



HAL
open science

La dimension culturelle dans les centres de ressources langues

Yuchen Chen, François Mangenot

► **To cite this version:**

Yuchen Chen, François Mangenot. La dimension culturelle dans les centres de ressources langues. Interculturel , 2002, 6, pp.47-62. hal-04639428

HAL Id: hal-04639428

<https://hal.science/hal-04639428>

Submitted on 9 Jul 2024

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.

La dimension culturelle dans les centres de ressources langues

Yu-Chen Chen (université Stendhal-Grenoble 3)
et François Mangenot (université de Franche-Comté)

De plus en plus souvent, à l'université et dans d'autres institutions d'enseignement aux adultes, l'apprentissage des langues ne s'effectue plus selon les modalités habituelles, avec unité de temps (séances d'une heure environ), de lieu (salle de classe) et d'acteurs (un enseignant face à un groupe d'apprenants). Les « Centres de Ressources Langues » (désormais CRL), initiés il y a plus de dix ans à l'université de Strasbourg par Nicole Poteaux (Bucher-Poteaux, 1998, Poteaux, 2000), dans des instituts français à l'étranger par Marie-José Barbot (Barbot, 1998, 2000) et étudiés dans une thèse par Brigitte Albero (2001), font désormais concurrence à la salle de classe, les temps s'assouplissent et les acteurs deviennent d'un côté des tuteurs, des moniteurs ou des enseignants-tuteurs, de l'autre des auto-apprenants (Barbot, 2000).

Cet article examine ce que devient la dimension culturelle dans ces « nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues »¹. Cette dimension est en effet à la fois reconnue comme fondamentale depuis les débuts de l'approche communicative² mais également souvent absente des représentations que les apprenants se font de l'apprentissage d'une langue : quand on favorise une importante part d'autodirection (*cf. infra*), ne risque-t-on pas de voir ceux-ci se centrer essentiellement sur les dimensions linguistique et fonctionnelle, alors que la richesse des ressources disponibles devrait encourager une approche plus culturelle ou interculturelle ? L'étude effectuée dans un CRL de l'université de Grenoble et qui constituera le corps de cet article (§ 2) tend à confirmer cette hypothèse³. Il convient alors d'explorer certaines voies permettant de redonner une place plus importante aux cultures étrangères (§ 3). Mais on commencera par rappeler brièvement un certain nombre de principes qui sont à la base de la création des CRL.

1. Les CRL, pourquoi, comment ?

1.1 La vogue des « auto » : autoformation, auto-apprentissage, autodirection, autonomie

Selon Albero (n. d.), les raisons de la vogue des dispositifs d'autoformation en langues depuis les années 90 relèvent de trois domaines : sur le plan socio-culturel, cette vogue est liée à la demande croissante de formation en langues, les dispositifs classiques ne suffisant plus pour répondre à la demande ; sur le plan technologique, l'apparition puis la baisse de coût de nouveaux matériels désormais accessibles à titre individuel modifie à la fois l'offre et la demande ; sur le plan socio-éducatif, enfin, l'apprenant a pris l'habitude d'utiliser des produits multimédias à domicile, ce qui modifie ses attentes par rapport à la formation continue.

Pour Barbot (2000), l'**auto-apprentissage institutionnel** se différencie clairement de l'**autodidaxie** en ce qu'il implique « des modalités dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné. L'institution met alors en place un dispositif qui [...] a pour visée l'autonomisation de l'apprenant ». L'autonomie constitue ainsi à la fois un moyen et un objectif, l'autodirection présupposant une certaine autonomie mais pouvant aussi avoir pour objectif de développer la capacité à apprendre.

Albero (2001), qui a observé 36 CRL, les classe selon le degré d'autodirection qu'ils permettent à l'apprenant : dans les dispositifs à dominante **prescriptive** ou **tutorale**, le formateur est encore très

¹ Selon le titre adopté par le numéro 3/2000 de la revue *Les langues modernes*.

