De tels espaces sont donc potentiellement porteurs d'évolutions multiples bien plus importantes que la seule intégration des dernières technologies du marché ou encore le passage paradoxal à l'individualisation des enseignements dans une éducation de masse. Ils sont en effet susceptibles d'entraîner des bouleversements radicaux dans les pratiques de formation et d'apprentissage, mais à certaines conditions qui, si elles ne sont pas explicitées, peuvent très rapidement laisser penser qu'il ne s'agit là que d'un nouvel effet de mode ou peuvent conduire à mettre en place des pratiques qui vont à l'encontre même des intentions éducatives. Le potentiel ne peut donc être réalisé qu'à condition d'être actualisé par un projet pédagogique éducatif explicite.

Trois enquêtes⁶ successives, conduites entre 1994 et 1999 (Albero, 2000), ont permis de repérer des différences majeures dont cet article tentera de rendre compte pour partie et de manière synthétique. Il s'agit de différences qui, globalement, laissent apparaître deux projets sous-jacents clairement distincts : l'un tente d'apporter une amélioration à l'existant sans pour autant modifier celui-ci ou le remettre en cause – dans la suite de ce texte, nous appellerons cette catégorie *les espaces du premier type* – ; l'autre élabore une spécificité qui contribue à impulser une relecture des pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus habituelles – dans la suite de ce texte, nous appellerons cette catégorie *les espaces du second type* –.

¹ Cet article a été rédigé à la suite d'une intervention au XXème Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), *Enseigner les langues à l'aube du 21^{ème} siècle : les défis de la pluralité*, 22-26 juillet 2000, Paris. Il a été publié en 2001, dans la revue *Langues Modernes*, n° 2, avril-mai-juin, pp. 76-84.

² <http://e-pathie.org>

³ Par exemple : magnétophones, magnétoscopes, télévision, ordinateurs multimédias, etc.

⁴ Par exemple : papier, audio, vidéo, numérique, etc.

⁵ Par exemple : enseignant, tuteur, conseiller, locuteur natif, etc.

⁶ L'analyse du recueil de données a donc porté sur un ensemble de visites et d'observations de quarante-deux centres implantés dans des établissements scolaires, des centres de formation d'adultes, des entreprises et des centres culturels grands publics dans différentes villes françaises ; sur des corpus de textes produits par ces centres ; sur des entretiens formels conduits auprès de dix-huit responsables ou intervenants dans des dispositifs, et dix-sept apprenants, ainsi que sur de nombreux entretiens informels ; enfin, sur un questionnaire informé par deux cent vingt-cinq usagers ayant réalisé au moins une trentaine d'heures en centre de ressources.

Bien entendu, ces deux types grossièrement dégagés ne cherchent pas à opposer de manière manichéenne le monde complexe des pratiques pédagogiques car, dans la réalité, ils ne se trouvent que très rarement à l'état décrit – le plus souvent, ce sont des situations hybrides que l'on peut observer –. L'intérêt de cette catégorisation sommaire est de rendre compte de *grandes tendances* présentes dans les pratiques, de *dominantes fortes* qui structurent les dispositifs analysés. Les types dégagés se veulent donc une abstraction commode à caractère heuristique, destinée à rendre intelligible certaines des pratiques mise en œuvre dans les Espaces Langues, de manière à mettre en valeur leurs potentiels d'évolution, à faciliter la prise de conscience de ces potentiels par les acteurs de la formation, et, éventuellement à permettre l'élaboration de plans d'action informée qui accompagnent les changements dans les pratiques d'enseignement et dans les pratiques d'apprentissage.

Les différences prises en compte dans ces deux types d'espaces le sont sur trois points majeurs : tout d'abord, l'organisation matérielle du centre de ressources et le type de complémentarités mises en jeu entre les ressources matérielles et les ressources humaines ; ensuite, la relation pédagogique privilégiée entre les ressources humaines et l'utilisateur ; enfin, le type de compétences mobilisées par l'utilisateur.

