

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

2 | 2006

Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon

---

### "La persuasion est le moteur de l'enseignement" – Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ?

Lars Schmelter

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5582>

DOI : 10.4000/rdlc.5582

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Lars Schmelter, « "La persuasion est le moteur de l'enseignement" – Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 25 janvier 2019, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5582> ; DOI : 10.4000/rdlc.5582

---

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# "La persuasion est le moteur de l'enseignement" – Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ?

Lars Schmelter

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Steiner, 2003

## 1. Introduction

1

Depuis qu'Henri Holec (1979) a si savamment défini et établi les concepts *autonomie*, *apprentissage autodirigé* et *conseil* dans le discours de l'apprentissage des langues étrangères par des adultes, ces termes n'ont rien perdu de leur attraction. Cependant les termes ont malheureusement perdu de leur pertinence, et notre vision du conseil dans l'apprentissage autodirigé est embrouillée. Phil Benson (1996 ; 1997 ; 2001) décrit trois tendances qui ont fait changer l'idée de départ – une version politique de l'autonomie. Ces changements ont contribué au développement de deux autres versions distinctes de l'autonomie – l'une psychologique et l'autre technique (Benson, 1997 : 19). À la fin de ces changements, qui détachent l'apprentissage autodirigé de tout contexte politique, social et culturel tout en maintenant la connotation positive du terme *autonomie*, le concept d'apprentissage autodirigé se retrouve vidé de son sens et perd ainsi toute sa vigueur (Palfreyman, 2003a ; 2003b ; Schmenk, 2005).

2

En souhaitant transférer l'apprentissage autodirigé du domaine de la formation des adultes dans un contexte scolaire, un grand nombre d'auteurs abandonnent la vision politique qui rendait le texte de Holec (1979) si innovateur. En même temps, les aspects sociaux et les problèmes lors de la mise en place de contextes qui permettent l'apprentissage autodirigé ne sont plus pris en compte. À la place, on s'intéresse plus aux problèmes individuels des apprenants. Enfin, la centration sur l'individu et ses processus psychologiques et cognitifs renforce ces deux premières tendances. La discussion sur les contenus de l'apprentissage et sur les raisons pour lesquelles il faut apprendre ces contenus et non d'autres a été mise à l'écart (Benson, 1996 ; 1997).

3

Actuellement, les mêmes termes font parfois référence à des phénomènes complètement contradictoires (cf. pour une analyse détaillée Schmelter, 2004 :150-270). En même temps, nous n'avons toujours pas pu répondre à la question de savoir comment soutenir de manière adaptée et efficace des apprenants dans leurs efforts individuels pour s'approprier une langue étrangère en dehors d'un cours de langue traditionnel. Jusqu'à présent, nous manquons, dans le domaine de l'apprentissage autodirigé, de recherche empirique ainsi que de définitions consensuelles.

4

Conscient de cet état de fait, nous établirons, au début de notre article, un certain nombre de clarifications, définitions et distinctions. Celles-ci nous semblent nécessaires pour la compréhension d'une étude empirique que nous présenterons par la suite et qui visait à en savoir plus sur les possibilités et les conditions de conseiller efficacement des étudiants qui semblent apprendre de manière autodirigée une langue étrangère en tandem. Les résultats de cette recherche nous ont amené à réconceptualiser notre définition de l'apprentissage. Nous proposerons un nouveau concept emprunté à la psychologie critique allemande (*Kritische Psychologie*) qui permettra d'envisager sous une autre perspective, plus large cette fois-ci, le phénomène en question. Par conséquent, nous sommes amenés à réévaluer éventuellement notre conception du conseil. En guise de conclusion, nous esquisserons quelques nouvelles pistes de recherche.

## 2. Autonomie, apprentissage autodirigé et conseil – compétence, action et modification d'un savoir et savoir-faire

5

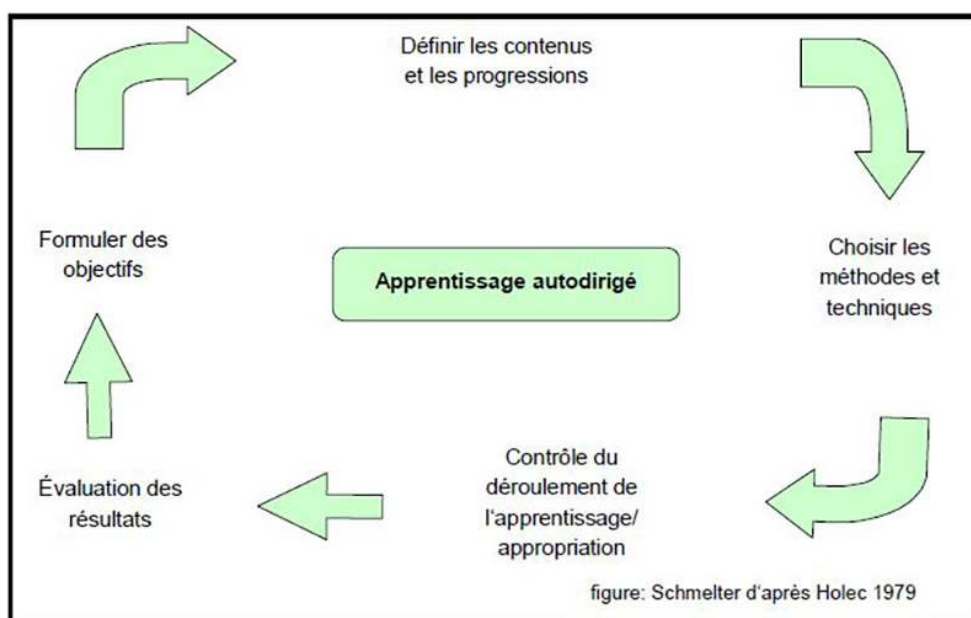
Pour la plupart des auteurs, les concepts d'*autonomie*, d'*apprentissage autodirigé* et de *conseil* dans le domaine d'appropriation d'une langue étrangère telle qu'Henri Holec les avait établis à la fin des années 1970 et développé depuis (p.ex. Holec, 1979 ; 1985 ; 1996), restent le point de départ pour leurs propres définitions et réflexions. En réexaminant ses définitions, nous cherchions à savoir à quel point les concepts d'Holec s'adaptaient à une recherche empirique visant à décrire, à comprendre et éventuellement à changer un contexte didactisé d'autoapprentissage des langues en tandem.

6

Avec sa définition des termes, Holec (1979) cherche à décrire des structures d'apprentissage de langue déjà existantes. Il cherche également à analyser les conditions et les besoins individuels pour ce genre d'action. Pour lui, l'apprentissage autodirigé peut

être compris comme une action complexe, intentionnelle et consciente de l'apprenant visant à créer des conditions propices à l'appropriation d'un savoir intéressant. C'est l'apprenant lui-même qui contrôle et décide en dernière instance en fixant les objectifs, les contenus, la progression, le déroulement et aussi l'évaluation de son apprentissage (cf. figure 1). Autrement dit, le qualificatif "autodirigé" n'exclut pas différentes formes de coopération ou d'aides. Par contre, l'autodirection d'un apprentissage nécessite la prise en charge totale de l'apprentissage par l'apprenant. Lui seul devrait rester entièrement responsable de son processus d'apprentissage. Plus tard, Holec (1996 : 83) précise que l'action d'apprendre ne devrait pas être confondue avec les processus cognitifs de l'"acquisition", qui est, quant à elle, inconsciente.

Figure 1 – L'action d'apprendre de manière autodirigé



7

Pour Holec, l'apprentissage autodirigé n'est possible que si deux conditions sont remplies. La première condition, *conditio sine qua non* pour un apprentissage autodirigé est l'existence d'une structure d'apprentissage "dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant" (Holec, 1979 : 4). C'est surtout au niveau du contrôle et de l'évaluation des résultats d'apprentissage que l'apprenant ne devrait pas céder le contrôle :

Un apprentissage autodirigé qui ne comporterait pas la prise en charge de l'évaluation de l'acquisition serait non seulement incomplet, mais risquerait de se transformer très rapidement en apprentissage dirigé, par l'effet rétroactif du contrôle qu'exercerait alors l'agent évaluateur extérieur sur la définition des objectifs et la détermination des contenus. (Holec, 1979 : 20)

8

La deuxième condition pour un apprentissage autodirigé est beaucoup plus ambiguë. Selon Holec, il faut que l'apprenant "ait la capacité de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire sache prendre les décisions que cette prise en charge comporte" (Holec, 1979 : 4 ; souligné dans l'original). C'est cette capacité à gérer son apprentissage sur la base des "connaissances" et des "représentations" adéquates – deux termes qu'Holec utilise au cours des années sans jamais les préciser – que l'on nommera avec Holec (1979) "l'autonomie".