² Coste & Galisson (1976, p. 106) soulignaient déjà que la compétence de communication impliquait la connaissance (pratique et non nécessairement explicite) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

³ Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale sur les modalités d'auto-apprentissage dans les CRL (Chen Yu-Chen).

central quant à l'établissement des parcours d'apprentissage, tandis que dans les dispositifs à dominante **coopérative** ou **auto-directive**, ce sont les apprenants, accompagnés (mais non conduits) par des ressources humaines, qui organisent leur parcours d'apprentissage selon leurs besoins, leurs priorités, leurs échéances, leurs propres critères de réussite ou d'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés. Les entretiens et questionnaires réalisés par Alberio montrent que la majorité des apprenants apprécient de pouvoir maîtriser les horaires, durées, lieux, contenus et modalités de leurs apprentissages ainsi que les outils et supports qu'ils jugent les plus pertinents ; mais la plupart insistent également sur l'accompagnement, tout au long de leur parcours de formation, par des intervenants pédagogiques.

Tous les auteurs cités jusqu'ici insistent sur la nécessaire formation aux auto-apprentissages, à la fois pour les formateurs, qui doivent apprendre à écouter, conseiller, guider, à devenir des « passeurs » (Barbot, 1998) et pour les apprenants qui doivent apprendre l'autonomie :

Une nécessaire période de formation à l'auto-gestion s'articule autour d'un premier processus de déconditionnement pendant lequel l'étudiant fera évoluer ses représentations et ses préjugés sur l'apprentissage des langues ; puis d'un deuxième processus d'acquisition des savoir-faire dont il aura besoin pour prendre son apprentissage en main. (Bucher-Poteaux, 1998, p. 492)

1.2 Un risque d'industrialisation de la formation ?

On voit donc que l'autonomie ne se décrète pas, qu'elle ne peut en général être atteinte que grâce à l'étayage de pédagogues bien formés à cette démarche. Or il est bien évident que les CRL ne disposent pas toujours d'un tel personnel et qu'il est toujours plus facile d'agir sur la dimension matérielle, voire spatio-temporelle des dispositifs que sur la dimension humaine. Si les gestionnaires ont avant tout à l'esprit une rationalisation de la formation et une diminution des coûts, on court le risque d'une certaine « industrialisation de la formation » dénoncée par Moeglin (dir., 1998). Le statut et la formation des intervenants pédagogiques d'un CRL constituent souvent des indicateurs fiables quant à ses priorités, « faire du nombre » ou apprendre à apprendre.

1.3 Le Centre d'auto-apprentissage de l'université Stendhal-Grenoble 3

Inscrit dans le courant du développement de l'autoformation dont il vient d'être question, le centre de ressources en langues de Grenoble, nommé « Centre d'auto-apprentissage » (désormais CAA) a été créé en 1995 pour répondre aux exigences universitaires et sociales de formation en langues. Selon les profils du public, différentes formules de formation sont offertes dans le but de compléter ou de se substituer aux cours en présentiel. Trois formules sont proposées : **l'auto-apprentissage intégré**, prescrit par l'enseignant par rapport à son programme de cours en classe (il s'agit donc d'un complément par rapport à une modalité essentiellement présentielle), **l'auto-apprentissage guidé**, qui implique la mise en place d'un parcours personnalisé avec l'assistance d'un tuteur et **l'auto-apprentissage libre**, qui laisse l'apprenant entièrement seul face aux ressources. On focalisera ici l'étude sur **l'auto-apprentissage guidé** et sur la manière dont est prise en compte la dimension culturelle dans ce contexte.

Comme dans la plupart des centres de ressources, la mise en place d'un dispositif d'autoformation au CAA est accompagnée de l'utilisation de nouvelles technologies et d'un ensemble de ressources matérielles et humaines. Le centre est équipé de 28 postes audio, 9 postes vidéo et 31 stations multimédia. En ce qui concerne les ressources pédagogiques, la plupart étant accessible pour les apprenants, elles sont caractérisées par une grande diversité de contenus, linguistiques, culturels et méthodologiques. Quatre types de supports dominent : les support « papier », les cassettes audio, les cassettes vidéo et les CD-ROM. De même, 14 langues sont actuellement proposées, une équipe de tuteurs, locuteurs natifs de chaque langue, ayant été mise en place pour assurer le fonctionnement pédagogique des parcours.

De manière générale, le dispositif d'auto-apprentissage guidé du CAA se définit, selon la typologie d'Albero (2001), par une pratique dominante tutorale, plus ou moins prononcée selon les styles du tuteur et de l'apprenant. A son arrivée au Centre, ce dernier est invité à travers un questionnaire et un entretien à faire part de sa biographie langagière et à formuler ses objectifs de formation. Le tuteur, à son tour, explique le fonctionnement du parcours, souvent en termes de tâches et de rôles, ce qui aboutit à l'établissement d'un contrat didactique. Par ailleurs, un test de niveau est réalisé pendant cette rencontre, le résultat, accompagné des objectifs annoncés, donnant lieu à une première négociation sur les contenus de la formation.