Pour répondre à des contraintes d'ordre éditorial, nous avons choisi de rendre compte d'une partie de ces résultats sous forme de tableau synoptiques, afin de communiquer le plus d'information possible avec un nombre limité de caractères. Nous nous excusons par avance auprès du lecteur de l'image dichotomique que cela crée et comptons sur sa lecture intelligente pour rétablir des nuances là où un texte si succinct pourrait en manquer. Nous renverrons systématiquement à des publications déjà existantes, afin de permettre un accès possible à des analyses plus approfondies et donc, en principe, plus subtiles...

1. L'organisation matérielle du centre de ressources et le type de complémentarités mises en jeu entre les ressources matérielles et les ressources humaines

Le centre de ressources est le cœur du dispositif. Il est, par définition, le lieu de mise à disposition des ressources matérielles et humaines, mais il est également le lieu où se tissent les échanges entre les divers acteurs, qu'ils soient des intervenants pédagogiques, des apprenants ou d'autres personnes participant à l'animation de l'espace langues. La première impression peut être déterminante dans le rapport que l'apprenant construit à l'apprentissage, à la langue étrangère cible et, plus concrètement, à l'apprentissage même de cette langue cible⁷.

1.1. L'espace matérialisé

Même si certains choix logistiques sont conditionnés par les contingences locales, l'organisation générale du centre de ressources reste, si ce n'est révélatrice, tout au moins influente dans la mise en œuvre des pratiques qui peuvent renforcer ou développer des projets pédagogique d'éducation et de formation extrêmement distincts.

Espaces du premier type	Espaces du second type
Machines alignées côté à côté et/ou face à face qui placent les apprenants dos à dos.	Machines intégrées dans des espaces de travail prévoyant plusieurs possibilités d'action (travailler face à une machine seul ou à plusieurs, utiliser plusieurs supports à la fois grâce à des matériels légers et mobiles, réorganiser une partie de l'espace pour un travail de petit groupe, etc.). Les pairs peuvent alors être perçus comme des ressources potentielles.
Permanent masqué par un comptoir ou à trop au centre de l'espace.	Permanent <i>visible</i> comme ressource potentielle... mais pas unique.

⁷ Pour plus de détails voir l'article : Alberio B., 1998 : "Le centre de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 112, octobre-décembre, pp. 469-482.

Matériels dont l'accès est médiatisé par des fichiers et/ou par le permanent.	Matériels en libre-service qui permettent à l'apprenant d'élaborer des critères de choix, éventuellement par essai-erreur.
⇒ Espaces qui sécurisent apprenants et intervenants par une configuration (re)connue : salle balisée ; espaces de travail individualisé et nettement différenciés par types de supports (papier, audio, vidéo, informatique) ; permanent référent dans le contenu et médiateur dans l'accès aux divers matériels.	⇒ Espaces qui plongent l'apprenant dans un environnement complexe où il élabore des <i>stratégies de pilotage</i> dans les lieux, les matériels et parmi les personnes-ressources.
⇒ Espaces structurés par les activités prévues et souvent prescrites par l'instance de formation en fonction de programmes et de référentiels standardisés.	⇒ Espaces moins différenciés car structurés par l'activité de l'apprenant.
	⇒ Ouverture spatiale et temporelle qui conduit à conscientiser l'organisation du travail et à expliciter, les préférences en termes d'apprentissage, de choix de supports, de méthodologie, etc. Ouverture qui va donc de pair avec une flexibilité du dispositif qui s'adapte plus aisément aux particularités individuelles.

Chaque détail de l'organisation spatiale et matérielle est donc chargé de significations susceptibles de renforcer des représentations de ce qu'est l'apprentissage et notamment l'apprentissage d'une langue ou, inversement, de produire des mises en question, des interrogations, des découvertes qui, si elles sont accompagnées, peuvent être très productives en termes d'autonomisation.