9

Cette conception de l'apprentissage des langues ouvrait, à l'époque, une perspective tout à fait nouvelle pour la formation en langues des adultes, puisque la conception d'une langue changeait complètement. Elle n'était plus prédéfinie par un enseignant, mais c'était l'apprenant lui-même qui décidait sur les éléments de la langue étrangère qu'il allait apprendre. Les critères d'une progression linguistique ou d'une fonctionnalité didactique sont remplacés par des critères d'utilité individuellement perçue. Une telle définition exclue l'apprentissage autodirigé dans un contexte scolaire où l'évaluation des résultats reste du domaine de l'enseignant qui basera son évaluation sur les critères qui lui sont imposés par le programme officiel (cf. p.ex. la critique des propos de Little, 1997 ; 1999 ; 2002 par Germain & Netten, 2004 et Schmelter, 2004 : 208-226).

10

Dans la définition qu'Holec (p.ex. 1979 ; 1985 ; 1996) en donne, le terme *autonomie* reste cependant ambigu. D'une part, il décrit la capacité nécessaire pour un apprentissage autodirigé. Le terme désigne donc un potentiel dont la personne apprenante peut se servir sans être obligé de le faire. D'autre part, Holec lui-même l'utilise pour se référer à la compétence de gérer efficacement des situations d'apprentissage autodirigé. Mais le terme *compétence* fait implicitement référence à une instance de contrôle qui attribue cette qualité à la personne en question (Castellotti, 2002 : 11).

11

Dans les structures qui souhaitent soutenir l'apprenant dans ses efforts d'apprentissage, le *conseiller*, que Holec (1979 :23) appelle encore "*enseignant*" au début, a d'un côté le rôle de soutien (Holec, 1989 ; 1997). De l'autre côté, sa tâche consiste à un "*déconditionnement*" de l'apprenant (Holec, 1979 :23). Puisque l'apprenant basera son action d'apprentissage autodirigé sur des expériences faites dans des contextes hétérodirigés, il prendra éventuellement des décisions qui ne sont pas adéquates pour ce nouveau contexte. Avec son apport conceptuel, son apport méthodologique et son soutien psychologique (Gremmo, 1995 : 45) le conseiller devrait aider l'apprenant à se libérer de ses "*représentations*" (Holec, 1989 ; 1997). D'une part, c'est en lui présentant des informations sur la langue, sur les processus d'appropriation d'une langue étrangère ou sur les différentes possibilités d'apprentissage fournies p.ex. dans les centres de ressources que le conseiller donnera plus d'"autonomie" à l'apprenant. D'autre part, c'est par la voie de la confrontation des idées, des représentations, c'est-à-dire par la conscientisation que le conseiller peut amener l'apprenant à un apprentissage plus efficace :

[C]'est en découvrant l'écart existant entre ce qui est et ce que l'on croyait être, par la confrontation à des informations remettant en cause ses propres informations, par exemple, ou par l'auto-observation et la réflexion sur sa langue maternelle, que l'on peut le mieux faire évoluer ses représentations (connaissances internalisées plus ou moins conscientes). (Holec, 1997 : 20)

12

Cette conception, qui met l'apprenant, ses objectifs d'apprentissage et son développement personnel au centre des réflexions et démarches, réfère donc implicitement à des instances de contrôle direct ou indirect autres que l'apprenant. Il n'est pas clairement dit, par exemple, qui décide qu'une démarche de l'apprenant est bien choisie par rapport aux objectifs qu'il s'est fixé. Ainsi, les représentations de l'apprenant sont jugées par le conseil, sans que les critères de son jugement soient explicités. Ce n'est que ces dernières années, que l'on trouve dans la littérature une vision plus critique des

décisions prises par le conseiller ; une vision encore rare dans le domaine des langues étrangères (cf. Demaizière & Achard-Bayle, 2003 ; Fuhr, 2003 ; Schmelter, à paraître)

### 3. Les dates clés d'une recherche empirique

13

Dans une recherche empirique, nous avons abordé sous différents angles le problème de l'apprentissage autodirigé et le soutien qu'un conseiller peut fournir aux apprenants souhaitant apprendre une langue étrangère en tandem, c'est-à-dire sur la base d'un échange réciproque avec un locuteur natif. Avant de présenter plus en détail le contexte, les participants, les instruments et les objectifs de notre recherche, il nous semble nécessaire d'ouvrir une petite parenthèse sur les bases méthodologiques, conceptuelles et terminologiques de notre étude.

#### 3.1. Parenthèse – les barrières linguistiques dans la recherche en didactique des langues étrangères

14

Dans son intervention plénière lors du Colloque de l'acedle à Lyon, J.-P. Narcy-Combes (2005) constatait que la recherche francophone sur l'enseignement et l'apprentissage des langues s'élaborait bien dans un contexte international, mais qu'elle était "*quelque peu isolée de la recherche anglophone*". Si la recherche germanophone dans ce domaine arrive éventuellement à mieux intégrer la recherche anglophone (certains diraient même trop), elle ignore, cependant, en grande partie la recherche francophone. Les quelques auteurs qui font l'exception confirment malheureusement plutôt la règle.

15

Ainsi, l'échange entre les recherches en didactique germanophone et francophone est parfois épineux pour ceux qui le tentent. Car, à cause du peu de contact entre les deux, les termes et les concepts nécessaires à un tel échange sont définis et utilisés de manière tellement différente qu'une communication nécessite au-delà de toute définition des termes, une clarification des bases méthodologiques ayant suivi, au cours des dernières décennies, une évolution différente. Ceci fait que, parfois, malgré les efforts d'explication, les propos des uns et des autres risquent d'être mal compris parce que le discours ne peut pas entièrement reposer sur des bases communes.

16

Personnellement, nous basons notre recherche sur les différents discours de la *Sprachlehrforschung*. La *Sprachlehrforschung* allemande s'est établie pendant ses dernières décennies en tant que discipline scientifique (Koordinierungsgremium, 1977 ; 1983). Elle a su convaincre d'autres disciplines de dénomination différente (p.ex. la *Fremdsprachendidaktik* et la *Fremdsprachenforschung*) de sa conviction de départ (Bausch, Christ & Krumm, 2003). Dans la perspective de la *Sprachlehrforschung*, les disciplines qui couvraient à l'époque le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues – comme p.ex. la linguistique ou la *Fremdsprachendidaktik* – n'avaient qu'une connaissance partielle du domaine. Leur base empirique était restreinte et n'était pas fondée sur des situations réelles de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. La *Sprachlehrforschung* préconisa alors que toute démarche visant à améliorer à différents

niveaux les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues soit basée sur des connaissances scientifiques qui prennent en compte les spécificités de ce domaine. Une deuxième innovation pour le domaine des langues étrangères était l'adaptation des connaissances de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Actuellement, on peut observer la réévaluation de cette approche cognitive qui est perçue par certains comme trop limitée elle aussi. Des auteurs comme Schwerdtfeger (2000a ; 2000b ; 2000c) ou Hu (2002) se méfient d'une recherche qui, tout en observant de près les processus cognitifs de l'apprentissage, oublie et le contexte et les personnes impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

17

Cette discussion de différentes approches méthodologiques et d'une base épistémologique qui bat son plein depuis la fin des années 1990 reprend en partie les arguments mis en avant dans les périodiques anglo-saxons (pour un résumé cf. Grotjahn, 1999 ; 2002 ; 2005 ; Schwerdtfeger, 2000c ; Vollmer *et al.*, 2001). Mais elle arrive aussi à intégrer des concepts et des programmes de recherche conçus ailleurs (p.ex. en psychologie, en sociologie, en pédagogie) et à les adapter à ses besoins spécifiques (cf. Caspari, Helbig & Schmelter, 2003 ; Grotjahn 2003 ; Königs, 2003 ; 2005). Cependant, le débat actuel francophone (cf. p.ex. Block, 2000 ; Dewaele & Wourm, 2002 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000) n'est intégré que de manière très limitée dans les discussions germanophones. Ceci est d'autant plus révélateur, qu'au début, les concepts d'*autonomie* et d'*apprentissage autodirigé d'une langue* furent en grande partie formulés par des chercheurs francophones ou travaillant en France. Les contributions francophones récentes à ce sujet n'influencent guère ni les chercheurs allemands ni, selon Narcy-Combes (2005), les auteurs anglophones.

