Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expérience 1978-1983

Cette communication rend compte d'une modeste tentative d'évaluer, dans un cadre institutionnel, l'efficacité d'apprentissages d'anglais largement dirigés par les apprenants eux-mêmes avec celle d'apprentissages d'anglais entièrement dirigés par des enseignants d'anglais.

Les expériences en question ont été faites à l'Ecole des Mines de Nancy[1] (1978-1982) et à la M.I.A.G.E. de Nancy (1982-1983).

Les objectifs visés étaient les suivants :

1. de créer, dans les deux cadres institutionnels cités ci-dessus, un système d'apprentissage de l'anglais où les apprenants prendraient la plupart des décisions concernant le contenu et le déroulement de leur apprentissage;

2a. de voir quelle proportion de la population d'apprenants d'anglais dans les deux centres préféreraient (sur critères d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par un enseignant d'anglais;

2b. d'évaluer le degré d'intensité des préférences éventuelles et

2c. d'en découvrir les raisons;

3. d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais.

Le fonctionnement et l'évolution du système d'apprentissage autonome en anglais seront décrits plus loin.

Les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs 2 et 3 étaient

Pour les objectifs 2a et 2b :

- prendre, chaque année, plusieurs parmi les groupes de niveau déjà constitués (ou, parfois, constituer un ou plu-

sieurs groupes de volontaires) et leur demander de pratiquer les deux types d'apprentissage en parallèle et à temps égal pendant toute l'année. Puis, en fin d'année, demander à chaque apprenant d'évaluer (anonymement) sur une échelle de 0 à 10, d'abord, les progrès linguistiques qu'il pensait avoir faits dans chaque mode d'apprentissage et, ensuite, l'agrément procuré par le travail dans chaque mode d'apprentissage;

- calculer, à partir des évaluations individuelles fournies par l'échantillon, les paramètres de préférence mentionnés en 2a et 2b. Il est à remarquer ici que le type d'échantillon pris (non prélevé au hasard) risque fort de ne pas donner un reflet fidèle de sa population d'origine. L'utilisation d'un tel échantillon provient du fait que l'auteur de cette communication était, jusqu'à très récemment, parfaitement ignare en matière de statistique. En fait, il a quand même été possible de tirer de cet échantillon des renseignements utiles, comme le lecteur verra ci-dessous.

Pour l'objectif 2c :

- soumettre à chaque apprenant, en fin d'expérience, un questionnaire où il lui était demandé de dire quels étaient pour lui les aspects positifs et négatifs de chacun des deux types d'apprentissage.

Pour l'objectif 3 :

- noter, tout le long des expériences, le temps que l'enseignant consacrait à la préparation de ses heures de contact avec les apprenants autonomes et le matériel qu'ils utilisaient.

Puisqu'il s'agit ici d'une étude comparative, il nous incombe maintenant de dire quelques mots non seulement sur la nature des deux modes d'apprentissage de l'anglais qui ont été comparés, mais aussi sur les apprenants qui ont fait cette comparaison. Nous commencerons cette section descriptive avec une rapide esquisse de ces derniers.

Les apprenants, ou autrement dit, les étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy, ont plusieurs traits en commun. Premièrement, l'admission à ces deux filières est par concours. Ces étudiants ne manquent donc pas d'intelligence. Deuxièmement, la plupart d'entre eux ont un niveau moyen ou avancé en anglais. Il y a aussi un certain nombre de faux débutants, mais les débutants purs sont rares. Troisièmement, ni les étudiants de l'Ecole des Mines ni ceux de la M.I.A.G.E. ne sont réputés pour leur motivation en l'anglais. Les champions dans ce domaine sont, sans aucun doute, les "Mineurs" (majoritaires dans notre échantillon).

L'apprentissage de l'anglais dirigé par enseignant[2] est organisé de la manière suivante :

- Enseignement dirigé à cent pour cent par les enseignants.
- Entre trois et quatre heures de cours par semaine, chaque cours durant une heure et demie ou deux heures. La moitié des cours ont lieu le matin ou l'après-midi et l'autre moitié en début de soirée. Les groupes sont constitués sur des critères d'année (1,2,3) et de niveau en anglais. Un groupe contient, en moyenne, douze étudiants.
- Le programme d'anglais est défini à grands traits. On y trouve une influence C.R.A.P.E.L. sous forme de a) séparation des aptitudes langagières, b) approche communica-

tive, c) utilisation fréquente de documents authentiques. Les enseignants disposent d'une grande liberté en ce qui concerne la réalisation de ce programme. Ainsi, à l'intérieur de n'importe laquelle des trois années d'étude d'anglais, un enseignant décide lui-même quand et comment (matériel/techniques) il fera telle ou telle partie du programme.