1.2. Les ressources matérielles

Une fois l'espace apprivoisé, l'apprenant est confronté à une série de matériels dont les caractéristiques là encore renforcent les représentations élaborées dans ses expériences antérieures de l'apprentissage d'une langue étrangère ou fournissent des éléments productifs de mise en cause.

Espaces du premier type	Espaces du second type
Produits éditoriaux dominants. Ils outillent rapidement le centre de ressources, mais imposent un modèle de la langue cible relativement standardisé, parfois même simplifié et/ou décontextualisé.	Documents authentiques dominants comme matériaux de base à l'élaboration du parcours d'apprentissage par l'apprenant lui-même. Extraits de la presse, de la radio, de la télévision, du <i>web</i> , d'échanges professionnels spécifiques ⁸ , ils plongent d'emblée l'apprenant au cœur de la complexité langagière ; tout le travail pédagogique d'accompagnement de ces documents va se faire en amont ⁹ ou en aval ¹⁰ de la consultation.
"Adaptés" (Holec, 1994) aux objectifs institutionnels, ils offrent peu de possibilités de manipulation par l'apprenant, selon ses besoins.	"Adaptables" à la diversité des publics, ils offrent toute une gamme de situations contextualisées, variées, très marquées au plan socio-culturel, qui conduisent l'apprenant à élaborer des <i>stratégies de compréhension et d'expression</i> extrêmement utiles face à des natifs.
Tendance à la juxtaposition des produits, puisque, le plus souvent, ils sont clairement identifiés par niveau global et/ou par grande compétence visée ¹¹ et/ou par domaine abordé ¹² .	Leur faible marquage en terme de niveau de langue, de compétence privilégiée ou de domaine abordé oblige les intervenants pédagogiques à les relier les uns aux autres par un <i>maillage</i> qui s'élabore au fur et à mesure de l'enrichissement du fonds.
Simplifiés et univoques, chaque matériel est destiné à couvrir un objectif pré-défini. Choix médiatisés par le permanent qui suit les prescriptions de l'enseignant référent ou oriente l'apprenant selon un niveau de langue global attribué lors d'un test standardisé.	Complexes et pluriels, les matériels couvrent des objectifs divers inter-reliés (linguistiques, socio-culturels, méthodologiques, etc.). L'apprenant élabore des critères de choix des matériels qu'il privilégie selon ses besoins explicités en terme d'objectifs, d'échéancier et de critères "d'acceptabilité" de ses performances (Holec, 1979).

⁸ Ex : courriers sur support papier ou électronique, fax, extraits d'enregistrements téléphoniques ou radio, etc.

⁹ Ex : grilles d'aide au décodage, transcriptions, exercices de repérage, grille d'auto-évaluation, conseils, etc.

¹⁰ Ex : échanges avec un intervenant pédagogique ou avec de pairs dans le cadre d'un regroupement.

¹¹ Compréhension écrite ou orale, expression écrite ou orale.

¹² Lexique, grammaire, conjugaison, phonétique, civilisation, langue spécialisée (affaires, commerce, etc.).

Accès linéaire. L'apprenant est conduit (au double sens du terme) à utiliser des matériels qui complètent le travail pédagogique fait en classe ou remplacent la prescription de l'enseignant en l'inscrivant dans un parcours linéaire et progressif, de module en module, dont il n'est pas le maître d'œuvre.	Cette pluralité constitutive permet à l'apprenant des accès multiples selon des besoins particuliers qu'il a repérés avec ou sans l'aide d'un intervenant pédagogique.
--	--

1.3. Les liens entre ressources matérielles et ressources humaines

L'espace langue ne propose pas seulement des ressources matérielles. La centration effective sur l'apprenant, l'individualisation, voire la personnalisation de la relation pédagogique et le parti pris de mise à disposition des ressources disponibles, déplacent la figure emblématique du *magister* en attribuant certaines de ses fonctions aux machines. Du même coup, cette figure s'enrichit, se complexifie, se multiplie en plusieurs figures d'intervenant-type qui sont autant de personnes-ressources potentielles pour l'apprenant. La question est de savoir quels liens tissent ces différentes figures d'intervenants avec les ressources matérielles disponibles.