18

La recherche et la discussion des concepts que nous présenterons ici sont issues de ce contexte germanophone. Certains des termes utilisés par la suite – comme p.ex. *théories subjectives* ou *apprentissage expansif* – renvoient dans l'espace germanophone à des concepts très répandus. Parfois, dans l'espace francophone et/ou anglophone, ces mêmes termes et concepts ne sont connus que partiellement ou sont connotés différemment. Malgré nos efforts de prise en compte et d'intégration des recherches, des concepts et des discussions francophones dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères ces tentatives se sont heurtées à des limites. Nous en sommes conscients. Ce sera aux lecteurs francophones de juger à quel point nous avons tout de même réussi à concilier les différents discours scientifiques publiés en différentes langues et qui concernent normalement un même phénomène.

### 3.2. Le contexte : un environnement didactisé pour l'apprentissage autodirigé des langues en tandem

19

À l'université de Bochum, le département de *Sprachlehrforschung* propose aux étudiants de l'université et à ceux qui sont venus de l'étranger une agence de tandem. Entre autres, cette agence a pour objectif d'associer des étudiants qui désirent apprendre sur place une langue étrangère avec un locuteur natif. L'association est basée sur la réciprocité, c'est-à-dire que les deux partenaires doivent s'offrir réciproquement un soutien dans leurs efforts d'apprentissage de la langue de l'autre (pour plus de détail sur le tandem, voir les contributions réunies dans Helmling, 2002). Ayant conscience que ce contexte

d'apprentissage nécessite une autre démarche que celle de l'apprentissage dans un cours de langue, les responsables proposent aux apprenants différentes manières de s'informer (Kleppin, 2002).

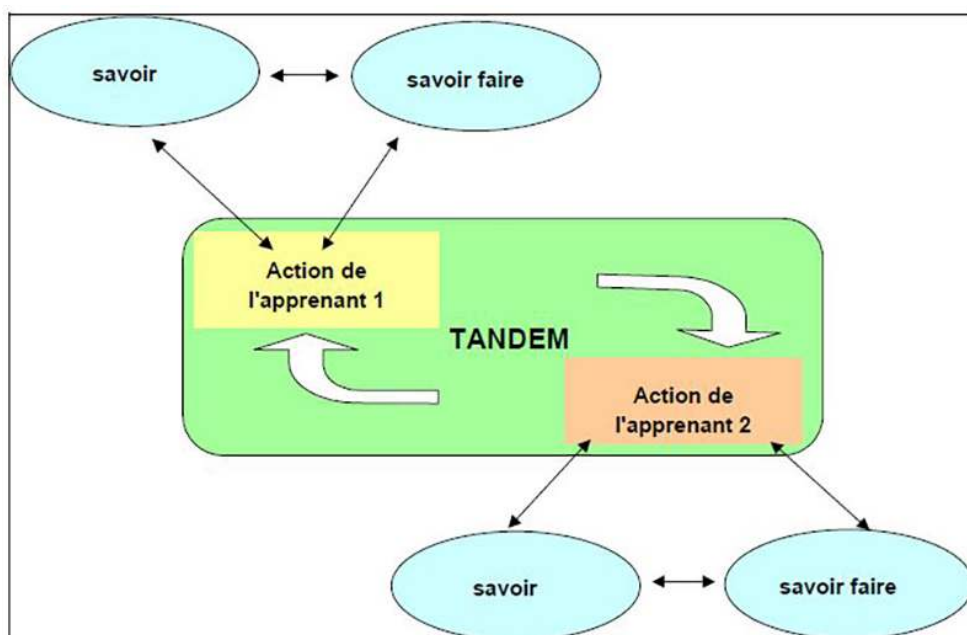
20

Tout d'abord, il y a des renseignements écrits qui donnent des indications sur le déroulement idéal du tandem (Brammerts & Kleppin, 2002). Les responsables suggèrent que le bon fonctionnement du tandem dépende du respect de deux principes. Tout d'abord, les apprenants devraient avoir conscience qu'ils ne pourront arriver à leurs objectifs que s'ils maintiennent le principe de réciprocité : les deux partenaires doivent profiter également de leur coopération. Le deuxième principe est celui de l'autonomie de l'apprenant. Dans le tandem, il devrait prendre en charge son apprentissage. Il devrait en être le seul responsable et serait ainsi obligé de fixer lui-même ses objectifs, ses sujets de travail etc. Ni son partenaire ni un enseignant ou conseiller de l'université ne devraient ou ne pourraient intervenir dans son apprentissage. En respectant leurs objectifs réciproques, les partenaires de tandem seraient en droit d'attendre de l'autre qu'il mette son savoir d'expert de langue à la disposition des efforts d'apprentissage de son partenaire. Le locuteur natif ne fixerait pas le programme d'apprentissage, mais il servirait d'exemple, de correcteur et/ou d'interlocuteur (Brammerts, 2002).

21

L'idée du tandem consiste alors dans l'échange mutuel des savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels (cf. figure 2)

Figure 2 – L'apprentissage autodirigé en tandem – une action basée sur des savoirs structurés par des théories subjectives



22

Au-delà des renseignements écrits, l'agence de tandem propose aux étudiants des fiches de soutien qui sont également disponibles sur l'Internet. Ces fiches reprennent les principes du tandem, suggèrent différentes formes de travail (travail centré sur la correction, travail la phonétique etc.) et proposent des exercices interculturels supposant



que l'apprentissage d'une langue ne devrait pas se limiter aux structures linguistiques au sens strict du terme (Brammerts & Kleppin, 2002). Ces renseignements sur les possibilités et les défis du tandem sont complétés par l'offre de séances avec un conseiller. Les étudiants peuvent prendre contact avec les conseillers individuellement ou avec leur partenaire de tandem. Nous détaillerons le déroulement de ces séances de conseil par la suite (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2002 ; Brammerts *et al.* 2002).

23

Pour le moment, cette brève description de l'environnement didactisé pour l'apprentissage des langues en tandem devrait suffire pour montre qu'il s'agit d'un contexte qui est susceptible de permettre un apprentissage autodirigé dans le sens que Holec avait donné à ce terme (cf. pour plus de détails [www.slf.rub.de](http://www.slf.rub.de)).

### 3.3. Conseiller : modifier les théories subjectives

24

Les séances de conseil à l'université de Bochum ont dans leur déroulement probablement beaucoup en commun avec celles qui sont proposées par le Crapel à Nancy, même si les bases théoriques telles quelles sont exposées dans la littérature sont différentes (cf. Brammerts, Calvert & Kleppin, 2002 ; Brammerts & Kleppin, 2002 ; Brammerts *et al.*, 2002 ; Castillo & Gremmo, 2003 ; Gremmo, 1995). Dans les deux contextes, on part du principe que le conseiller ne doit prescrire ni objectifs ni mode d'apprentissage. Le travail du conseiller consiste plutôt à discuter avec les apprenants pour qu'ils se rendent compte de leurs savoirs et de leur savoir-faire, pour éventuellement ensuite les transformer :

Pour nous, le développement des capacités d'apprentissage relève d'une procédure de conscientisation : c'est pourquoi il est important que l'apprenant prenne conscience des critères qu'il utilise et des domaines sur lesquels portent ces critères (sont-ils à proprement parler des critères pertinents et cohérents ?) (Gremmo, 1995 : 35).

25

Cependant, les deux contextes, comme la plupart des contextes de conseil en apprentissage des langues, n'ont pas de concept théorique qui permettrait une description et une explication scientifiques à même de guider une recherche empirique (Riley, 1997).

26

Dans la *Sprachlehrforschung*, le *Programme de Recherche sur les Théories Subjectives* ( *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* : cf. Groeben *et al.*, 1988 ; Scheele & Groeben, 1998) est considéré comme le concept le plus élaboré pour décrire, expliquer et rechercher les savoirs qui orientent les actions d'une personne (cf. Grotjahn, 1991 ; 1998). Par le terme *théories subjectives*, on caractérise des structures cognitives relativement stables que la personne arrive à verbaliser. Les différents éléments des théories subjectives (données, concepts et hypothèses) sont liés par des rapports de logique et forment un ensemble plus ou moins complexe. En analogie avec les théories scientifiques, on suppose que les théories subjectives ont pour fonction :

- la constitution de la réalité (**description** de la situation) ;
- l'**explication** et la **justification** d'un état de fait et/ou d'une action ;
- l'**évaluation** des conséquences d'une action et la **prévision** d'un état de fait à venir ;

- la **planification** d'une action, pour arriver à un objectif précis (**technologie**) (Grotjahn, 1998 ; pour une discussion détaillée, voir Caspari, 2001 ; Schmelter, 2004 : 300-311).

27

Associées à d'autres facteurs de contexte plus situationnels (perception des conditions actuelles, état physique, émotions, etc.), les théories subjectives orientent donc le comportement et les actions d'une personne.

