

# Autoformation, langues de spécialité, formation continue

## Table ronde

Marie-José BARBOT, *Université du Littoral, Boulogne-sur-Mer*

Danièle ABE-HILDENBRAND, *Conservatoire des arts et métiers, Paris*

Francis CARTON, *Université de Nancy 2*

Micaela ROSSI, *Università degli Studi, Genova, Italie*

Pierre LANDRY, *Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe (OTE)*

### *Marie-José BARBOT*

Depuis les années 1970, dans la lignée du CRAPEL et du Conseil de l'Europe, les autoapprentissage de langues en milieu institutionnel se sont développés et les centres d'autoformation se sont multipliés. Cette évolution a été favorisée et accélérée par l'accessibilité aux médias d'abord, puis aux multimédias. Au risque souvent même que les « tuyaux » se mettent en place avant l'élaboration d'un projet pédagogique préalable, alors que l'autoformation sur le plan pédagogique est exigeante, à moins de travailler déjà dans un contexte de pédagogie différenciée, interactive et collaborative.

En France, le courant de l'autoformation est d'abord lié à la formation continue et c'est de la Délégation à la formation professionnelle<sup>(1)</sup> en 1992 que vient la définition du terme FOAD (formation ouverte et à distance) pour catégoriser par le terme « ouvert » les enseignements qui ne sont plus « en face à face » magistraux et font éclater les trois unités de temps, de lieu et de thème de la classe.

Le propos est ici de confronter quelles sont, pour nous, les caractéristiques de l'autoformation. En effet, si l'autonomie est naturelle, elle n'est pas spontanée, c'est une visée, un processus qu'il faut favoriser à partir d'une médiation qui s'appuie de plus en plus sur la médiatisation. Cette médiatisation, en prenant en charge une partie de son travail, devrait rendre l'enseignant plus disponible pour ce que lui seul peut assurer. En revanche, les technologies font naître de nouveaux besoins si on ne veut pas qu'elles créent des écarts entre ceux qui les maîtrisent et les autres. Il faut par conséquent des enseignants-formateurs de plus en plus compétents.

C'est, en effet, grâce à l'accompagnement que s'exprime le projet personnel et professionnel de l'apprenant et que se construit le processus d'autoformation. Enfin, il s'agit aussi d'être conscient des contradictions qu'il peut y avoir entre des objectifs personnels et des objectifs fixés par un commanditaire ou une entreprise. L'autoformation risque alors de se réduire à un apprentissage individualisé.

---

<sup>(1)</sup> Délégation à la formation professionnelle : « Les formations ouvertes. Vers une nouvelle économie de la formation ? » *Etudes et expérimentation en formation continue*, n°16, La Documentation française.

## ***1. Pourquoi l'autoformation est-elle adaptée à l'étude des langues dans des domaines de spécialité ou dans la formation en entreprise en général ?***

***Danièle ABE-HILDENBRAND***

Membre du CRAPEL pendant 15 années, j'ai plus particulièrement travaillé sur les documents authentiques, les dispositifs d'autodirection et la relation d'aide à l'apprendre à apprendre en pédagogie des adultes. J'ai créé un dispositif d'accompagnement pour l'apprentissage de l'anglais des personnels Renault dans un espace langues, puis installé en 1994 un centre de ressources en auto-direction au CNAM Paris (établissement où se forment des salariés en cours du soir).

Les dispositifs pour l'apprendre à apprendre placent au centre de la relation d'apprentissage non plus l'enseignant détenteur de tous les savoirs, mais la personne de l'apprenant. Celui-ci est tout à fait unique et particulier suivant ses besoins variés. Ses objectifs d'apprentissage diffèrent, selon qu'il souhaite améliorer ses compétences en compréhension ou en expression par exemple, suivant les conditions d'apprentissage variables dans lesquelles il se trouve (sa plus ou moins grande disponibilité ou l'urgence de la réalisation de l'apprentissage) et son style d'apprentissage, selon qu'il est plutôt sérialiste ou holiste, ou visuel plutôt qu'auditif. Ses représentations diffèrent pour ce qui concerne la langue à apprendre (degré de difficulté/importance de la grammaire/rapport langue orale/langue écrite...) et l'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre, comment apprendre, etc.).