Lors de la formation, **un livret de liaison personnel** assure la communication entre le tuteur et l'apprenant sur le déroulement du parcours. Selon le schéma que nous avons pu observer, le tuteur suggère à l'apprenant plusieurs activités étroitement liées aux supports disponibles et c'est à ce dernier de faire son choix au début de chaque séance. Au cours de la formation, les rencontres à l'occasion de permanences du tuteur peuvent être sollicitées par celui-ci ou par l'apprenant pour diverses fonctions telles que la mise au point du parcours, la pratique de l'expression orale, la redéfinition des objectifs, etc. Dans cette perspective, l'élaboration du parcours se caractérise par une forte flexibilité dans la mesure où l'apprenant peut à tout moment réorienter celui-ci en modifiant ses objectifs ou simplement en réajustant ses préférences par rapport aux types de supports. Enfin, s'agissant d'un public non captif venant à titre individuel, l'apprenant est tout à fait libre du rythme et du nombre de ses présences au Centre.

2. La place de la culture au centre d'auto-apprentissage de Grenoble

2.1 Méthodologie de recueil et d'analyse du corpus : parcours d'auto-apprenants

Le corpus d'étude a été collecté dans le cadre de l'**auto-apprentissage guidé**. Parmi les **livrets de liaison** utilisés de 1997 à 2001 et rédigés en trois langues (anglais, français et chinois), nous avons sélectionné dix parcours correspondant à différents critères que nous avons préalablement déterminés. D'une part, chaque parcours devait contenir un certain nombre de séances effectuées et être fondé sur un objectif orienté vers la langue et non pas vers un certificat précis comme le Toefl ou le Delf. D'autre part, l'ensemble des parcours retenus devait présenter une diversité de langues cibles, de public et d'activités d'apprentissage. Ainsi avons-nous retenu les parcours suivants : deux anglais, deux italiens, un FLE, un espagnol, un allemand, un russe, un chinois et un japonais. En plus de ces livrets, le corpus recueilli contient également des synthèses réalisées à partir d'interviews avec quelques tuteurs et apprenants. A partir de ces données, nous avons procédé tout d'abord à une analyse quantitative pour appréhender la proportion de la dimension culturelle par rapport à la dimension linguistique dans les parcours. Par la suite, nous avons recouru à une analyse qualitative afin de mieux observer le rapport entre l'apprentissage de la culture et l'utilisation des ressources. Pour ce faire, nous avons été amené à élaborer une grille d'analyse structurée autour des composantes principales des activités réalisées au sein d'un parcours : objectifs, activités, contenu du document-support, type de support et productions (voir Annexe).

2.2 Analyse du corpus : place annexe de la culture

Une fois tous les parcours dépouillés à l'aide de la grille, il devient possible d'établir un premier bilan statistique. En ce qui concerne **les objectifs**, parmi les 128 activités identifiées, nous en relevons 75 accompagnées d'objectifs annoncés de façon explicite. La plupart se définissent en termes linguistiques ou fonctionnels, seuls deux portent sur l'apprentissage de la culture, plus précisément sur la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays de la langue étudiée. Visant la réalisation des **activités**, les **compétences mobilisées** se traduisent souvent dans les consignes par des précisions sur les stratégies d'apprentissage à mettre en place ou les notions linguistiques impliquées. Les consignes où serait évoquée la compétence culturelle (ou interculturelle) comme moyen ou comme but d'apprentissage sont rares, bien qu'il soit évident que

pour certaines activités, une connaissance culturelle minimale s'avère nécessaire au traitement du document-support. Enfin, étroitement liés aux objectifs, les **types de production** demandée viennent renforcer la dimension de l'apprentissage de la langue par rapport à celle de la culture.