28

Au cours des années, des chercheurs dans différents domaines (psychologie, sociologie, pédagogie, formation des enseignants, didactique) ont développé un grand nombre d'instruments d'élicitation et de reconstruction dialogiques des théories subjectives. De plus, ils ont montré que le processus de recherche lui-même peut contribuer à la modification des théories subjectives des personnes sollicitées. L'interview et éventuellement d'autres procédés de recherche obligent la personne théorisante à verbaliser, à expliquer et à argumenter ses théories, qui deviennent de ce fait plus claires pour la personne interviewée. Le chercheur confrontera ensuite les concepts et hypothèses verbalisés par l'interviewé à d'autres concepts et hypothèses. La conscientisation et la réflexivité nécessaires au dialogue entre le chercheur et la personne sollicitée amènent apparemment à la modification des théories subjectives et, à plus long terme, au changement de ses actions et de son comportement (pour les élèves, voir Christmann & Groeben, 1996 ; Wahl, 2002 pour la formation des enseignants).

29

Par rapport à d'autres concepts (*attitudes, beliefs, croyances, naive psychology of learning, learner representations / représentations*) qui sont discutés dans la recherche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (Wenden, 1998), le concept des théories subjectives a le grand avantage de proposer un cadre épistémologique, théorique et méthodologique expérimenté, établi et admis dans différents contextes de recherche.

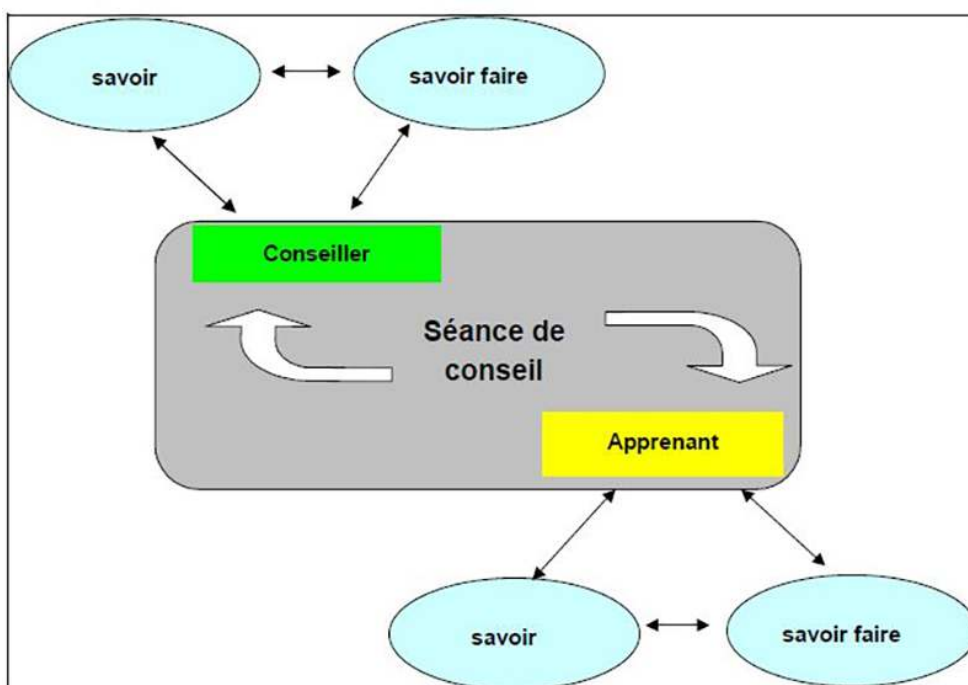
30

Le terme "*représentations*" pour désigner le contenu des séances de conseil – proposé par Holec et repris par Riley (1989) et Gremmo (1995) – prend un tout autre sens dans la discussion actuelle en didactique des langues étrangères en France, qui ne nous semble pas généralement accepté (dans Zarate & Candelier, 1997, par exemple). En outre, le terme *représentations* renvoie éventuellement au concept de *représentations sociales*, tel qu'il était proposé par Moscovici (1960) et développé par différents auteurs depuis (Jodelet, 1997 ; Laurens & Roussiau, 2002 – ouvrage dans lequel on remarquera la coopération entre chercheurs allemands et français en sociologie). La différence la plus marquante entre le concept de théories subjectives et de représentations sociales est l'objet de recherche. Alors que les théories subjectives considèrent le savoir individuel issu d'une expérience individuelle, dans la tradition d'Halbwachs (1925), les représentations sociales renvoient au savoir d'un groupe. La reconstruction des représentations sociales ne sera jamais identique aux représentations d'un seul individu. Il est clair que dans le cadre d'un soutien individuel à l'apprenant, nous avons plutôt affaire à des théories subjectives qu'à des représentations sociales. Ce qui n'exclut d'ailleurs pas que les théories subjectives sur l'apprentissage (autodirigé) d'une langue (en tandem) ne soient pas calquées sur des représentations sociales.

31

En ce qui concerne la base théorique des séances de conseil à l'université de Bochum, on peut constater une orientation vers des textes de psychothérapie (Carl Rogers) (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2002). Nous considérons que cet emprunt peut nous fournir des repères quant au comportement (verbal) du conseiller, mais il ne nous servira pas à décrire et à expliquer les modifications des savoirs et des savoir-faire des apprenants en tandem.

Figure 3 – Les séances de conseil – effort commun et concerté pour modifier des théories subjectives



32

Notre recherche partait donc du constat que le contexte de tandem à l'université donne aux étudiants la possibilité d'apprendre de manière autodirigée une langue. Puisque le travail en tandem n'est pas intégré dans des procédures d'évaluation, les actions des apprenants au sein du tandem ne seront contrôlées que par eux-mêmes. Les étudiants organisent leur apprentissage de langue avec leur partenaire sur la base d'un savoir et d'un savoir-faire, qui sont structurés par des théories subjectives. Ces théories subjectives ne sont pas forcément issues d'expériences individuelles en tandem – surtout pour les débutants de tandem – mais issues d'autres contextes d'apprentissage ; avant tout d'enseignement des langues en classe. Dans les séances de conseil, le conseiller aidera l'apprenant à clarifier ses souhaits et ses objectifs d'apprentissage et à mettre au point une démarche pour atteindre ses objectifs en travaillant avec le partenaire de tandem. À long terme, ceci peut aboutir à une restructuration des éléments de la théorie subjective de l'apprenant et par conséquent à un apprentissage plus efficace de la perspective de l'apprenant comme de celle du conseiller.

### 3.4. Les objectifs de recherche

33

Dans notre recherche, nous nous sommes tout particulièrement intéressés à l'offre des séances de conseil à Bochum et ses effets sur l'apprentissage autodirigé des étudiants travaillant en tandem. Nous cherchions, tout d'abord, à décrire systématiquement le contexte dans un cadre théorique et en tenant compte des différentes perspectives (conseiller, apprenants, chercheur externe). En reconstruisant les théories subjectives des apprenants travaillant en tandem, nous cherchions à savoir comment les étudiants – qui souhaitaient améliorer leur compétence dans une langue étrangère (allemand, anglais, français) en coopérant avec un locuteur natif – gèrent leur apprentissage. Quelle est leur vision du contexte, de l'apprentissage (autodirigé) d'une langue et des séances de conseil ? Est-ce que les séances de conseil arrivent à modifier les théories subjectives des étudiants de sorte qu'ils ajustent leur apprentissage afin qu'il soit plus efficace par rapport aux objectifs et critères d'efficacité que les étudiants se sont fixés eux-mêmes ?

### 3.5. Les participants

34

26 étudiants (15 germanophones, 8 francophones, 3 anglophones) ont participé à la phase empirique de notre recherche. Les onze tandems qu'ils formaient ont été accompagnés dans leur travail en tandem pendant des périodes allant de 2 à 8 mois.

### 3.6. Les instruments de recherche

35

Les instruments de recherche devaient répondre à trois conditions. Premièrement, ils devaient correspondre aux exigences épistémologiques, théoriques et méthodologiques du *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Ensuite, ils ne devaient pas trop s'imposer dans la situation intime du tandem. Enfin, ils devaient permettre une vue d'ensemble du contexte d'apprentissage, ainsi que des perceptions des différents acteurs.