L'apprenant apprend à effectuer les opérations jusqu'alors dévolues à l'enseignant (y compris les décisions sur le contenu de l'apprentissage et sur les modalités d'administration et d'évaluation), pour qu'il puisse plus tard se former et entretenir ses connaissances et ses compétences tout au long de la vie, sans avoir recours obligatoirement à un formateur.

***Francis CARTON***

Au CRAPEL, où l'on a initié des systèmes d'autoformation en langues depuis une trentaine d'années, on préfère parler d'apprentissage autodirigé, de façon à bien marquer que, pour nous, l'autonomie est la capacité d'apprendre en prenant par soi-même les décisions relatives à son apprentissage. Il convient, par conséquent, de distinguer l'autonomie ainsi définie de l'indépendance dans la consommation d'un enseignement (enseignement à distance, achat d'un cours, etc.). Cette orientation renvoie bien entendu à une certaine conception de l'homme, à sa capacité à exercer lui-même les responsabilités qui le concernent. Cela dit, cette capacité s'apprend. Apprendre à apprendre doit s'entendre au plan de la culture langagière (qu'est-ce qu'une langue? qu'est-ce que parler? comprendre? etc.), au plan de la culture d'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre une langue?), et au plan méthodologique (comment apprendre une langue?).

Dans la formation des adultes, cette orientation est justifiée par le fait qu'aucun enseignement ne peut prétendre être exhaustif, que l'évolution

constante des métiers exige d'être capable de se former par soi-même, et par l'hétérogénéité des publics (styles d'apprentissage et processus d'acquisition, niveaux, finalités et objectifs...).

### ***Micaela ROSSI***

Le groupe de recherche F@rum de l'Université de Gênes, que je représente ici, va lancer au mois de janvier 2002 un projet de Mastère en Traduction Juridique Spécialisée (français-italien). Ce mastère, qui aura la durée d'une année universitaire, sera réalisé entièrement à distance via l'internet; le choix d'un protocole didactique qui vise en premier lieu l'autoformation des étudiants et la création autonome d'un parcours d'apprentissage personnalisé naît essentiellement d'une analyse des besoins actuellement présents sur le marché du travail: la demande de figures professionnelles de plus en plus spécialisées requiert de nouveaux modes de formation des adultes, qui dépassent les limites de l'enseignement traditionnel dirigé. Une méthodologie didactique fondée sur l'autonomie permet de réduire les écarts et les différences de formation des apprenants, d'adapter leur progression aux compétences et aux rythmes de chacun.

L'Association Cyber-Langues<sup>(1)</sup> a été créée par des collègues qui organisent les rencontres Cyberlangues (à Privat en 2000, à Nevers en 2001) pour permettre à tous les professeurs de langues qui travaillent avec les TIC de se rencontrer, de travailler ensemble, d'échanger et de mettre en commun leurs pratiques ainsi que de les diffuser auprès des collègues. Cyberlangues 2001 va permettre à 70 collègues de se rencontrer.

### ***Pierre LANDRY***

J'ai découvert l'autonomie à l'âge de huit ans avec l'École nouvelle, mais c'est en 1981 que j'ai été confronté à la notion d'autoformation en dirigeant un projet national de réalisation d'un système auteur destiné à la production de didacticiels. La manière réductrice d'aborder la question par l'EAO<sup>(2)</sup> m'a conduit à approfondir le sujet et à rejoindre le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF): regroupe des chercheurs ou des praticiens de la formation pour approfondir les différentes dimensions de la notion d'autoformation (apprendre par soi et pour soi, avec les autres, les choses et l'environnement): autodidaxie, histoire de vie, mutualisation de savoirs, coformation, métacognition. <http://www.multimania.com/autograf/>

Pour ce qui concerne la justification de la transformation de l'autoformation en formation continue, l'autoformation est devenue un fait social dans un monde où les individus ont de plus en plus l'occasion de choisir par eux-mêmes. Dans les entreprises, qui sont confrontées à la complexité des situations et à l'incertitude des marchés, on demande aux acteurs d'être capables de prendre des initiatives et de s'adapter à des contextes culturels variés, ce

---

<sup>(1)</sup> Pour adhérer à l'association Cyber-Langues, il suffit d'envoyer une cotisation de 10 euros par chèque au trésorier: Lycée Jean Guéhenno Guy Mazurais / Cyber-Langues BP 521 35305 Fougères Cedex. Vous pouvez voir les statuts de l'association à: <http://cyberlangues.online.fr> et vous pouvez vous inscrire à la liste de discussion de l'association Cyber-Langues: <http://www.domeus.fr/groups/cyberlangues>.