- Le matériel disponible est abondant, varié et moderne : grand choix de documents authentiques, de cours et d'activités d'apprentissage; une trentaine de magnétophones à cassette, trois magnétoscopes, deux caméras, laboratoire de langues.
- L'expérience pédagogique des enseignants se situe sur une échelle allant de quelques mois à quinze ou vingt ans. Leurs goûts en matière d'approche sont également très variés. Ils sont tous des "native speakers" et prennent leur travail au sérieux.

A notre avis la qualité de cet apprentissage de l'anglais dirigé par enseignement est au moins l'égale de celui que les "Mineurs" ont fait jusqu'à leur arrivée à l'Ecole des Mines, puisque la plupart d'entre eux commentent favorablement la richesse de matériel et le dynamisme pédagogique qu'ils y trouvent. Il nous semble aussi (d'après nos lectures et d'après les conversations que nous avons pu avoir avec des enseignants d'anglais travaillant dans des institutions du même type) que cet enseignement de l'anglais n'aurait pas trop à craindre d'une comparaison avec ceux dispensés dans la plupart des autres Grandes Ecoles en France. L'évaluation que nous faisons ici est appelée par la nécessité de donner un contexte aux résultats que nous annoncerons par la suite.

L'apprentissage autodirigé de l'anglais : Trois variantes majeures ont vu le jour. Nous les décrirons ici par ordre d'apparition chronologique, donnant pour chacune un compte rendu rapide de sa genèse, son fonctionnement et les résultats qu'elle a donnés.

Les variantes étaient :

- le travail autonome individuel fait à la maison;
- le travail autonome en petit groupe fait sur place ou à la maison;
- le travail autonome individuel ou de petit groupe effectué sur place "en atelier".

Mais avant d'entrer dans les détails, nous ferons deux remarques d'ordre général. Première remarque, aucune des variantes de l'apprentissage autonome n'était dirigée à cent pour cent par les apprenants. Des contraintes institutionnelles faisaient que les apprenants devaient, qu'ils le veuillent ou non, étudier l'anglais et se soumettre à une évaluation par l'enseignant de leur travail dans cette matière. A ces contraintes extérieures l'auteur en a ajouté une de son propre cru; à savoir que les apprenants devaient lui rendre compte, oralement et individuellement, de l'état d'avancement de leur travail une fois tous les quinze jours. Deuxième remarque, l'idée de préparer les apprenants au travail en autonomie a été assez rapidement abandonnée. Des tentatives dans cette direction avaient démontré qu'en général les apprenants ne commençaient à s'intéresser aux techniques du travail autonome qu'au moment où ils en avaient réellement besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils rencontraient de sérieux problèmes liés à des objectifs linguistiques personnels.

Le but du travail individuel autonome fait à la maison était de donner aux apprenants la plus grande liberté possible

dans les décisions concernant leur apprentissage de l'anglais. Ainsi, les choix d'objectifs, de critères d'autoévaluation, de matériel, de techniques, de moment, de durée et de rythme de travail étaient faits par les apprenants eux-mêmes. La responsabilité pour le contrôle de la progression (et celle de procéder aux ajustements nécessaires) leur était laissée également. Le rôle de l'enseignant passait de celui de décideur à celui d'aide-conseil, rôle qu'il exerçait pendant des entretiens bi-hebdomadaires individuels avec les apprenants (durée 20 minutes).

Les apprenants étaient tenus de faire environ deux heures de travail par semaine. Ils recevaient, en début d'année, deux fascicules de présentation qui décrivaient les modalités pratiques du nouveau système et donnaient une sélection de techniques de travail ainsi qu'une liste non limitative (et à titre d'exemple seulement) d'objectifs en anglais. Quelques jours plus tard, une brève réunion d'information servait à apporter les éventuelles clarifications nécessaires. Après quoi, chaque apprenant fixait, lors d'un premier entretien avec l'enseignant, ses objectifs et critères d'autoévaluation pour l'année et choisissait le matériel qui lui serait prêté (cours, photocopies de textes, cassettes, magnétophone, etc.) pour son travail des deux semaines à venir. Les apprenants faisaient ce travail où, quand et comment ils voulaient. Les entretiens suivants étaient utilisés pour examiner les problèmes survenus pendant le travail et pour le planning et le choix du matériel pour le travail futur. Parfois, le temps de l'entretien était consacré à des simulations d'évaluation ou d'entraînement ou bien à des conversations à bâtons rompus (en anglais) avec l'enseignant.

Une bonne proportion des apprenants qui essayaient cette forme de travail autonome la trouvait plus efficace et plus

agréable que le travail dirigé par un enseignant. Il y avait, cependant, des inconvénients. De l'avis de certains apprenants, manquait au travail individuel à la fois l'élément "social" et les plus grandes possibilités d'entraînement à l'expression orale qui étaient présentes au cours en commun. Et de l'avis de l'enseignant, deux tiers des apprenants ne faisaient pas les deux heures de travail par semaine qu'on leur demandait de faire.