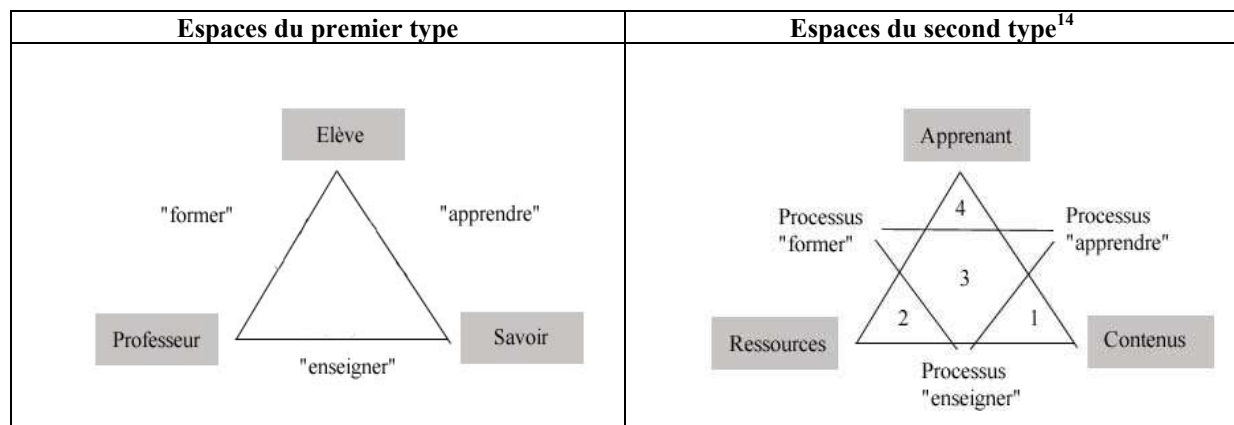
Espaces du premier type	Espaces du second type
Redondance et complémentarité dominantes. Ex : un "enseignant" qui joue le même rôle d'information ou de transmission d'un contenu qu'un outil disponible dans le centre de ressources (dictionnaire, livre ou logiciel de grammaire, de conjugaison ou de phonétique, etc.). Souvent, homme ou femme orchestre qui accomplit des tâches très variées, depuis la constitution du fond documentaire, jusqu'à la maintenance des machines, en passant par l'animation de l'espace et l'assistance sur différents contenus. Le "pair" est rarement perçu comme une personne-ressource potentielle. Présence peu exploitée d'aînés, de débrouillards/débrouillés dans un domaine donné.	Recherche dominante de spécificités des ressources : - des fonctions reléguées aux machines et outils, par exemple transmission, explication, exemplification, entraînement, répétition, test et évaluation ; - les fonctions plus complexes de diagnostic, conseil, accompagnement et validation deviennent la spécificité des ressources humaines qui, seules, sont capables de s'adapter aux particularités contextuelles et d'utiliser des démarches heuristiques et non pas seulement algorithmiques.

La recherche de spécificité des fonctions des ressources humaines par rapport à celles des ressources matérielles est d'autant plus importante aujourd'hui qu'elle invalide la crainte des enseignants de se voir remplacés par des machines ; elle prouve si besoin est que leur action, en gagnant en *spécificité*, peut gagner également en *qualité*. Encore faut-il pour ce faire, accepter de modifier certains positionnements épistémologiques qui, comme toute situation de changement et d'apprentissage, génère l'angoisse de ne pas maîtriser complètement tous les paramètres des processus à l'œuvre.

2. La relation pédagogique privilégiée entre les ressources humaines et l'apprenant

Le triangle pédagogique élaboré par J. Houssaye (1988) offre une modélisation stimulante pour tenter de comprendre quels sont les différents schémas relationnels¹³ qui se tissent dans les espaces langues qui, *a priori*, offrent une situation pédagogique différente de celle de la salle de classe.