Contenant les **contenus**, les ressources matérielles constituent le noyau de la majorité des activités identifiées, ce qui est tout à fait normal dans un dispositif d'autoformation. Selon la classification établie dans la grille, nous notons une forte tendance à l'utilisation de ressources à contenu culturel. En termes statistiques, nous ne relevons que 19 activités appuyées sur des documents fabriqués à contenu presque uniquement linguistique, généralement des cassettes audio ou des documents papier. Les ressources les plus utilisées (64 activités) sont les ressources fabriquées à des fins d'apprentissage des langues mais comportant un aspect culturel (méthodes éditoriales, papier ou CD-ROM, essentiellement). Enfin, les ressources à contenu uniquement culturel, fabriquées ou authentiques, ont également donné lieu à un certain nombre d'activités dans les parcours étudiés ; parmi les 32 activités relevées, la vidéo s'avère le support le plus exploité.

Pour terminer, on peut se pencher sur l'utilisation des **ressources humaines**, essentiellement les interventions du tuteur. On remarque alors que l'apprenant est amené à travailler seul la plupart du temps de son parcours. En dehors des rares ateliers de conversation, aucun dispositif de collaboration avec un autre apprenant ou avec d'autres natifs de langue/culture n'est mis en place de façon systématique dans les activités d'apprentissage. Le tuteur intervient en tant qu'enseignant ou natif de la langue à l'occasion de la correction des productions ou de la pratique orale. Selon les résultats de nos observations, les interventions tutorales portent essentiellement sur la langue, la culture n'émergeant qu'à l'occasion de la pratique de celle-ci. Dans l'établissement du profil de l'apprenant, l'accent est mis sur les besoins langagiers et sur le style d'apprentissage, les attentes culturelles ne semblant guère considérées comme informations indispensables pour la conception du parcours. D'une certaine manière, l'aspect culturel est glissé dans la négociation des objectifs généraux entre les acteurs de la formation sous forme de situations de communication ou de lexiques thématiques précis : la mise en place des parcours renforce donc la hiérarchie langue / culture.

Néanmoins, même si les objectifs annoncés et les productions demandées sont majoritairement non-culturels, il convient de souligner la proportion dominante des supports culturels, authentiques ou non, parmi les ressources utilisées. Mais ce sont leurs potentialités linguistiques qui sont mises en avant lors de leur exploitation dans les activités d'apprentissage. On peut donc conclure que l'apprentissage de la culture est implicite et secondaire face à la place primordiale accordée aux objectifs linguistiques, les ressources culturelles étant mises au service quasi exclusif de la pratique de la langue.

2.3 Présence de la culture dans les supports mais sans exploitation spécifique

En terme de méthodologie de la culture, les ressources étant le seul médiateur adopté dans les activités du corpus, nous pouvons y relever trois types de supports dominants, qui introduisent la substance culturelle de manière différente.

Tout d'abord, il s'agit des ressources pédagogiques de type CD-ROM (didacticiels). Inscrit dans le courant de l'approche communicative, ce type de support est conçu dans un souci de reproduction de situations de communication réelles en vue d'une appropriation de la langue dans son contexte. En termes de réalisation, cela se concrétise par une intégration maximale de contenus authentiques et culturels, depuis les documents d'entrée (souvent des vidéos semi-authentiques) jusqu'aux items d'exercices. Dans cette perspective, l'apprentissage de la culture est étroitement lié à celui de la langue, et on ne peut pas vraiment le différencier dans les formes d'activités ; mais force est de constater que la dimension culturelle reste implicite dans la mesure où les activités associées aux contenus semi-authentiques sont essentiellement linguistiques. En adoptant cette méthodologie

prédéfinie dans les ressources, les tuteurs ont tendance à l'intégrer sans la remettre en question, alors que leur médiation pourrait justement consister à faire plus ressortir le contexte socio-culturel.

Le deuxième type de ressource le plus utilisé est la vidéo à contenus authentiques, notamment les films et les reportages télévisuels. La présence de la culture y est incontestable, celle-ci se manifestant non seulement sous forme d'un cadre socialement et culturellement marqué mais également sous la forme de comportements et de représentations. Les potentialités pédagogiques de ces documents authentiques s'avèrent donc riches. Il faut cependant noter qu'accompagnés systématiquement d'une fiche d'exploitation, ils sont détournés aux fins de l'apprentissage de la langue, en vue de l'appropriation de lexique spécifique ou d'une pratique de la compréhension auditive.

Le troisième type de ressources qui retient notre attention est le document authentique écrit. Plus concrètement, il s'agit d'employer un extrait de presse en tant que support de départ d'activités. Comme pour les documents vidéo, les activités dominantes liées à ce type de ressources visent avant tout la compréhension, globale ou détaillée, à l'aide d'une fiche de travail. Le document peut également avoir pour fonction d'introduire un thème pour une pratique orale sous forme de résumé.