36

Pour cela, au cours de notre coopération avec les binômes participants, nous avons enregistré les entretiens de conseil avec une caméra vidéo. Au début de la coopération, la première séance de conseil nous servait à reconstruire la théorie subjective de départ de chaque étudiant. Cette première théorie pouvait ainsi être comparée à la théorie subjective que nous tenterions d'établir suite à l'enregistrement de la dernière séance de conseil. Entre ces deux séances, nous avons observé à plusieurs reprises (jusqu'à six fois) le travail en tandem des différents couples. Ces séances étaient filmées. En même temps, une fiche d'observation permettait la structuration des observations et la préparation des séances de conseil qui suivaient directement à ces observations. Pendant les séances de conseil, les étudiants devaient commenter leurs actions. Celles-ci étant basées sur des réflexions individuelles et orientées par des théories subjectives, le sens que donne l'acteur à ses actions ne peut être compris qu'à travers les explications que l'acteur nous en donne. En partie, ces commentaires ont été sollicités par la présentation d'un extrait de la vidéo pour stimuler la mémoire des étudiants (*stimulated recall*, Gass & Mackey, 2000).

37

Les données recueillies ont été complétées par les journaux de bord des étudiants. Ces carnets devaient soutenir la réflexion individuelle des apprenants et nous fournir plus de détails sur les séances de tandem qui n'avaient pas fait objet d'observations de notre part.

38

L'analyse et l'interprétation de ces données recueillies se basaient sur des méthodes d'approches exploratrices-interprétatives (Caspari, Helbig & Schmelter, 2003). Nous les avons décrites en détail ailleurs (Schmelter, 2004 : 352-440).

## 4. Vers une réconceptualisation de l'apprentissage autodirigé : une approche alternative

### 4.1. Un cas particulier – Lea et son apprentissage (auto)dirigé

39

Au cours de nos analyses, le cas de Lea (D<sub>10</sub>), une étudiante allemande en sciences économiques, *Sprachlehrforschung* et français, nous posait de plus en plus de problèmes. Lea organisa apparemment bien son apprentissage : elle avait fixé des objectifs, elle avait établi un plan de travail et elle évaluait régulièrement ses résultats. Au sens strict de la définition que nous avons donnée de l'apprentissage autodirigé, Lea organisa de manière autodirigée son apprentissage. Mais est-ce qu'elle apprenait vraiment de manière autodirigée ? En fait, les actions et les commentaires qu'elle nous donne nous font poser la question de savoir si elle apprend quelque chose.

Tableau 1 – Les objectifs d'apprentissage de Lea

Lea et ses objectifs d'apprentissage pour le tandem	
I : [...]	Was willst Du denn jetzt mit dem Tandem erreichen ?
D <sub>10</sub> : ..	Ich will mein gesprochenes Französisch verbessern . Mir Vokabular aneignen .. Vielleicht 'n bisschen was über Frankreich erfahren. (aus Eingangsinterview, D <sub>10</sub> , Z. 330-332).
I : [...]	Quels objectifs veux-tu atteindre avec le tandem ?
D <sub>10</sub> :	Je veux améliorer mon français parlé . M'approprier du vocabulaire .. Éventuellement apprendre des choses sur la France (extrait de l'entretien initial, D <sub>10</sub> , lignes 330-332)

40

L'objectif est clair : l'amélioration du français parlé. Mais au cours du semestre, Lea ne parle que très rarement français avec son partenaire. Elle lui demande de l'aider à faire ses devoirs pour les différents cours de français qu'elle suit à l'université. Interrogée pour savoir si elle avait atteint ses objectifs à la fin du semestre, sa réponse reste ambivalente.

Tableau 2 – Les objectifs d'apprentissage de Lea – phase 2

Lea et ses objectifs d'apprentissage pour le tandem – suite
---

I : Mhm, was war denn die Hauptabsicht überhaupt für dich . Tandem zu machen ?  
 D<sub>10</sub> : .. also eigentlich hab' ich das Tandem angefangen, damit ich . meiner gesprochenen Sprache .. damit ich mich da verbessern kann, dass ich fließender sprechen kann und vielleicht auch mehr Vokabeln lerne. Also so Umgangssprache eigentlich. Aber das hat sich jetzt in diesem Semester eigentlich kaum so ergeben, da ich so viele andere Sachen machen musste, irgendwie  
 (aus Abschlussinterview, D<sub>10</sub>, Z. 74-79).

I : Mhm, quel était donc ton intention principale en faisant du tandem ?  
 D<sub>10</sub> :.. en fait, j'ai commencé à faire du tandem, pour que . Ma production orale .. Pour que je puisse l'améliorer, que j'arrive à parler plus couramment et que j'apprenne éventuellement plus de vocabulaire. En fait, un peu de langage familier. Mais, cela ne s'est pas vraiment présenté ce semestre,  
 parce que j'ai dû faire tellement d'autres choses.  
 (extrait de l'entretien final, D<sub>10</sub>, lignes 74-79)

41

Lea ne peut pas être contente des résultats de son travail en tandem. D'une part, elle a bien réussi tous ses contrôles et examens au cours et à la fin du semestre, mais ses objectifs de départ – à savoir mieux parler le français, et se sentir plus à l'aise en parlant – n'ont pas été atteints. Elle peut elle-même donner des raisons de son échec : un manque de temps du fait de la charge trop importante de devoirs imposée par les études. À la fin, le tandem avait rempli – selon elle – toutes ses "fonctions", d'où une certaine satisfaction. Mais les objectifs, initialement fixés par Lea elle-même, restent loin d'être atteints.

Tableau 3 – Le (mé)contentement de Lea

<b>Lea et son (mé)contentement - quelques mots clés</b>
<p>I : Ähm .. alles in allem bist du aber mit deiner Arbeit jetzt im Tandem zufrieden ?                      D<sub>10</sub> : Ja auf jeden Fall. Also ähm .. es hat alle Zwecke erfüllt Alle Ziele, die ich mir für dieses Semester so gesetzt hatte, also die .. Ja okay. Nicht das Ziel, dass ich jetzt Umgangssprache lernen wollte,                      sondern das was so anfiel. ( ? ? ? )</p> <p>I : Mhm, sonst noch Gründe die die Zufriedenheit ausgelöst haben ?                      D<sub>10</sub> : (7 sec) weiß ich nicht. Also was mich wirklich unzufrieden macht, ist dass . dass halt das normale Gespräch, halt dafür zu wenig Zeit war meiner Meinung nach .. War ja nicht der Sinn des Tandems.                      (aus Abschlussinterview, D<sub>10</sub>, Z. 362-369)</p> <p>I : Dans l'ensemble es-tu contente de ton travail en tandem ?                      D<sub>10</sub> : Oui parfaitement. Alors eh .. ça a rempli toutes ses fonctions Tous les objectifs que je m'étais fixés pour ce semestre, alors ceux .. Bon, d'accord, Pas l'objectif d'apprendre du langage familier, mais tout ce qu'il fallait faire d'autre oui                      I : et les autres raisons qui ont "déclenché" ta satisfaction ?                      D<sub>10</sub> : (7 sec) je sais pas. Alors ce qui me rend vraiment mécontente c'est que . c'est la conversation normale, enfin, pour cela il n'y avait pas assez de temps à mon avis .. Ce n'était pas le "rôle" (sens) du tandem.                      (extrait de l'entretien final, D<sub>10</sub>, Z. 362-369)</p>

42

Lea donne l'impression que ses actions dans le tandem étaient dirigées par quelqu'un d'autre, et cela, malgré notre vision de ce contexte comme favorable à un apprentissage autodirigé.

Tableau 4 – Auto- ou hétérodirection de l'apprentissage en tandem ?

<b>Lea et le manque de temps pour un apprentissage autodirigé</b>
<p>D<sub>10</sub> : .. ja wie gesagt, wir sind oder ich hatte irgendwie Zeitmangel und nicht die Gelegenheit, eigentlich das zu machen, was ich sonst eigentlich im Tandem gemacht hab' und was ich auch vorhatte zu machen, also sich einfach auf Französisch zu unterhalten. Ist egal über welches Thema. Ich war auch wirklich an meine Aufgaben gebunden und da musste ich dann leider auch oft ins Deutsche abweichen.</p> <p style="text-align: center;">(aus Abschlussinterview, D<sub>10</sub>, Z. 140-148)</p> <p>D<sub>10</sub> : .. oui comme je l'ai dit, nous sommes ou je n'avais ni le temps ni l'occasion de faire vraiment, ce que je faisais normalement en tandem et ce que j'avais prévu de faire, c'est-à-dire de m'entretenir en français. Peu importe le sujet. J'ai été vraiment contrainte par les devoirs (de mes cours) et c'est pour cela que j'ai dû malheureusement souvent dévier vers l'allemand</p> <p style="text-align: center;">(extrait de l'entretien final, D<sub>10</sub>, lignes 140-148)</p>