<sup>(2)</sup> Enseignement assisté par ordinateur.

qui demande d'être à l'aise dans plusieurs langues. La démarche autoformative permet à la personne d'autodiriger sa formation au mieux de ses disponibilités.

La démarche autoformative, centrée sur la personne qui apprend et l'acte d'apprendre, est le pendant de la démarche transmissive centrée sur le contenu et la didactique. Chaque fois que l'on peut faire coexister le désir de développement personnel, propre de l'autoformation, avec la nécessité de développer de nouvelles compétences en milieux scolaires ou professionnels, propres aux organisations, on obtient une plus grande implication des acteurs au profit d'une meilleure acquisition des connaissances. Contrairement à la solo-formation ou techno-formation (apprendre seul face à un média informatisé ou non), l'apprenant qui suit une démarche autoformative ne se contente pas d'activités individuelles d'apprentissages. Il approfondit son apprentissage par autoréflexion et par des interactions avec d'autres personnes : pairs, amis, relations, experts, etc.

## ***2. Quel accompagnement vers l'autonomie ? Quel est le rôle de l'enseignant ?***

***Danièle ABE-HILDENBRAND***

On distingue deux formes d'accompagnement :

- 1) pour la pratique de la communication en langue cible, des locuteurs natifs de préférence non enseignants qui communiquent et font pratiquer la langue-cible ;
- 2) pour le travail sur la méthodologie, des conseillers en apprentissage qui assistent l'apprenant en le faisant réfléchir sur son fonctionnement en tant qu'apprenant et en lui fournissant
  - un apport conceptuel (connaissances précises de ce qu'est une langue et de ce qu'est l'apprentissage),
  - un apport méthodologique (suggestion d'activités / présentation de documents / propositions d'éléments de programme en les expliquant).

Le travail du conseiller consiste à aider l'apprenant aux différentes étapes de l'apprentissage

- à exprimer ses besoins
- à déterminer des objectifs de travail
- à choisir des supports appropriés
- à diversifier ses techniques de travail
- à évaluer son travail et ses compétences
- à gérer son apprentissage
- à faire changer les représentations de l'apprenant (apprentissage, langue, compétence...)
- à soutenir psychologiquement (objectivise les difficultés et les réussites) car il n'est pas facile de changer son rôle dans la relation pédagogique.

Toutes ces opérations sont effectuées de manière non directive, lors d'entretiens de conseil suffisamment longs pour être approfondis.

### ***Micaela ROSSI***

Dans le domaine de la formation à distance, autonomie risque de rimer avec abandon; notre projet prévoit donc la présence continue de médiateurs qui, avec une activité de tutorat, assistent les apprenants pendant leur parcours; en outre, pour éviter la dispersion des ressources, nous envisageons la réalisation d'un travail de groupe en réseau, de façon à stimuler l'engagement des apprenants dans le processus de formation.

### ***Pierre LANDRY***

Pour qu'un centre de ressources soit un dispositif de formation, il est essentiel qu'une médiation humaine soit possible, mais à la demande de l'apprenant (tous ne souhaitent pas ce type de service). À la différence d'un tutorat centré sur la transmission de savoirs, l'objectif de l'accompagnement est d'encourager les apprenants à autodiriger leur formation par des démarches réflexives sur la manière dont ils apprennent.

Ils deviennent ainsi plus capables de mobiliser eux-mêmes les ressources humaines et pédagogiques disponibles en vue d'apprendre. Il faut noter, cependant, que cette démarche est rarement entreprise du seul fait des apprenants, dont la majorité ont tendance à rechercher dans un encadrement pédagogique directif une certaine sécurisation, même si cela limite l'apprentissage à des acquisitions de savoirs sans véritable construction de connaissances.

La démarche d'accompagnement doit s'appuyer sur trois principes :

- l'estime de l'autre dans un esprit de solidarité;
- la symétrie: réversibilité des fonctions de l'échange;
- le respect: bien que distinct, tout autre est un égal dans l'interaction.