C'était avec l'espoir de pallier à ces inconvénients que le travail autonome en petit groupe a été introduit. Au lieu de demander aux apprenants de faire deux heures par semaine de travail individuel, on leur a demandé de n'en faire qu'une par semaine et d'utiliser l'heure restante pour faire un travail autonome en petit groupe. En principe, ce système (qui acceptait, en quelque sorte, l'incapacité de la plupart des apprenants de travailler sérieusement tout seul) devait permettre de conserver les avantages du travail individuel (adaptation aux besoins personnels, liberté) tout en y ajoutant ceux du travail en commun (pratique intensive de l'expression orale, ambiance, entraide, autocorrection).

Le travail autonome en petit groupe fonctionnait comme suit : La constitution des groupes (2, 3 ou 4 personnes) était décidée par les apprenants eux-mêmes. Le choix du lieu et du moment du travail leur était laissé également. En général, les groupes choisissaient de faire un travail d'expression orale dont la nature était définie de semaine en semaine. Le plus souvent ce travail consistait soit en conversations à bâtons rompus, soit en discussions sur des thèmes d'actualité, soit en activités choisies parmi celles proposées par l'enseignant (activités communicatives voulues "motivantes", souvent basées sur

des documents authentiques et faisant appel à la déduction ou à l'imagination). Les apprenants avaient comme consigne de s'entraider et de s'autocorriger (pendant ou après le travail) le plus possible et de se servir du dictionnaire et d'un manuel de grammaire pour résoudre les problèmes linguistiques qui dépassaient leurs connaissances collectives. Ils devaient, aussi, enregistrer leur travail sur cassettes. L'enseignant écoutait ces cassettes (en partie ou en totalité, selon le temps dont il disposait) et fournissait à chaque groupe un "corrigé" écrit du travail enregistré. Ce corrigé contenait la solution au problème (s'il y en avait un à résoudre), un relevé des erreurs que les apprenants n'avaient pas détectées eux-mêmes (avec, éventuellement propositions d'exercices "thérapeutiques") et les éléments d'information linguistique que les apprenants n'avaient pas pu trouver seuls.

Ce travail autonome en petit groupe a eu un succès assez considérable (surtout à partir du moment où il a été décidé de n'admettre et conserver en autonomie que les apprenants qui s'y étaient portés volontaires et qui travaillaient sérieusement). Le travail fait dans ce mode était, dans l'ensemble, intensif et régulier. Les enregistrements faits par les apprenants (100% en anglais) témoignaient d'une ambiance détendue et joyeuse qui n'excluait pas un travail consciencieux et efficace. Les apprenants n'ont pas attendu longtemps pour exprimer, spontanément, leur satisfaction et certains d'entre eux ont fait des progrès importants.

Le travail individuel autonome fait à la maison, en revanche, continuait de poser des problèmes. La tendance, chez trop d'apprenants encore, était de manifester un très grand enthousiasme et beaucoup de sérieux en début d'année, mais après, de

glisser plus ou moins rapidement vers une activité faible et intermittante, sinon inexistante. A cette carence quantitative dans le travail individuel s'en ajoutait une dans le domaine de la "qualité". L'objectif de l'enseignant était de rendre les apprenants, autant que possible, capables - lors d'un éventuel besoin (post scolarité) d'apprentissage linguistique - de se prendre en charge. Pour ce faire il lui semblait souhaitable que chaque apprenant s'entraîne sur un nombre restreint d'objectifs personnels précis et vérifiables et qu'il soumette son travail à une autocritique constante pour éventuellement déboucher sur les modalités de travail qui seraient, pour lui, les plus efficaces. Or, les deux tiers des apprenants abandonnaient rapidement leurs objectifs de départ (très souvent flous) pour d'autres (normaux) mais qui bientôt cédaient la place à d'autres encore, ainsi de suite pour finir dans un papillonnage où il n'y avait plus aucun objectif en vue sauf celui de faire le minimum de travail nécessaire pour éviter des sanctions. Ce manque de motivation authentique avait pour effet que les deux tiers des apprenants se souciaient fort peu de contrôler leurs progrès et de chercher à améliorer leurs techniques de travail.

Face au manque d'inclination irrémédiable de la majorité des apprenants de remplir leur contrat d'une heure par semaine de travail individuel, il a été décidé de leur demander d'accomplir ce travail à l'Ecole et dans un lieu et un créneau communs à tout le monde. Ce <u>travail autonome en atelier</u> était effectué dans le laboratoire de langues à la même heure que les autres cours d'anglais de la même année. Le laboratoire de langues disposait de cabines dans lesquelles les apprenants pouvaient s'isoler pour lire, écrire ou écouter des bandes d'un magnétoscope muni de casques et de magnétophones à cassettes

également munis de casques. Il était donc possible pour tout le monde de travailler sur son projet individuel sans déranger ou être dérangé par ses camarades. L'enseignant apportait, en début de séance, tout le matériel individuel nécessaire et, après, se consacrait à des entretiens individuels rapides avec une moitié des apprenants (pour les problèmes ponctuels de langue ou de matériel) et à des entretiens de mise au point plus longs avec l'autre moitié. Il y avait donc une heure de travail individuel par semaine pour les apprenants et deux heures par semaine de travail (6 entretiens rapides plus 6 entretiens d'un quart d'heure environ) pour l'enseignant.