## 4.2. L'apprentissage expansif – une autre perspective du tandem

43

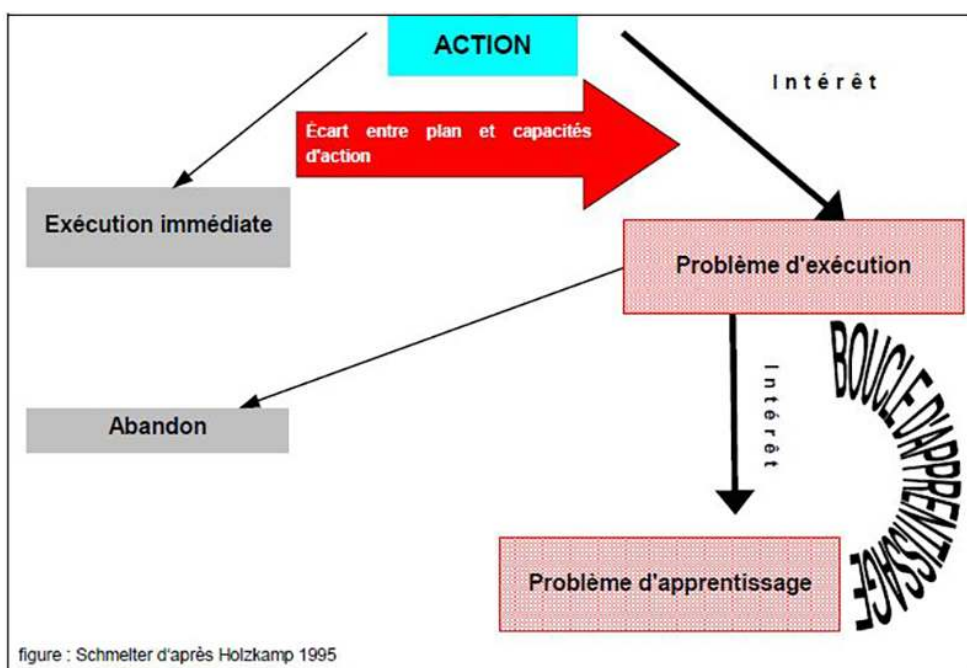
Le concept d'auto apprentissage qui concentre son attention sur l'action de l'apprenant et ne donne finalement que peu de place au contexte plus large de la situation d'apprentissage ne nous donne pas de moyens satisfaisants pour décrire et expliquer les actions de Lea et ses commentaires (pour la différence contexte vs. situation, voir Goodwin & Duranti, 1992). D'une part, elle gère de manière autodirigé la situation du tandem ; d'autre part, il est évident que ses actions étaient en grande partie imposées par les devoirs de ses cours universitaires. En plus, nous pouvons douter des effets de ses actions sur ses compétences linguistiques. Le phénomène observé échappe à toute description dans les termes que nous avons présenté jusque-là. Ce n'est qu'avec une autre approche des phénomènes d'apprentissage que nous y arriverons. Klaus Holzkamp (1983), un des pères fondateurs de la *Kritische Psychologie* (Psychologie critique) en Allemagne, décrit l'apprentissage dans la perspective de la personne active ; c'est-à-dire qu'il quitte la position de l'observateur externe, qui juge le comportement du sujet sur la base de critères fixés à l'extérieur de la personne, au profit d'une position qui part de la perspective du sujet acteur. Sa théorie conceptualise l'apprentissage à partir de la perspective de la personne active, et à partir des explications qu'elle en donne (Holzkamp, 1995).

44

Au début d'un processus d'apprentissage, il y a une action (figure 4). La personne désire faire quelque chose, et poursuit son plan d'action de manière intéressée. Soit elle est capable d'exécuter cette action immédiatement et le fait, soit elle est confrontée à un écart entre son plan d'action et ses capacités d'action actuelles. Face à ce problème d'exécution, la personne évaluera si son objectif d'action a suffisamment d'intérêt pour

elle, si l'effort nécessaire pour acquérir les nouveaux savoirs et savoir-faire pour y parvenir se justifie, ou si elle préfère abandonner son projet. Après cette évaluation d'intérêt et de moyens, le sujet s'approche de l'action envisagée par une déviation. Holzkamp parle d'une "Lernschleife", ou boucle d'apprentissage (1995 : 183).

Figure 4 – Résoudre des problèmes d'action – choisir entre abandon et boucle d'apprentissage



45

L'ampleur de cette boucle d'apprentissage sera fixée en fonction de l'intérêt que la personne attribue à l'action, et de l'évaluation de l'effort et des moyens nécessaires et accessibles pour l'apprentissage proprement dit (figure 5). Holzkamp (1995) parle de la qualité émotionnelle et motivationnelle de l'apprentissage.

46

En fait, les problèmes d'action qui nécessitent un effort particulier ne sont pas toujours ceux que la personne s'impose elle-même. Souvent – par exemple à l'école – ce sont d'autres personnes, des structures, des institutions qui imposent au sujet acteur de réagir et d'apprendre. Dans ces cas, l'intérêt primaire de la personne apprenante n'est donc pas l'élargissement de ses compétences pour avoir de nouvelles possibilités d'action (ce qu'on appellera *expansives Lernen*, ou "apprentissage expansif"), mais la défense de son autonomie dans le sens d'une indépendance relative. On parlera donc d'un "apprentissage défensif" (*defensives Lernen*).

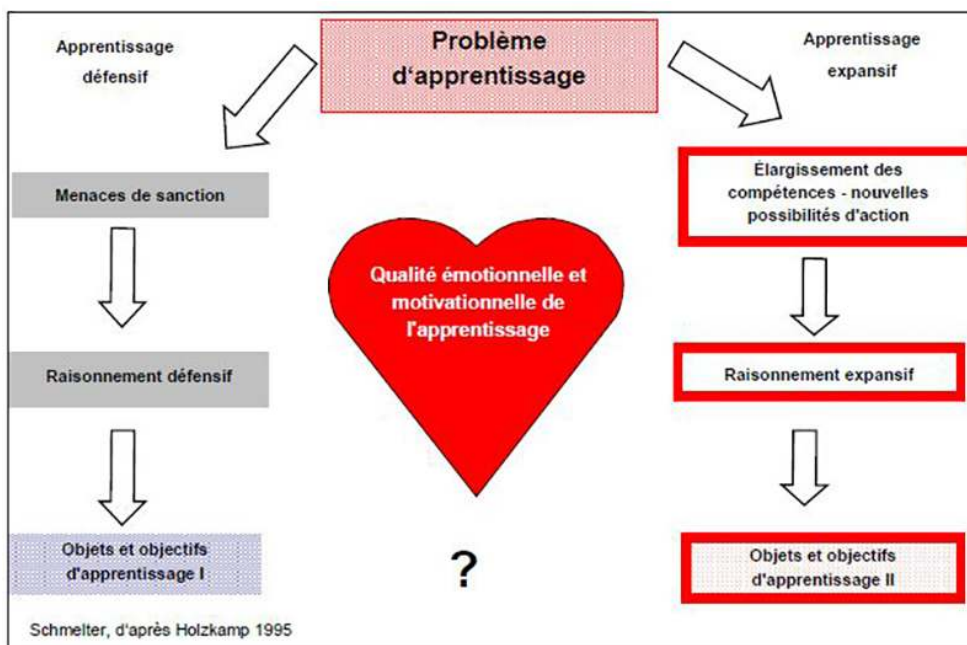
47

Holzkamp (1995) montre que l'intérêt primordial de l'élève à l'école n'est pas forcément d'apprendre les contenus qui lui sont présentés, mais de garder sa "petite liberté" en n'ayant pas de trop mauvaises notes, en réussissant plus ou moins brillamment aux contrôles, etc. Pour arriver à ce but, l'élève n'est pas toujours obligé d'acquérir les connaissances et compétences qu'il est supposé apprendre. Souvent, il lui suffit de tricher, de n'apprendre que la moitié nécessaire... Les objectifs et les efforts d'apprentissage d'un élève dans l'acquisition d'une langue, par exemple, sont donc tout à fait autres que s'il envisage de s'approprier cette langue pour un intérêt personnel (quand



il s'agit de la langue d'une personne qu'il aime et qu'il souhaite mieux comprendre, par exemple).