***3. Quelle place donner aux ressources brutes, non pédagogisées; aux ressources pédagogisées? Pourquoi? Que conseiller à quelqu'un qui hésite entre installer un centre de ressources, un espace langues et une salle multimédia – on entend parler même de laboratoire multimédia?***

### ***Francis CARTON***

Il faut d'abord que les matériels proposés soient adaptables. La plupart des matériels d'apprentissage existants, qui sont en fait des matériels d'enseignement, sont préadaptés. Ils sont conçus en référence à des publics donnés, dont on a à l'avance déterminé le niveau en langue, les objectifs d'apprentissage, la progression, les modalités de travail. Le résultat de cette démarche est que ces matériels, très ciblés et calibrés, sont difficilement utilisables par d'autres publics que ceux que l'on a pris en compte. Ce sont des matériels que leur préadaptation rend quasi inadaptables. C'est le cas de la plupart des méthodes générales ou de dispositifs comme les laboratoires de langue tels qu'on les construisait il y a trente ans.

Les centres de ressources, comme on les conçoit aujourd'hui, doivent pouvoir accueillir des publics divers et permettre à ceux-ci de mener leurs

apprentissages. Les matériels doivent donc y être adaptés à ces utilisateurs et aux utilisations qu'ils souhaitent en faire. Ils ne peuvent l'être que s'ils sont adaptables (et donc non préadaptés). Ce sera le cas s'ils sont construits sans référence à un public donné et à ses caractéristiques propres. Ils seront donc élaborés non en fonction de niveaux et de progressions préétablis, mais en fonction d'objectifs d'acquisition et en fonction de quelques principes méthodologiques généraux (modules couvrant toute une acquisition, distinction entre activités de découverte et activités de mise en pratique, utilisation de documents authentiques, etc.).

L'adaptation à son cas personnel de ces matériels bruts, de ces supports d'apprentissage en puissance, sera faite par l'apprenant lui-même au moment où il décidera de s'en servir.

C'est alors qu'il sélectionnera, parmi celles qui correspondent à ses objectifs, les activités qui lui semblent les plus adaptées au type d'apprenant qu'il est, et qu'il les *pédagogisera* en fonction de ses acquis antérieurs, de son rythme d'acquisition, de ses façons d'apprendre, etc.

Deuxième caractéristique des matériels que l'on trouve dans les centres de ressources : ils doivent être **autosuffisants**, c'est-à-dire, d'une part, que leur présentation doit être totalement compréhensible pour l'apprenant qui en fait usage (indication des objectifs visés, consignes de travail claires, descriptifs détaillés,...) et d'autre part, que les contenus y soient complets (qu'ils apportent directement, ou par des renvois à d'autres ressources, tous les éléments nécessaires pour atteindre l'objectif d'acquisition visé).

Troisième caractéristique enfin, les matériels doivent être aussi **accessibles** que possible (large disponibilité, accès direct et rapide grâce notamment à un catalogage effectué en fonction de critères utiles pour l'apprenant, qui ne sont pas nécessairement les mêmes que les critères de description effectués par les systèmes de documentation ordinaires).

### ***Pierre LANDRY***

Pour qu'un étudiant puisse s'impliquer complètement dans ses activités d'apprentissage, il faut lui laisser le maximum d'initiatives, comme, par exemple en FLE, le laisser développer un thème en l'enrichissant par des apports documentaires diversifiés faisant appel en majorité à des ressources non pédagogiques.

### ***Danièle ABE-HILDENBRAND***

Les ressources brutes servent de témoins de la langue cible et de source d'activités de découverte ou d'observation. Elles sont en général très motivantes pour l'apprenant parce qu'elles sont proches de la réalité du monde extérieur, et donc de la compétence qu'il cherche à acquérir. Il a l'impression que s'entraîner sur des documents authentiques, c'est résoudre les problèmes qu'il aura à affronter dans la situation réelle motivée par ses besoins.

La proportion de documents authentiques (ressources brutes ou légèrement didactisées) est de 40% du volume total des supports du centre de ressources du CNAM et consiste en films et en histoires sur cassettes ou en

livres. Les autres supports sont des documents didactisés que l'on trouve dans le commerce, en général prévus pour être utilisés en cours, mais que les étudiants apprennent à saucissonner pour aller chercher l'information qu'ils souhaitent acquérir, car le choix pédagogique est d'habituer les apprenants à se servir de supports par la suite lorsqu'ils auront terminé leur formation.

Les documents sont sur tous supports : cassettes-son, vidéos, DVD, CD audio, cédéroms, livres pour répondre à des situations d'apprentissage très diverses (apprentissage en voiture par exemple).