Ce changement a eu l'effet escompté sur les trois groupes qu'on a pu observer. Les apprenants motivés ont continué de fournir un travail sérieux et la plupart des autres ont maintenu un niveau d'activité qui, sans qu'on puisse le qualifier de frénétique, était acceptable au moins.

Aucune amélioration n'était visible cependant dans le nombre d'apprenants qui, dans leur travail individuel en anglais, arrivaient à formuler des objectifs clairs et à chercher avec ténacité la meilleure voie pour les atteindre; ceci en dépit de maintes exhortations et stratagèmes du côté de l'enseignant.

Le sentiment de celui-ci maintenant était qu'il s'approchait peut-être du seuil des efforts qu'on pouvait raisonnablement espérer obtenir d'étudiants de faible motivation interne pour lesquels l'obtention d'un diplôme n'était pas liée à une vérification de leurs acquisitions en cours d'anglais. Il n'a pas eu l'occasion d'éprouver le bien-fondé de ce sentiment puisqu'un changement de poste, à cette époque, l'a conduit à quitter l'Ecole des Mines de Nancy pour la M.I.A.G.E. de la

même ville. Ici il a eu l'agréable surprise de se trouver en compagnie d'étudiants moins dédaigneux de l'anglais que ceux dont il venait de prendre congé.

Le premier contact de ces étudiants avec une modification du système de travail autonome en atelier (possibilité de travailler en petit groupe) a généré nettement plus d'enthousiasme et de travail qu'on en avait l'habitude à l'Ecole des Mines. De plus, bon nombre de "Miagistes" ont signalé, à la fin de ce premier volet d'expériences, qu'il serait plus profitable de limiter le nombre d'objectifs abordés et de disposer de moyens qui permettraient d'apprécier leurs progrès de manière plus concrète. L'auteur a donc profité de l'existence de ces bons sentiments et du fait que lui seul était responsable de la conception des modalités d'évaluation en anglais pour introduire, dans le schéma de travail en autonomie[3], quelques contraintes supplémentaires dont le but était d'inciter les apprenants à mieux focaliser leurs efforts.

La première nouvelle contrainte consistait à demander aux apprenants d'éviter la dispersion de leur énergie en se restreignant à deux objectifs par an. La deuxième était de leur demander de remplir, à la fin de chaque séance de travail, une fiche[4] destinée à les obliger de faire un bilan régulier de leurs progrès et de leurs problèmes. Une troisième et dernière contrainte imposait aux apprenants de soumettre, pour évaluation en fin d'année, un rapport écrit sur le travail qu'ils auraient accompli en anglais[5].

Nous consacrerons au fonctionnement du système de travail autonome en atelier résultant de ces changements un peu plus de place qu'à ses prédécesseurs déjà décrits ailleurs (voir note 1).

Les groupes d'anglais à la M.I.A.G.E. (niveau mixte) sont plus grands (16 étudiants en moyenne) que ceux de l'Ecole des Mines et on dispose de moins (de moitié) de temps par groupe par an. Le luxe d'entretiens individuels pour le démarrage du travail n'est plus possible. Celui-ci doit être fait rapidement.

Pour cela, une présentation brève du système (voir Annexe 1) par l'enseignant est suivie de la distribution d'une fiche sur laquelle les apprenants listent leurs besoins en anglais (voir Annexe 2). Puis on demande à chaque apprenant de définir, à partir de sa liste de besoins en anglais, deux objectifs pour l'année. D'abord, l'apprenant doit choisir un seul besoin dans sa liste (éventuellement 2). Ensuite l'enseignant donne, commente et explique une grille d'analyse (voir Annexe 3) dont les apprenants peuvent se servir au moment où ils essayeront de définir, de manière relativement précise, deux objectifs à partir de leur(s) besoin(s) prioritaire(s). Pour montrer comment on peut décomposer un besoin linguistique en un objectif communicatif, l'enseignant donne (voir Annexe 4) deux exemples de ce genre de transformation et puis demande aux apprenants de procéder de la même manière. S'il y a des apprenants qui ont du mal à le faire, l'enseignant les aide de façon à ce que tout le groupe puisse entendre et voir (tableau) les étapes de l'analyse. Ceci permet à ceux qui sont en difficulté de bénéficier d'éclaircissements supplémentaires s'ils ne les ont pas déjà trouvés chez leurs camarades. Normalement, la définition d'objectifs ne pose pas trop de problèmes.