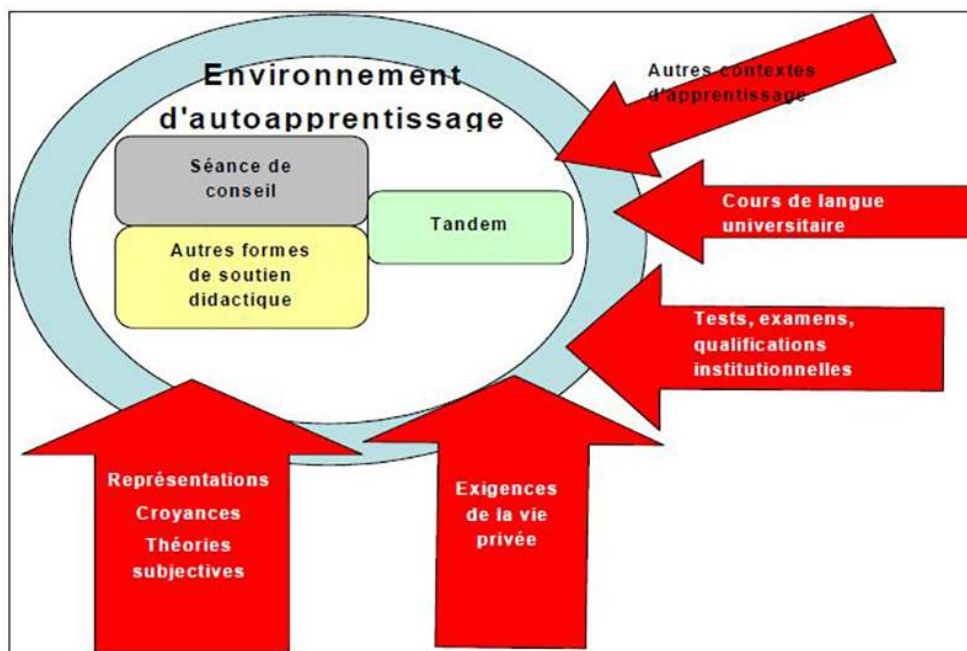
Figure 5 – Deux motivations différentes : apprentissage défensif vs. apprentissage expansif



48

Vues sous cet angle, les actions "d'apprentissage défensif" de Lea avec son partenaire de tandem deviennent plus compréhensibles et, surtout, peuvent être intégrés dans un concept théorique.

Figure 6 – L'environnement d'autoapprentissage et son contexte plus large



49

En même temps, cette nouvelle approche de l'apprentissage en tandem nous permet de tenir compte du contexte plus large dans lequel s'intègre la situation du couple d'apprenants. Quant au travail du conseiller, lui aussi devrait éventuellement faire objet d'une réconceptualisation, puisque les séances de conseil ne peuvent pas non plus être détachées d'un contexte plus large. Les rappels réguliers que "*conseiller n'est pas enseigner*" (Gremmo, 1995) révèlent tout de même les conflits de rôle pour les personnes impliquées, l'enseignant qui doit devenir conseiller, et l'élève / étudiant qui devient apprenant autonome.

50

La redécouverte du contexte de l'apprentissage rend à l'autonomie sa vigueur politique. La personne apprenante ne peut décider délibérément des objets et objectifs de son apprentissage que si la situation d'apprentissage et le contexte plus large de sa vie lui accorde assez de liberté ou – si on évite la connotation évaluative du terme – assez d'autonomie.

## 5. Perspectives et conclusion

51

Après la description des problèmes auxquels un employé de province française peut se voir confronté s'il désire apprendre une langue un peu exotique, Holec a constaté : "*In the face of such obstacles, trying to force people to be self-directed would be irresponsible – or it would mean first undertaking wide-ranging changes in society*". (Holec, 1985 : 189). Comme nous l'avons montrée, la situation d'un apprentissage autodirigé en tandem ne peut pas être détachée de son contexte plus large. Ceci demande de la part du conseiller non seulement de soutenir le côté plus ou moins technique de l'apprentissage (quelles méthodes pour quels objectifs d'apprentissage), mais de tenir également compte des problèmes en dehors du contexte immédiat d'apprentissage. Il est évident que le conseiller ne peut pas toujours soutenir directement les efforts pour se défaire d'une situation contraignante qu'il peut observer chez les apprenants qui le consultent. Cependant, il peut les aider à mieux comprendre les conditions contraignantes et à adopter alors une attitude plus consciente et subversive face à elles. Les contextes de soutien, comme celui de l'environnement didactique à Bochum, devraient donc plutôt sensibiliser les apprenants à la complexité des raisons subjectives et objectives associées à leurs actions, et ainsi leur donner la possibilité de s'y opposer consciemment au lieu de les subir ; Holzkamp (1995 : 193) introduit pour cette manière d'apprendre le terme "*widerständiges Lernen*", ou apprentissage résistant. Le tandem nous semble être un bon moyen pour prendre une attitude subversive face aux études de langue universitaires, qui sont souvent ressenties comme contraignantes et limitées, par rapport à la richesse et la complexité culturelle et linguistique de la langue étudiée. En outre, autant dans la recherche que dans les contextes de conseil, nous ouvririons de nouvelles perspectives si nous arrivions à tenir compte des jugements normatifs qui restent souvent implicites lorsque l'on utilise les termes *autonomie* et *apprentissage autodirigé*. L'efficacité d'un apprentissage autodirigé ne peut pas seulement être évaluée en se référant à des critères objectifs. L'efficacité d'un apprentissage autodirigé devrait être jugée aussi et surtout par rapport aux critères que la personne apprenante s'est elle-même fixés.

52

L'apprentissage expansif n'est possible que si l'apprenant – en tant que personne – ne se voit pas submerger par des contraintes. Face à une société de plus en plus économisée et imposant de plus en plus de contraintes aux personnes, l'autonomie et la création de possibilités qui permettent un apprentissage expansif restent donc des objectifs qui ne sont que partiellement acquis ; et qui risquent à tout moment que leurs enjeux soient occultés par un emploi trop laxiste des termes clés.

53

La réponse à la question initiale de cet article – si le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé – reste donc mitigée. D'une part, le conseil peut influencer la personne apprenante dans ses décisions, d'autre part il ne peut pas toujours changer toutes les conditions contraignantes liées à un apprentissage qui ne devrait être vraiment dirigé que par les intérêts de la personne apprenante.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (dir.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke Verlag.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (2003). "Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung". In Bausch, Christ & Krumm. pp. 1-9.
- Benson, P. (1996). "Concepts of autonomy in language learning". In Pemberton, Li, Or & Pierson. pp. 27-34.
- Benson, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy". In Benson & Voller. pp. 18-34.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Pearson-Longman.
- Benson, P. & Voller, P. (dir.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London : Longman.
- Block, D. (2000). "Une vue depuis les coulisses : état des lieux de la linguistique appliquée". In Crapel (dir.), *Une didactique des langues pour demain. Actes du colloque internationale du CRAPEL (Nancy, 27-29 mai 1999)*. Paris : Hachette. pp. 16-33.
- Brammerts, H. (2002). "Principes et objectifs". In Helmling. pp. 19-24.
- Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2002). "Le conseil individualisé : objectifs et procédure". In Helmling. pp. 59-66.
- Brammerts, H., Johnsson, B., Kleppin, K. & Santiso Saco, L. (2002). "Le conseil individualisé dans différents contextes". In Helmling. pp. 67-71.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. (2002). "Conseils pratiques pour le tandem en face à face". In Helmling. pp. 93-105.
- Caspari, D. (2001). "Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus - Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen". In Müller-Hartmann, A. &

- Schocker-v. Dithfurth, M. (dir.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen : Gunter Narr. pp. 238-263.
- Caspari, D., Helbig, B. & Schmelter, L. (2003). "Forschungsmethoden : Explorativ-interpretatives Forschen". In Bausch, Christ & Krumm. pp. 499-505.
- Castellotti, V. (2002). "Introduction : Qui a peur de la notion de compétence ?" In Castellotti, V & Py, B. (dir.), *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Editions. pp. 9-18.
- Castillo, D. & Gremmo, M.-J. (2003). "Autodirection, plurilinguisme, interdisciplinarité : conseiller dans un centre de ressources multilingue". In Carton, F. & Riley, P. (dir.), *Vers une compétence plurilingue*. Paris: Clé International. pp. 178-192.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). "Reflexivity and Learning: Problems, Perspectives, and Solutions". In Valsiner, J. & Voss, H.-G. (Eds.), *The Structure of Learning Processes*. Norwood : Ablex. pp. 45-85.
- Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic*, vol. 6, n° 1. pp. 149-168. <http://alsic.u-strasbg.fr>.
- Dewaele, J.-M. & Wourm, N. (2002). "L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère". *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 7, n° 2. pp. 129-143.
- Dewe, B. (2001). "Jenseits von 'Belehrung' : Das pädagogische Phänomen 'Beratung'". *Ethik und Sozialwissenschaften*, vol. 12, n° 3. pp. 369-371.
- Fuhr, R. (2003). "Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung". In Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (dir.). *Pädagogische Beratung*. Paderborn u.a. : Schöningh. pp. 32-50.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS". *Alsic*, vol. 7, n° 1. pp. 55-69. [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic\\_v07\\_08-rec2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm), mis en ligne le 15/12/2004.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1992). "Rethinking context: an introduction". In Duranti, A. & Goodwin, C. (dir.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 1-42.
- Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil". *Mélanges CRAPEL*, vol. 22. pp. 33-61.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.
- Grotjahn, R. (1991). "The Research Programme Subjective Theories. A New Approach in Second Language Research". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, n° 2. pp. 187-214.
- Grotjahn, R. (1998). "Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung : Methodologische Grundlagen und Perspektiven". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 27. pp. 33-59.
- Grotjahn, R. (1999). "Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 10, n° 1. pp. 33-158.
- Grotjahn, R. (2002). "Informationsverarbeitungsparadigma und Radikaler Konstruktivismus : Kritische Anmerkungen zu Michael Wendt 'Kontext und Konstruktion'". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 13, n° 2. pp. 139-163.