¹³ Une analyse plus complète a été publiée dans la revue *Carrefours de l'éducation* consacré à ce sujet : Albero B., 1999 : "Du triangle aux triangulations pédagogiques : vers de nouvelles modalités de formation", *Les Carrefours de l'Education*, janvier-juin, pp. 104-114.



La relation pédagogique tripolaire basée sur le principe du tiers exclu mise en évidence par Jean Houssaye (1988) se complexifie dans les espaces du second type et tend à intégrer le troisième pôle dans une interaction plus riche que dans l'espace classe, plus proche aussi de la réalité des processus d'apprentissage mis en évidence par nombre de travaux en psychologie cognitive et en neuro-pédagogie¹⁵. Comme le montre les schémas reproduits dans le tableau ci-dessus, l'ouverture spatiale et organisationnelle de l'espace langue conduit à des modifications fondamentales de la relations pédagogique.

2.1. Les trois pôles modifiés de la relation pédagogique

Le "professeur" n'est plus ni le seul référent, ni le seul médiateur dans un espace ouvert : permanent du centre de ressources, médiathécaire, tuteur, conseiller, natif, technicien, pairs, machines, supports, produits, documents constituent une riche palette de "ressources" pour l'apprenant, à la fois humaines et matérielles. Chacune à leur manière, ces ressources peuvent avoir des fonctions d'information, d'entraînement, de médiation ou encore d'évaluation.

L'"élève" est donc placé en situation active d'observation, de sélection, de choix, d'initiative. Il a la responsabilité de réguler son parcours d'apprentissage, de demander de l'aide quand il en a besoin, d'opter pour les modalités de travail qui lui conviennent le mieux, de procéder à des choix en terme d'objectifs, de calendrier, de ressources nécessaires, de critères d'auto-évaluation. Autant de compétences qu'il est mis en situation de développer non pas seul, mais avec le soutien de l'ensemble du dispositif mis à son service.

Le "savoir" n'est donc plus une entité abstraite, sorte de noosphère inaccessible ; il peut se décliner en une série de "contenus" que chaque personne est conduite à mieux maîtriser au cours de son apprentissage. Il peut aussi bien s'agir de savoirs théoriques liés à un ou plusieurs domaines disciplinaires (linguistique, communication, sociologie, etc.), de savoir-faire liés à des exercices académiques ou plus pragmatiques, ou encore de savoir-être liés aux interrelations dans le contexte d'apprentissage ou dans la culture cible.

2.2. Trois processus à l'œuvre simultanément

Parce que le pôle central de l'espace langue est l'apprenant et non plus l'enseignant comme dans l'espace classe, le processus "enseigner" reprend une place plus relative aux côté des processus

¹⁴ Les chiffres à l'intérieur des triangulations renvoient à une catégorisation à laquelle ont abouti des travaux antérieurs cités. Les dispositifs analysés ont été regroupés par grandes dominantes : prescriptive (1), tutorale (2), coopérante (3), auto-directive (4). Ils tentent de mettre en valeur le fait que les espaces langues, quelle que soit leur dominante, contribuent à une évolution des pratiques de formation, même si les polarisations sur l'apprenant, les ressources ou les contenus ne sont pas du même ordre dans chacune d'elles.

¹⁵ Nous ne citerons que quelques exemples susceptibles d'intéresser le lecteur : Giordan, 1998 ; Trocmé-Fabre, 1987 et 1999 ; Weil-Barais, 1993, 1996.

"former et "apprendre". Dans les dispositifs les plus autonomisants, l'action pédagogique est davantage polarisée par les besoins et les capacités de chaque apprenant et moins par les objectifs et la programmation de l'instance de formation (enseignant et/ou institution). Les espaces du second type permettent ainsi de sortir d'une logique disjonctive "enseigner" *ou* "former" *ou* "apprendre", pour construire des situations plus complexes où intervenants et apprenants sont placés au cœur de dynamiques où il s'agit à la fois *et* d'enseigner *et* de (se) former *et* d'apprendre.