Le déroulement de la définition de critères d'autoévaluation (qui débute par la présentation de la feuille en Annexe 5) est parfois gêné par la contestation - par une partie des apprenants - de la notion même d'autoévaluation; l'enseignant étant perçu comme la seule personne capable de bien la faire. La citation de quelques exemples de techniques d'autoévaluation choisis dans les nombreux domaines où l'apprenant peut très bien remplir cette fonction lui-même suffit, en général, à ramener le calme et la productivité. Encore une fois, l'enseignant est disponible pour aider les apprenants à court d'imagination, mais comme pendant l'étape précédente, l'échange d'idées entre apprenants lui allège cette tâche.

La présentation du travail en autonomie, la définition d'objectifs et de critères d'autoévaluation prend, d'habitude, entre une séance et une séance et demie (de deux à trois heures). Le lecteur peut se faire une idée de la nature et de la variété d'objectifs et critères retenus au sein d'un groupe d'apprenants M.I.A.G.E. en consultant l'Annexe 7 qui donne quelques détails sur les activités de l'un des quatre groupes y travaillant en autonomie actuellement.

Pour le choix du matériel de travail, l'enseignant fait, dans la salle de classe, un étalage soit de tout le matériel disponible (s'il est limité) soit d'échantillons de celui-ci plus des listes du matériel non visible sur place. (En fait, cet étalage est déjà présent au moment du choix des objectifs, car il peut aider certains apprenants dans ce choix.) Chaque apprenants y choisit (sous conseil de l'enseignant si souhaité) un matériel de départ pour l'un de ses objectifs. Le matériel choisi peut être unique, ou bien consister en une sélection de documents, (ce qui permet de trouver plus rapidement le matériel le mieux adapté à l'objectif, au niveau et aux goûts de l'apprenant).

Normalement, le travail sur ce matériel ne commence qu'à partir de la deuxième ou troisième séance puisque l'enseignant a besoin d'un certain temps pour effectuer les travaux de reproduction (et aussi de recherche en cas de besoins spéciaux) de documents. Le matériel prêté à chaque apprenant est mis dans une grande enveloppe libellée à son nom et l'ensemble de celles-ci - déposé dans un carton - est porté à la salle de classe par l'enseignant. Il y porte aussi les dictionnaires, les magnétophones et les listes de matériel disponible. Malgré la diversité des objectifs la plupart du travail peut être fait dans une seule salle de classe grâce à l'utilisation de casques avec les magnétophones à cassette. Les apprenants souhaitant travailler l'expression orale se mettent dans n'importe quelle salle de libre dans le voisinage et ceux qui voudraient visionner des bandes vidéo vont dans une salle spéciale prévue à cet effet. La consigne pour le début du travail sur un objectif est de se servir de son matériel pour se faire une idée de ses carences par rapport à l'objectif choisi et d'esquisser, à partir de celle-ci, un programme de travail. L'enseignant circule dans la(les) pièce(s) essayant de voir tout le monde pendant cette séance de démarrage. Lors des séances suivantes, il voit la moitié du groupe seulement (davantage si cela s'avère possible) par séance. Il lui est quand même possible de suivre tout le groupe de semaine en semaine puisque les fiches de travail (voir Annexe 6) remplies à chaque séance hebdomadaire portent à sa connaissance tout problème urgent (constatation d'inadaptation du matériel, demande de matériel supplémentaire, demande de changement d'objectif, blocages de tout ordre). Une intervention appropriée peut donc avoir lieu dès la séance suivante, même si celle-là doit - en raison des droits de priorité d'autres apprenants - être assez rapide.

Les premières séances de travail sont les plus éprouvantes pour l'enseignant. En effet, c'est pendant cette période que ses conseils sont le plus souvent sollicités et que le travail de préparation de matériel est le plus lourd. Ceci en raison de l'expérimentation de techniques et du matériel qui est souvent nécessaire avant qu'un apprenant trouve une voie à peu près satisfaisante vers son objectif. En raison aussi du nombre parfois important d'apprenants qui, en contact avec leur matériel ou celui des autres, affinent ou même changent complètement d'objectif. L'Annexe 7, tout en montrant les divers matériaux et approches utilisés par les membres d'un groupe M.I.A.G.E. pour travailler sur une variété d'objectifs, présente une série de cas où la fin et les moyens se sont à peu près stabilisés par rapport aux tâtonnements du début. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y aura plus, désormais, d'évolution. (En fait, dans les deux semaines qui sont intervenues entre la rédaction de cette annexe et celle de cette page, quatre des apprenants ont changé d'objectif (en raison de la nécessité urgente de travailler dans le cadre de leur cours sur les "Bases de données", sur des documents techniques en anglais) et un cinquième a passé d'un travail sur documents authentiques à un travail sur cours.).

Le travail de l'enseignant se divise en deux moments; le travail de préparation qui intervient entre les ateliers successifs et le travail avec les apprenants en atelier.