De cette façon, nous pouvons dire que l'apprentissage de la culture se réduit à la compréhension et à la reformulation de l'information. A aucun moment n'a lieu la prise de distance à laquelle invite Zarate (1993, p. 123) : « Médiateur de la réalité, le document n'en est jamais que le représentant, mandaté auprès de la classe. A ce titre, il doit être l'objet d'une étude plus systématique que ne le propose le questionnaire classique vérifiant la compréhension du message et invitant l'élève à prendre position. »

On en conclura que si les documents authentiques sont souvent considérés, dans la classe de langue, comme des outils aptes à susciter des discussions collectives au cours desquelles l'enseignant peut introduire une dimension culturelle, ces occasions sont quasiment absentes dans le dispositif d'autoformation du CAA de Grenoble⁴. On constate donc, au terme de cette analyse, que malgré la présence dominante de documents-supports à teneur culturelle, la dimension culturelle est reléguée au second plan, les activités associées aux supports n'y faisant quasiment jamais référence.

2.4 Ressources exploitées *versus* ressources exploitables

Le dernier aspect à aborder concerne l'exploitation des ressources culturelles par rapport à l'ensemble des ressources disponibles au CAA. On notera que dans un tel environnement d'apprentissage disposant de l'accès à Internet, les formes potentielles de présence de la dimension culturelle sont multiples et diversifiées. Venant s'ajouter aux ressources hors ligne, l'univers d'Internet présente une grande richesse en termes d'informations à contenu culturel et en termes de diversification des moyens de communication (Mangenot, 1998). De ce point de vue, on pourrait s'attendre à ce que la dimension culturelle soit particulièrement privilégiée en CRL par rapport aux classes de langue où les contacts avec la culture étrangère s'avèrent plus limités. Il est donc étonnant que selon les résultats de l'analyse, seule une activité soit construite autour d'une ressource en ligne, un site pédagogique FLE, *Lire-français*, fondé sur la lecture d'un journal régional et destiné à développer la compétence de compréhension écrite⁵. A cette exception près, l'utilisation des ressources culturelles en ligne est totalement absente au CAA de Grenoble. En dehors des rares ateliers de conversation, le tuteur constitue le seul interlocuteur potentiel de chaque apprenant. De même, parmi les ressources authentiques hors ligne, les CD-ROM « grand public » sont-ils peu voire pas du tout exploités, malgré leur richesse culturelle et leur agrément. On en conclura donc que les ressources exploitées dans les activités ne constituent qu'une petite partie des

⁴ On notera que les CRL de Strasbourg pratiquent de façon beaucoup plus systématique les discussions orales par petits groupes, dispositif qui convient bien à la prise en compte de la dimension culturelle. De même, les étudiants strasbourgeois sont-ils incités à communiquer par courriel avec un partenaire *Tandem*.

⁵ <http://www.lire-francais.com>

ressources exploitables au CAA. C'est très certainement en direction des ressources en ligne que devrait porter l'effort de réintroduction de la dimension culturelle.

3. Quelques propositions pour réintroduire la culture

En nous appuyant sur les résultats de notre analyse, nous tentons dans cette dernière partie d'exposer quelques réflexions pédagogiques visant à revaloriser la place de la dimension culturelle dans les dispositifs de type CAA.

3.1 Mise en place d'un réseau de ressources culturelles

L'exploitation des ressources en ligne étant considérée comme la plus urgente (voir plus haut), nous avons identifié trois types de ressources disponibles pour les tuteurs comme pour les apprenants :

- **Les « portails » culturels pédagogiques** : destinés à l'éducation interculturelle, ils fournissent des matériaux et/ou des stratégies pédagogiques concernant l'enseignement /apprentissage de la culture ⁶.
- **Les sites grand public** : ayant une finalité non pédagogique, ce type de ressources est caractérisé par sa diversité et par l'authenticité des informations.
- **Les outils de communication** : e-mail, forum et chat rendent possible les interactions à distance entre les individus ou les communautés.