3. Le type de compétences mobilisées par l'utilisateur

Dans l'espace langues, les apprenants sont conduits à mobiliser des compétences d'ordre différent dont seulement une partie sont réellement prises en compte par la plupart des dispositifs d'éducation et de formation. Il est possible de les regrouper en quatre catégories : les compétences langagières, de communication, d'apprentissage et les métacompétences.

3.1. Compétences langagières et de communication

Ce sont les compétences qui permettent à l'apprenant de comprendre et de s'exprimer dans la langue cible, notamment avec des natifs. Ce sont celles qui, habituellement, sont le plus privilégiées dans les cours plus traditionnels.

Les compétences langagières recourent la maîtrise de faits de langue regroupant des connaissances activées au moment de l'échange dans les domaines lexical, syntaxique, phonétique, prosodique, etc. Lorsqu'elles sont actualisées, elles sont difficiles à séparer des compétences de communication (D. Hymes, 1973) qui mettent davantage l'accent sur la maîtrise des situations d'échange quelle que soit la langue cible (connaissance des codes socio-culturels et adaptation à l'interlocuteur et aux conditions de l'échange, prise en compte donc du contexte, repérage d'indices non verbaux, etc.).

Espaces du premier type	Espaces du second type
Dépendent essentiellement de l'instance de formation : référentiel, programme par niveau, contenus de modules, critères de tests + capacités individuelles et résultats du groupe.	Dépendent principalement du sujet : besoins (contenus, échéanciers, finalités, etc.), motivation et implication, ensemble de ses capacités + capacités du dispositif à s'adapter à la demande.

3.2. Compétences d'apprentissage

Il est possible de définir ainsi les compétences qui permettent à tout apprenant de mener à bien un parcours d'apprentissage qu'il s'est lui-même fixé en tenant compte de ses capacités, des ressources dont il dispose dans son environnement et des différentes contraintes avec lesquelles ils doit négocier (temps disponibles, lieux possibles, état physique et psychologique, obligations, etc.).

Espaces du premier type	Espaces du second type
Le plus souvent prises en charge par l'instance de formation, mais moins souvent traitées comme acquisition possible. Elles sont parfois considérées comme appartenant à la sphère privée de la personne en étant considérées plutôt comme des aptitudes plus ou moins innées ou, en tout cas, fortement liées à l'éducation familiale.	Différentes compétences ont été repérées par les travaux sur l'autonomie de l'apprenant ¹⁶ : prendre conscience de ses besoins, motivations et temps disponibles ; les traduire en terme d'objectifs, d'échéancier, de critères d'"acceptabilité" de la performance (Holec, 1979) ; repérer des ressources, trier de manière opérationnelle selon objectifs, préférences, etc. + prise de conscience des stratégies habituellement privilégiées (Oxford, 1990).

¹⁶ A titre d'exemple : Holec, 1979 ; Wenden, 1991 ; Barbot, 1999.

3.3. "Métacompétences"

Nous désignerons sous ce terme des compétences transversales qui englobent les autres. Un certain nombre de travaux américains sur l'apprenant efficace (Stern, 1975 ; Rubin, 1975 ; Naiman et alii, 1978), ainsi que des travaux sur les autodidactes (Tremblay, 1996) ont repéré des compétences qui possèdent cette caractéristique. Lorsqu'elles sont travaillées systématiquement, elles conduisent à expliciter des conduites d'apprentissage qui sont habituellement propres essentiellement aux apprenants qui réussissent. Leur systématisation est également liée à l'explicitation des stratégies d'apprentissage.