Le travail de préparation se fait sur toutes les dernières fiches de travail rendues par les apprenants, sur les notes concernant chaque apprenant que l'enseignant a consignées dans son "carnet de bord" lors des entretiens et, éventuellement, sur le travail écrit ou enregistré que certains apprenants soumettent à l'avis de l'enseignant. Ce travail peut comprendre une ou plusieurs des étapes suivantes :

- Préparer le nouveau matériel demandé.
- Corriger tout travail écrit ou enregistré soumis par un apprenant.
- Voir si l'apprenant a fait état sur sa fiche de problèmes d'ordre linguistique. Envisager, le cas échéant, l'aide à lui apporter.
- Voir si l'apprenant a fait état sur sa fiche d'insatisfaction quant à ses progrès, au matériel ou aux techniques. Envisager, le cas échéant, comment on va aborder le problème.
- Voir, à partir de toutes les fiches de l'apprenant et à partir du "carnet de bord" de l'enseignant, le chemin parcouru par l'apprenant et vérifier qu'il ne perd pas de vue ses objectifs pour partir à la dérive. Voir s'il garde des traces de ses activités et contrôle ses progrès. Envisager, le cas échéant, l'intervention à faire.

Le travail de l'enseignant en atelier consiste (mis à part les interventions ponctuelles pour des problèmes de matériel et de petites difficultés de langue) à interviewer les apprenants sur leur travail. Ces entretiens varient en durée selon les besoins des apprenants. En début d'entretien l'enseignant laisse la parole à l'apprenant. Le contenu de la première partie de l'entretien est, donc, déterminé par les préoccupations de celui-ci. Celles de l'enseignant, si elles n'émergent pas naturellement pendant la première phase de l'entretien, seront abordées dans sa deuxième phase où il "sort" ce qu'il a préparé pour l'apprenant en question. Cette intervention pourrait consister à (par exemple) :

- aider un apprenant à cerner les raisons d'une performance qui ne le satisfait pas;
- rassurer un apprenant découragé;
- proposer une sélection de techniques de travail à un apprenant qui a décidé de travailler sur telle ou telle sous-aptitude linguistique;
- inviter un apprenant à soumettre ses performances à des examens plus fréquents ou plus rigoureux;
- etc, etc.

Nous terminons ici cette description du travail autonome en atelier tel qu'il se déroule actuellement à la M.I.A.G.E. de Nancy pour présenter <u>les résultats</u> donnés par ces cinq années d'expériences d'apprentissage autodirigé en anglais à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines.

Notre premier objectif était de créer, dans ces deux centres, un système - viable - d'apprentissage autodirigé de l'anglais où le degré de prise en charge par les apprenants serait assez élevé. Nous estimons que les résultats obtenus sont satisfaisants de ce point de vue dans la mesure où :

- Un tel système a effectivement été créé à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines de Nancy et a donné, par sa survie et sa croissance, des preuves de sa vigueur. En effet, le nombre d'enseignants et d'apprenants concernés a augmenté de un enseignant et de 13 apprenants en 1978 à 6 enseignants et environ 150 apprenants en 1983.
- Le système créé laisse aux apprenants une part importante des décisions concernant l'organisation de leur apprentissage en anglais, ceci en dépit des contraintes qui ont dû être imposées pour que le système soit pris au sérieux par

des étudiants de motivation modérée. Ainsi, si les apprenants sont contraints de faire de l'anglais et de le faire dans un lieu et à un moment fixés par la direction d'études, s'ils sont contraints de rendre compte régulièrement de leur travail à l'enseignant et de le soumettre à son évaluation en fin d'année, ils sont toujours libres de choisir leurs deux objectifs par an, leurs critères d'autoévaluation, leur programme, leur matériel, leurs techniques et leur rythme de travail.

Notre deuxième objectif était de déterminer la proportion d'apprenants à l'Ecole des Mines et à la M.I.A.G.E. de Nancy qui préférait (sur des critères d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par un enseignant. Pour la M.I.A.G.E. aucun problème statistique ne se présentait puisque tous les étudiants ont participé à l'expérience d'apprentissage autodirigé et ont exprimé leurs préférences. Pour l'Ecole des Mines, en revanche, on avait d'abord prévu des problèmes d'interprétation de résultats à cause de la nature non aléatoire de l'échantillon étudié. Mais, en fait, il s'est avéré que l'effet qu'on étudiait - la perception que les apprenants avaient de la différence d'efficacité/agrément entre apprentissage autodirigé et apprentissage dirigé par des enseignants - était tellement robuste qu'il était clairement visible à travers tous les facteurs potentiellement perturbateurs auxquels il était soumis. En effet, quel que soit le groupe-échantillon étudié (variations de niveau en anglais, d'année en Ecole, de statut volontaire/conscrit, d'enseignant chargé du groupe) et quelles que soient les conditions de travail en autonomie (variations de type de travail autonome, d'enseignant/aide-conseil), les préférences exprimées étaient toujours réparties (avec de petites variations) de la même manière :