Ces dernières années, nombreuses ont été les études fondées sur l'expérimentation de ces ressources en contexte d'apprentissage et montrant leur intérêt pédagogique, notamment sur le plan culturel ⁷. Dès lors, la réflexion devrait s'orienter vers l'intégration de ces ressources aux caractéristiques pédagogiques du contexte concerné. Dans le cadre d'un CAA comme celui de Grenoble, il ne suffit pas d'être conscient des apports d'Internet quant à la dimension (inter)culturelle, mais il est également nécessaire d'analyser les rapports entre les différents types de ressources, en ligne ou hors ligne, modernes ou traditionnelles, matérielles ou humaines, en termes de complémentarité et de cohérence de parcours possibles.

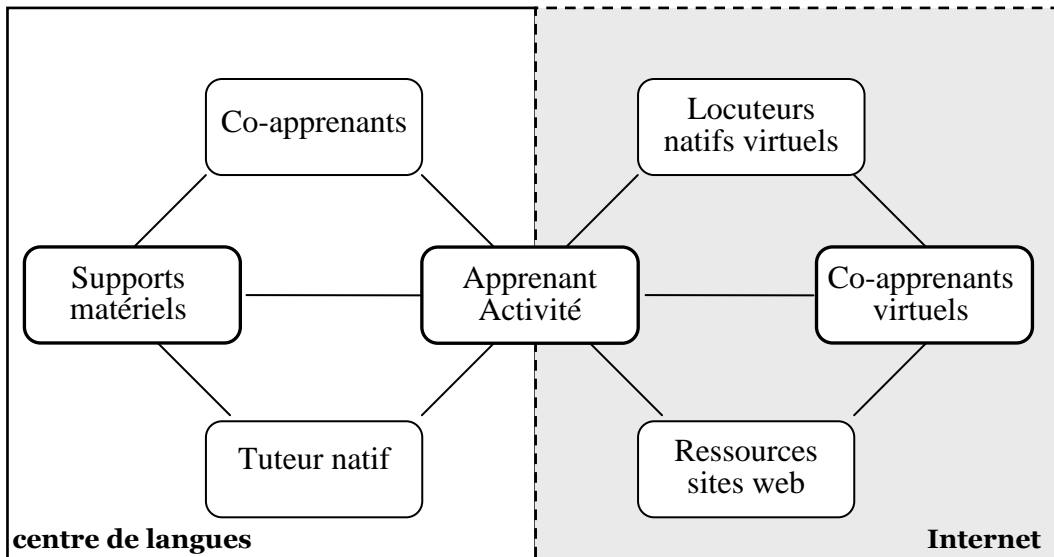
3.2 Mise en place d'activités propres à l'apprentissage de la culture

Dans un parcours d'autoformation, les activités d'apprentissage constituent le cœur de la formation. Pour une vraie méthodologie de la culture, il s'agit avant tout de considérer cette dimension comme un objectif à part entière, exigeant des activités spécifiques. A l'aide de l'ensemble des ressources, ces activités devraient permettre à l'apprenant non seulement d'élargir et approfondir les contacts avec des objets culturels mais également de compenser le « handicap génétique » de l'autoformation en matière d'interactions interpersonnelles.

A travers le schéma ci-après, nous tentons d'illustrer les dimensions culturelles potentiellement présentes au CAA. Chacune d'entre elles peut venir enrichir le contenu ou varier le dispositif des activités. L'idée consiste à tenir compte des particularités et des contraintes de chaque composante en vue d'une intégration pertinente. Enfin, une typologie d'activités de différents degrés serait nécessaire pour aider l'apprenant à développer une compétence interculturelle à quatre composantes : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, telle qu'elle est expliquée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

⁶ Voir le site français du projet *Tandem* (<http://www.enst.fr/tandem>) où sont proposées des tâches à dimension culturelle, le remarquable projet *Cultura Online* (Furstenberg & alii, 2001) ou encore le site américain *Civilisation française* (<http://www.cortland.edu/flteach/civ/>).

⁷ Voir notamment (Furstenberg & alii, 2001), Mueller-Hartmann (2000).



3.3 Favoriser l'apprentissage autonome

Quelle que soit la matière, la compétence « savoir-apprendre » a toujours été une des finalités principales de la création d'un CAA. L'autonomisation de l'apprenant dans un centre de ressources doit être préparée en amont dans l'organisation ingénierique des ressources et être prise en compte comme un objectif dans la mise en place des activités pédagogiques : la dimension culturelle n'échappe pas à cette règle.