Espaces du premier type	Espaces du second type
Généralement pas prises en compte par l'instance de formation. Elles sont le plus souvent ignorées (au double sens du terme) car considérées comme appartenant à la sphère privée de la personne, de l'ordre du don, de l'aptitude, de la capacité.	Entraînement plus ou moins implicite selon les dispositifs à ce type de compétences. Par exemple : tolérer l'incertitude, établir des réseaux de ressources, réfléchir sur et dans l'action, se connaître comme apprenant (Tremblay, 1996).

4. Remarques conclusives

La modification des espaces d'apprentissage et de travail ne peuvent plus aujourd'hui être discutés au plan idéologique : il n'est plus question d'être pour ou contre, ils sont un état de fait. La question est alors de savoir ce que le pédagogue soucieux d'éduquer, de former, de participer à l'évolution positive du système social qu'il contribue à produire, peut apporter de spécifique, d'absolument irremplaçable, par rapport à des outils de plus en plus sophistiqués.

La démission des pédagogues face aux technologies et à la marchandisation de la formation ne pourrait que laisser une plus grande place aux technoscientistes et aux marchands de toute sorte. A un moment où viennent s'ajouter aux modifications évoquées la distance, la "virtualisation" des espaces matériels et la relativisation des espaces temporels, il semble urgent de (ré)investir ces nouvelles modalités de formation en les réinterrogeant à partir des "fins que la société se fixe et (du) modèle d'homme qu'elle souhaite" (Pain, 1990).

Dans le passage du cours systématiquement en présentiel aux *espaces du premier type*, puis du *second type*, il peut y avoir, pour chacun des acteurs de l'éducation et de la formation, un gain en complexité et en autonomie. Si ce passage peut se construire rationnellement avec des outils intelligents et des démarches intelligibles, ces espaces ouverts d'apprentissage peuvent devenir un laboratoire d'expérimentation pédagogique susceptible d'influer sur l'organisation des *espaces du troisième type* que sont les plateformes numériques au rayon d'action potentiellement planétaire. Cela exige de travailler à passer dans un nouveau paradigme de pensée qui permette de préparer de manière optimale les plus jeunes à une société, qui pour être technologique n'en soit pas pour autant déshumanisée. Dans le cadre de la construction européenne, cette approche va donc naturellement de pair avec une conception de l'apprentissage qui donne une priorité à l'acquisition de compétences de compréhension de plusieurs groupes de langues, immédiatement utiles à un apprenant rompu à l'utilisation de médias tels que la télévision par câble ou satellite ou encore Internet.

Eléments bibliographiques

- ALBERO B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan, Coll. Education et formation, Série Références, Paris.
- BARBOT M-J. et CAMATTARI G., 1999, *Autonomie et Apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, Coll. Education et formation.
- GIORDAN A., 1998, *Apprendre*, Paris, Belin.
- HOLEC H., 1994, *L'Apprentissage Auto-Dirigé : une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, tome 1, Berne, Peter Lang.

- HYMES H. (Dell), 1973, 1984, *Vers la compétence de communication*, trad. par F. Mugler, Paris, CREDIF / Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL).
- NAIMAN N., FROLICH M., H. H. STERN et TODESCO A., 1978, *The Good Language Learner*, Research Series in Education, 7, Ontario Institut for Studies in Education.
- OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- PAIN A., 1990, *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, coll. Défi-formation.
- RUBIN J., 1975, "What the good language learner can teach us", *TESOL Quaterly*, n° 9.1, pp. 41-51.
- STERN H., 1975, "What can we learn from the good language learner ?", *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 31, pp.304-318.
- TREMBLAY N. A., 1995, "Trente ans de recherche. La leçon des faits", *Éducatons*, n° 2, pp. 34-36.
- TROCME-FABRE H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Ed. d'Organisation.
- TROCME-FABRE H., 1987, *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Ed. d'Organisation.
- WEIL-BARAIS A. (sous la dir. de), 1993, 1996, 3^e éd., *L'homme cognitif*, Paris, PUF.
- WENDEN A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall International.