### ***Micaela ROSSI***

Notre projet vise à insérer les apprenants dans un contexte virtuel le plus proche possible de leur future activité professionnelle; les documents que nous utilisons sont donc des documents authentiques, non pédagogisés (textes pour la traduction: actes, arrêts, etc.) sur lesquels les enseignants réalisent un parcours pédagogisé soigneusement guidé, qui porte notamment sur les problèmes de traduction.

Pour voir une version démonstrative de notre parcours d'apprentissage, il suffit de visiter notre site internet: [www.lingue.unige.it](http://www.lingue.unige.it) entrée francesistica, puis master.

## ***4. Quelles représentations aviez-vous des usagers au départ ?***

### ***Micaela ROSSI***

Notre étudiant... virtuel est un jeune professionnel, qui a déjà acquis une maîtrise (en droit, en langues ou en traduction), qui travaille déjà et qui désire approfondir ses connaissances dans un domaine spécialisé. Le projet étant encore à l'état embryonnaire, nous allons probablement avoir quelques surprises avec nos premiers inscrits; pour cette raison, l'équipe organisatrice du mastère est en train de s'interroger sur la possibilité de test d'évaluation de pré-inscription...

## ***5. Est-ce que les usagers font évoluer les dispositifs ou est-ce encore trop tôt pour le dire ?***

### ***Danièle ABE-HILDENBRAND***

Avant de créer un centre de ressources et un dispositif d'apprentissage en semi-autonomie, nous avons effectué une enquête préalable auprès des futurs élèves-ingénieurs pour connaître les usagers, leurs besoins, leurs outils et comment ils envisageaient de travailler.

Le centre a connu un succès plus important que prévu, car de 20% de personnes intéressées lors de l'enquête, on est passé à 50% d'auditeurs qui souhaitent apprendre de cette manière plutôt qu'en cours.

La tendance depuis deux ans est d'utiliser les documents authentiques plutôt que des supports didactiques pour un apprentissage d'exposition plus que de réflexion.

## **Pierre LANDRY**

L'OTE (Observatoire des Technologies pour l'éducation en Europe) procède à des observations d'usage de type ethnologique disponibles sur le site <http://home.worldnet.fr/~ote/>

Prendre en considération les usagers, c'est d'abord questionner la notion des usages en faisant une distinction entre :

- les usages sociaux d'un dispositif qui s'appuient sur des représentations,
- l'utilisation des médias informatisés qui met en œuvre un savoir-faire de manipulation,
- la lecture d'écrits d'écran qui a affaire avec la sémiotique et l'interprétation par le lecteur,
- l'apprentissage avec des médias informatisés qui est de l'ordre du cognitif et de l'affectif.

Le concepteur du dispositif doit tenir compte de ces quatre niveaux s'il veut que l'utilisateur puisse s'y impliquer.

En ce qui concerne la question sur les écarts entre les offres et les pratiques, les usages observés, les entreprises citent comme premier critère de choix d'une solution d'*e-learning* la réduction des coûts. 75% des entreprises ayant adopté l'*e-learning* n'en évaluent pas le coût global.

Qui peut se former à distance ou en centre de ressources ?

La réponse est : toute personne sachant pourquoi elle veut se former.

L'important est d'amener l'apprenant à réfléchir sur la manière dont il apprend pour qu'il puisse, par lui-même, évaluer ses capacités d'autonomie et d'autodirection.

On évite ainsi l'injonction paradoxale : soyez autonome. Ainsi, avant de s'engager dans un parcours de formation à distance, le candidat saura les progrès qu'il aura à accomplir pour utiliser pleinement les ressources du dispositif.

Cette démarche me semble préférable à celle consistant à sélectionner *a priori* les candidats les mieux préparés à ce type de formation, même si, par habitude, les apprenants ont comme premier réflexe de demander une assistance structurée qu'ils jugent plus efficace en termes de temps pour réussir un parcours de formation.

## **Francis CARTON**

Une enquête auprès des usagers du centre de langues pour non-spécialistes de l'Université de Nancy 2 vient de montrer que la plupart de ceux-ci, après un temps d'adaptation, sont satisfaits de travailler sans *se faire enseigner*, et que cette expérience provoque en retour des réactions négatives envers les cours traditionnels.