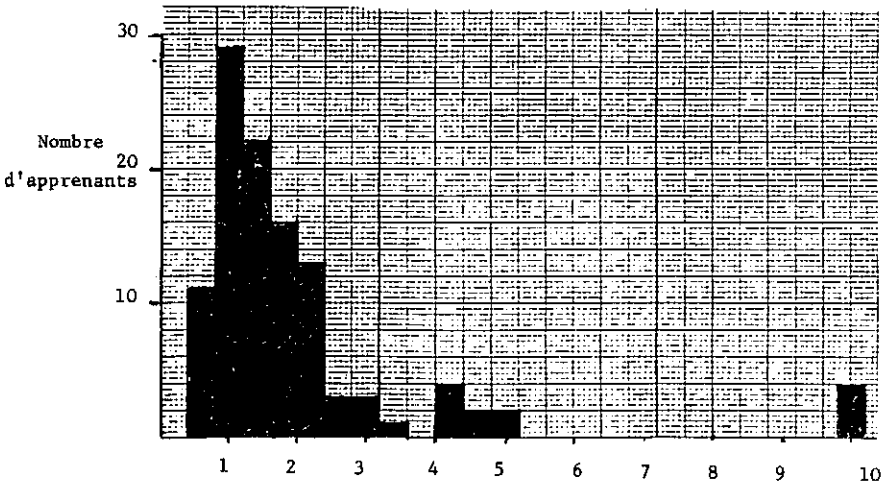
Préfèrent l'apprentissage autodirigé (efficacité et agrément).. 70%
Aucune préférence 20%
Préfèrent l'apprentissage dirigé par enseignant 10%

Cette répartition a été observée dans douze groupes sur les vingt-quatre qu'on a pu étudier, ce qui suggère qu'on aurait obtenu le même résultat avec la plupart des autres groupes. La répartition est du même ordre que celle signalée par ARMANET (Thèse 1980) pour les étudiants participant à une expérience d'apprentissage autonome de l'anglais à l'Université de Technologie de Compiègne.

Une idée du degré d'intensité des préférences des étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy (et de sa distribution parmi eux) est donnée par l'histogramme ci-dessous. Celui-ci montre, pour les apprenants qui se sont exprimés quantitativement, leurs préférences en matière d'efficacité. On constatera qu'une bonne partie de ces préférences sont loin d'être des préférences marginales. L'histogramme pour les préférences en matières d'agrément est presque identique.

Les raisons pour lesquelles l'apprentissage autodirigé a été, en majorité, préféré à celui dirigé par enseignant étaient principalement :

- la liberté de choix d'objectif;
- la liberté de travailler à sa guise.



Préférence pour l'apprentissage autodirigé (critère/efficacité) par rapport à l'apprentissage dirigé par enseignant.
(1 = efficacité égale, 2 = deux fois plus efficace, 3 = trois fois plus efficace, etc.)

Ce résultat appuie l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage autodirigé devrait être, potentiellement, plus efficace et plus agréable que celui dirigé par un enseignant pour certains apprenants puisqu'il leur permet de se concentrer sur leurs objectifs de la manière qui leur convient le mieux. Cette hypothèse est basée sur la supposition que tout apprenant a des préférences en matière d'objectifs et de style de travail qui diffèrent plus ou moins de ceux d'autres apprenants. La supposition a été confirmée pour l'Ecole des Mines puisqu'un questionnaire supplémentaire, distribué parmi tous les apprenants d'anglais, a montré que chaque groupe de niveau anglais présentait un grand éclatement d'objectifs individuels et d'avis sur les meilleurs moyens de travailler.

Notre troisième objectif était d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais.

Nous avons trouvé que le temps passé par l'enseignant à préparer une heure de contact avec les apprenants se situe entre une heure et deux heures.

Quant aux besoins en matériel, celui que nous utilisons à la M.I.A.G.E. pour faire tourner un système d'apprentissage autonome d'anglais à plus de soixante apprenants est :

- cinq dictionnaires bilingues usuels
- trois dictionnaires bilingues d'informatique
- six magnétophones à cassettes avec casque
- cent cassettes
- enveloppes et fiches de travail pour chaque apprenant
- accès à la photocopieuse M.I.A.G.E. (consommation comparable avec celle d'un cours d'anglais dirigé par un enseignant)
- accès à un copieur rapide de cassettes (C.R.A.P.E.L.)
- accès aux périodiques, cours et enregistrements du C.R.A.P.E.L. et de l'Ecole des Mines
- accès à un magnétoscope C.R.A.P.E.L.

Il convient maintenant de dire quelques mots sur la valeur et la portée de nos résultats.