Dans un premier temps, pour que l'apprenant puisse choisir lui-même les supports adaptés à ses lacunes, les ressources matérielles, une fois identifiées, doivent être « balisées » selon différents critères. Pour ce faire, il importe de réexaminer le système de balisage existant qui est la plupart du temps sous forme d'une fiche descriptive et s'applique uniquement aux supports hors ligne : il conviendrait d'une part de créer des fiches descriptives de sites Internet ou d'outils de communication pertinents⁸, d'autre part d'instaurer dans les fiches un critère concernant la dimension culturelle.

Dans un deuxième temps, il s'agirait d'inviter l'apprenant à réfléchir à ses attentes culturelles par rapport à ses objectifs généraux de formation et de le conduire à appréhender la place de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela peut se réaliser par plusieurs moyens tels qu'entretiens, consignes d'activités, échanges dans le livret de liaison, etc. Enfin, dans une optique de développement de l'autonomie, l'implication de l'apprenant dans son apprentissage est tout à fait souhaitable. De ce fait, face à l'élaboration d'activités d'apprentissage à dimension culturelle, il conviendrait d'y associer l'apprenant, en l'amenant à communiquer ses thèmes préférés ou ses expériences personnelles liées à celle-ci, ce qui renforcerait sa motivation.

3.4 Conclusion

L'étude réalisée révèle un paradoxe : en dépit de l'utilisation massive de documents-soutiens comportant une dimension culturelle, les activités d'apprentissage qui composent l'essentiel des parcours réalisés par les auto-apprenants du CAA de Grenoble laissent pratiquement de côté une approche un tant soit peu explicite et consciente de la dimension culturelle inhérente à toute communication en langue étrangère. Est-ce en partie lié au fait que les tuteurs soient tous des natifs, ayant donc un rapport de transparence à leur culture d'origine ? La médiation des documents-soutiens par ces tuteurs est-elle trop importante et surtout à dimension trop linguistique ? Ou bien le traitement des aspects culturels se prête-t-il mal à un apprentissage solitaire ? Il importe en tout cas

⁸ Il existe notamment des salons de bavardage (« chats ») dédiés à la pratique d'une langue, voir le site américain <http://www.about.com/french> (ou italian, spanish, german, etc.).

de combler ce déficit, le réseau Internet pouvant apparaître comme un bon moyen à la fois pour fournir des matériaux explicitement culturels non filtrés par la pédagogie et surtout pour faire sortir l'auto-apprenant de son relatif isolement. Une formation des tuteurs à cette dimension spécifique se révèle sans doute nécessaire.

Bibliographie

Albero, B. (non daté) « L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelation entre les dispositifs et les apprenants ». <http://home.worldnet.fr/~ote/albero1.htm>

Albero, B. (2001) *L'autoformation en contexte institutionnel*. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris, L'Harmattan (coll. Education et formation).

Barbot, M.-J. (1998, coord.) *Etudes de linguistique appliquée* 112. Ressources pour l'apprentissage : excès et accès. Paris, Didier érudition.

Barbot, M.-J. (2000) *Les auto-apprentissages*. Paris, Clé International.

Bucher-Poteaux, N. (1998) « Des ressources... oui mais... pourquoi ? », in Barbot (coord.), p. 483-494.

Coste, D. & Galisson D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Furstenberg, G., Levet S., English K., Maillet K. (2001) « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The *Cultura* Project », in *Language Learning & Technology* Vol. 5, No1. Revue en ligne: <http://llt.msu.edu>.

Mangenot, F. (1998) « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », in Chanier (éd.), revue *ALSIC* Vol. 1, Num. 2. Université de Franche-Comté. <http://www.alsic.org>

Mangenot, F. (2000) « L'intégration des TICE dans une perspective systémique », in *Les Langues Modernes* 3/2000, « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes ». Paris, APLV (Association des professeurs de langues vivantes).

Moeglin, P. (dir., 1998) *L'industrialisation de la formation*. Etat de la question. Paris, CNDP.

Mueller-Hartmann, A. (2000) « The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks », in *Language Learning & Technology* Vol. 4, No2. Revue en ligne: <http://llt.msu.edu>.

Poteaux, N. (2000) « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », in *Les Langues Modernes*, 3/2000, p. 8-11. Paris, APLV (Association des professeurs de langues vivantes).

Zarate, G (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier (coll. Crédif Essais).