- Grotjahn, R. (2003). "Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen : Forschungsmethodologischer Überblick". In Bausch, Christ & Krumm. pp. 493-499.
- Grotjahn, R. (2005). "Subjektmodelle in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung : Implikationen für Theoriebildung und Forschungsmethodologie". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 16, n° 1. pp. 23-56.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Helmling, B. (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1985). "On Autonomy : Some Elementary Concepts". In Riley, P. (dir.), *Discourse and Learning. Papers in Applied Linguistics and Language Learning from the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogique en Langues*. London: Longman. pp. 173-190.
- Holec, H. (1989). "L'autonomisation de l'apprenant : incidences sur les représentations de l'apprentissage". In Müller, M., Wertenschlag, L. & Wolff, J. (dir.). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a. : Langenscheidt. pp. 13-21.
- Holec, H. (1996). "L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation". In Conseil de l'Europe (dir.). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. pp. 77-132.
- Holec, H. (1997). "Orientation pédagogiques fondamentales". In Holec, H. & Huttunen, I. (dir.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. pp. 13-22.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M. : Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M. : Campus Verlag.
- Hu, A. (2002). "Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen : Eine Replik auf Michael Wendt (2002)". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 13, n° 2. pp. 165-180.
- Jodelet, D. (1997). "Représentations sociales : un domaine en expansion". In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (5ème édition). Paris : Presses Universitaires de France. pp. 47-78.
- Kleppin, K. (2002). "Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Tandem : Ein innovativer Ansatz für die Praxis ?". In Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (dir.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Gunter Narr. pp. 86-95.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung' (dir.) (1977). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz*. Kronberg / Ts. : Scriptor.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung' (dir.) (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung : Begründung einer Disziplin*. Tübingen : Gunter Narr.
- Königs, F.G. (2003). "Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research". *Language Teaching*, vol. 36. pp. 235-251.
- Königs, F.G. (2005). "Grenzüberschreitung als Prinzip ? Überlegungen zum Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung". In Duxa, S., Hu, A. & Schmenk, B. (dir.). *Grenzüberschreitungen !*

- Menschen - Sprachen - Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen : Gunter Narr. pp. 13-26.
- Laurens, S. & Roussiau, N. (dir.). (2002). *La mémoire sociale : identités et représentations sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Little, D. G. (1997). "Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 8, n° 2. pp. 227-244.
- Little, D. G. (1999). "Learner autonomy is more than a Western cultural construct". In Cotterall, S. & Crabbe, D. (dir.). *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. pp. 11-18.
- Little, D. G. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin : Authentik.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). "Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?" *Aile*, vol. 12. pp. 148-174.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychoanalyse. Thèse pour le Doctorat ès Lettres présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Paris*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). "La didactique de L2 à la croisée des chemins". Séance plénière, colloque "Acedle 2005". Université de Lyon 2 (17 juin).
- Pemberton, R., Li, E.S.L., Or, W.W.F. & Pierson, H.D. (dir.) (1996), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Palfreyman, D. (2003a). "Introduction: Culture and Learner Autonomy". In Palfreyman & Smith. pp. 1-9.
- Palfreyman, D. (2003b). "The representation of learner autonomy and learner independence in organizational culture". In Palfreyman & Smith. pp. 183-200.
- Palfreyman, D. & Smith, R.C. (dir.) (2003). *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke, NY: Palgrave Macmillan.
- Riley, P. (1989). "Learners' representations of language and language learning". *Mélanges CRAPEL*, vol. 19. pp. 65-72.
- Riley, P. (1997). "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access". In Benson & Voller. pp. 114-131.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1998). "Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. vol. 27. pp. 12-31.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen : Gunter Narr.
- Schmelter, L. (2006). "Prekäre Verhältnisse : Bildung, Erziehung oder Emanzipation ? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten ?" *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en ligne], vol. 11, n° 2. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm>
- Schmenk, B. (2005). "Globalizing Autonomy?". *TESOL Quarterly*, vol. 39, n° 1. pp. 107-118.

- Schwerdtfeger, I. C. (2000a). "Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer ?" In Börner, W. & Vogel, K. (dir.). *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Gunter Narr. pp. 33-48.
- Schwerdtfeger, I. C. (2000b). "Leiblichkeit und Grammatik". In Düwell, H., Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (dir.). *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum : AKS-Verlag. pp. 281-303.
- Schwerdtfeger, I. C. (2000c). "Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 29. pp. 106-123.
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. (Trad. par Dauzat, P.-E.). Paris :Gallimard.
- Vollmer, H. J., Henrici, G., Finkbeiner, C., Grotjahn, R., Schmid-Schönbein, G. & Zydariß, W. (2001). "Lernen und Lehren von Fremdsprachen : Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 12, n° 2. pp. 1-145.
- Wahl, D. (2002). "Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln". *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 48. pp. 227-241.
- Wenden, A. L. (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning". *Applied Linguistics*, vol. 19, n° 4. pp. 515-537.
- Zarate, G., & Candelier, M. (Eds.). (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : ENS Editions / Didier.

## RÉSUMÉS

À travers une étude empirique, nous avons cherché à explorer les possibilités et les conditions pour conseiller efficacement les étudiants, qui apprennent de manière autodirigée une langue étrangère en tandem. Encadrée par la Sprachlehrforschung allemande, la recherche était basée sur des méthodes de recherche empruntées à l'éthnométhodologie et à d'autres approches de recherche dites exploratrices-interprétatives.

Sur la base des résultats de cette recherche, nous avons pu ouvrir une nouvelle perspective sur l'apprentissage qui n'est ni directement organisé ni orienté par un enseignant. En ayant recours aux termes apprentissage défensif et apprentissage expansif nous avons démontré la nécessité d'élargir le contexte pris en compte dans les séances de conseil.

Si l'acte de conseiller vise à amener l'apprenant à plus d'autonomie, le conseiller ne devra plus limiter ses conseils et son soutien à la situation immédiate de l'apprentissage, c'est-à-dire il ne devra pas seulement s'en tenir à des indications plus ou moins techniques. Son rôle consistera alors plutôt à aider l'apprenant à tenir compte du contexte plus large dans lequel sont placés ses efforts d'appropriation d'une langue.

Dans notre article, nous exposerons notre réconceptualisation du conseil et nous évaluerons les possibilités d'orienter et d'améliorer les processus d'apprentissage d'une langue étrangère à travers les séances de conseil.

The paper presents a study designed to investigate the subjective theories used by learners involved in tandem language learning. We describe the interplay between these theories, the learners' interactional behaviour in tandem, and possible modification of inadequate subjective theories through counselling. Following Holec (1979), self-directed learning is commonly conceptualized inside a cognitivist action-theoretical model of learning. The analysis of the data collected shows, however, that in order to describe "self-directed learning" from the learner's point of view, we need a much broader definition than just "the freedom to set one's own

objectives" in the narrow context of tandem work. It is argued that the approach to "learning" described by studies in critical psychology, might help to interpret data which would not be accessible in a purely cognitivist action-theoretical approach, and might also help to redefine the conditions and aims of counselling language learners.

## INDEX

**Mots-clés** : autonomie, conseiller, apprentissage autodirigé, apprentissage expansif, tandem

**Keywords** : autonomy, counselling, self-directed learning, tandem learning

## AUTEUR

### LARS SCHMELTER

Lars Schmelter travaille depuis 1994 dans le domaine de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Après avoir travaillé à Bochum (Allemagne) et Montréal (Canada) et après avoir enseigné pendant quatre ans à l'université de Paris 12 (France), il est actuellement *Juniorprofessor* à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Allemagne) où il intervient dans le cursus bilingue visant à former des enseignants pour *Emile* et dans la formation continue des professeurs de langue étrangère.

Courriel : lars.schmelter[at]ph-karlsruhe.de

Adresse : Pädagogische Hochschule Karlsruhe - Ecole Supérieure de Pédagogie, Europalehramt, Bismarckstraße 10, D-76133 Karlsruhe