Il est nécessaire que les dispositifs de formation des enseignants prennent en compte la nécessité de préparer ceux-ci à de nouvelles fonctions et à de nouveaux rôles (conseiller, expert en apprentissage, fournisseur de matériaux d'apprentissage, notamment).

## ***Questions du public***

*Au Portugal, les dernières mesures officielles font la promotion de l'autonomie et d'un enseignement modulaire dans les lycées qui s'adapte au rythme de l'apprentissage de l'élève, mais les enseignants ne sont pas préparés à ces changements. Ils ont une sorte d'angoisse et ne croient pas que ces changements soient positifs. Le travail en autonomie ne paraît pas adapté au contexte scolaire...*

### ***Francis CARTON***

Des expériences très positives montrent au contraire qu'il est tout à fait possible d'introduire des apprentissages autodirigés dans les écoles et les lycées.

### ***Marie-José BARBOT***

L'autonomie peut être développée dès l'enfance, d'ailleurs elle constitue un objectif en classe maternelle et, depuis 1989, dans l'école primaire en France. Ce qui est certain, c'est que c'est en amont qu'il faut la développer comme le prouvent des recherches : les personnes qui tiraient le plus grand profit de centres d'autoapprentissage étaient d'anciens élèves soit d'écoles de pédagogie active (Montessori, Freinet, Decroly, Rosa Sants...), soit de classes uniques dans lesquelles l'instituteur laissait les enfants travailler seuls pendant qu'il prenait les autres. Toutefois les enseignants ne sont pas préparés ; au contraire, ils ont été formés pour un système éducatif fondé sur l'hétéronomie. De plus, l'analyse transactionnelle montre la complexité des relations éducatives et comment chacun joue des rôles de parents/adultes/enfants et qu'établir une relation de symétrie n'est pas facile.

*Je travaille sur l'élaboration d'un environnement d'apprentissage de français sur l'internet et c'est un travail très exigeant pour la préparation des contenus, mais aussi pour celle de l'accompagnement et ça coûte cher.*

### ***Marie-José BARBOT***

Sans aucun doute. Si les frais de duplication des ressources pédagogiques réduisent certains frais, les services d'accompagnement, eux, coûtent très cher alors qu'ils sont indispensables. L'autoformation exige la préparation des ressources en fonction des apprenants et la mise en place d'un accompagnement.

*N'y a-t-il pas un danger à ce que les formateurs chargés de l'accompagnement soient submergés de messages électroniques ?*

### ***Marie-José BARBOT***

De nouvelles modalités de communication sont en émergence et devront trouver leurs propres règles. On voit bien que les échanges évoluent, et les fonctions mêmes des enseignants.

*En vous écoutant, on voit que l'autoformation va vers le singulier contre le collectif, le groupe. Est-ce qu'on ne perd pas tout ce qu'apporte la dimension interactive de la classe? Est-ce qu'on ne condamne pas l'apprenant à l'isolement, à l'individualisme?*

***Francis CARTON***

Ce serait un contresens complet que d'associer autonomie et solitude. Je vous renvoie, par exemple, à cet égard, aux multiples expériences de travail en autonomie en binômes ou en groupes.

***Marie-José BARBOT***

L'autonomie n'est pas synonyme de situation de solipsisme, mais au contraire d'adaptation à l'environnement et au milieu social, d'interactions avec les autres, car la fusion ou la fermeture, c'est la mort. Dans les dispositifs d'autoformation des modalités de travail par pairs, par groupes, des regroupements, des échanges sont très importants. Toutefois il faut respecter le fait que certaines personnes n'ont pas besoin d'enseignants-formateurs, même si on parvient mal à l'accepter. Des recherches en formation à distance faites par Claude Debon dans le cadre du CNAM établissent que certains étudiants ont de bons résultats sans utiliser la médiation, l'accompagnement du conseiller: ils ont réussi leurs examens, alors que l'institution les avait mis dans une catégorie «abandons»...

***Micaela ROSSI***

Notre projet prévoit la réalisation de nombreuses activités de groupe, dans le cadre d'une simulation globale où chaque groupe représente une agence de traduction en compétition avec les autres pour obtenir un contrat de l'UE. Dans ce cas, même si chaque apprenant suit sa progression didactique, il est encouragé à partager ses connaissances avec les autres membres de son groupe, pour atteindre le but commun: l'échange des compétences se révèle fructueux et le travail en collaboration devient motivant, fidélisant l'apprenant.