A notre avis, ces résultats (ainsi que ceux déjà obtenus par ARMANET) impliquent que des apprentissages de langue largement dirigés par les apprenants eux-mêmes seraient parfaitement réalisables dans le type de contexte institutionnel que nous venons de décrire (et aussi, peut-être, dans d'autres). Les évaluations des apprenants qui ont participé à nos expériences suggèrent, de plus, que de telles initiatives (fonctionnant en

parallèle avec des apprentissages plus traditionnels) procureraient plus de plaisir à bien des apprenants qu'ils n'en obtiennent actuellement de leurs apprentissages dirigés par un enseignant. Nous sommes parfaitement conscients que les évaluations qu'une forte proportion de nos apprenants ont faites de l'efficacité de l'apprentissage autodirigé - toutes viscérales qu'elles soient-ne constituent en aucune manière une preuve de la plus grande efficacité pédagogique (pour certains) de ce type d'apprentissage. Mais, d'autre part, il serait fort imprudent de vouloir minimiser l'importance d'implications de préférences aussi constantes et massives. Elles appellent, à notre sens, un examen plus étendu et objectif de la question.

Pour notre part, étant dans l'impossibilité d'aller très loin nous-mêmes dans cette direction, nous nous contenterons pour l'instant de continuer dans la voie sur laquelle nous nous sommes engagés car, en accord avec la majorité de nos apprenants, nous en sommes très satisfaits. En effet, nous trouvons dans la variété des problèmes pédagogiques (et autres) qu'elle soulève une source de stimulation et d'enrichissement intellectuels constante et, dans les contacts plus personnels, plus utiles et plus chaleureux avec les apprenants, une satisfaction humaine non négligeable.

Les recherches futures envisagées sont :

- à long terme : tentative d'évaluation de l'efficacité "autonomisante" du système et modification éventuelle;
- à court terme : tentatives d'amélioration ad hoc du système par étude de et action sur les problèmes déjà reconnus : les problèmes dont les apprenants ne s'aperçoivent pas en travaillant seuls, la vision floue chez l'enseignant de ce qui se passe lors du travail des apprenants, le manque de rigueur de certains apprenants, surtout en matière de contrôle des progrès et autoévaluation, technique parfois critiquable de l'enseignant en situation d'entretien.

C.R.A.P.E.L.
Université de Nancy II
F 54000 Nancy

Harvey Moulden

ANNEXE I

MIAGE I/II

1983-1984

ANGLAIS

I OBJECTIF — Rendre l'étudiant capable d'atteindre ses propres objectifs en anglais.

II CONTENU — Travail sur les aptitudes nécessaires à l'autonomie pédagogique en anglais.

a) Définition d'un besoin langagier personnel.
b) Définition d'objectifs à partir du besoin langagier.
c) Définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs visés.
d) Etablissement de procédés d'évaluation pour les critères retenus.
e) Etablissement d'un programme de travail.
f) Choix du matériel à employer.
g) Choix des techniques de travail.
h) Résolution des problèmes linguistiques survenant pendant le travail.
i) Contrôle continu du travail accompli (direction/vitesse).
j) Rectification du tir le cas échéant.

III MODALITES PEDAGOGIQUES — Formation "sur le tas" dans des ateliers de travail individuel. Chaque étudiant définira deux projets personnels. Ces deux projets pourront être travaillés soit un par un, soit en alternance. Les étudiants ayant des besoins communs pourront - s'ils le souhaitent - travailler en petit groupe. La définition des projets et le choix des matériaux/techniques de travail seront effectués avec l'aide de l'enseignant. Celui-ci sera disponible ponctuellement pendant les séances de travail pour les problèmes d'anglais, de matériel ou de méthodologie, mais consacrera la plupart de son temps à des entretiens individuels bihebdomadaires. Ces entretiens (durée moyenne 15 minutes) se dérouleront de la manière suivante :

- l'étudiant rend compte du travail qu'il a fait depuis le dernier entretien et des problèmes qu'il a rencontrés;
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les problèmes rencontrés;
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les progrès faits depuis le dernier entretien;
- l'étudiant et l'enseignant vérifient que le travail se poursuive dans la bonne direction, à la vitesse optimale et avec le maximum de degré de confort pour l'étudiant;

- l'étudiant et l'enseignant font, à la lumière des résultats des étapes précédentes, le planning du travail à venir;
- l'étudiant fait un résumé oral des acquis principaux (éventuellement des problèmes non-résolus aussi) de l'entretien et les notes en vue de la préparation du rapport écrit qu'il fera vers la fin du cours.

IV EVALUATION — Celle-ci n'aura rien à voir avec le niveau en anglais de l'étudiant. Elle portera sur :

- le degré d'autonomie pédagogique (surtout dans les aptitudes h,i et j citées plus haut) auquel sera parvenu l'étudiant au moment de l'évaluation (5 points);
- le progrès qu'il aura fait vers ses objectifs (10 points);
- le progrès qu'il aura fait vers l'optimisation de ses stratégies de travail (5 points).

Ces trois paramètres seront appréciés à partir

- des observations faites par l'enseignant pendant les entretiens;
- du (des) rapport(s)[6] que chaque étudiant fera sur le travail qu'il a accompli. Chaque rapport comprendra, en annexe, les fiches de travail remplies par l'étudiant au cours de son travail ainsi que toute autre trace du travail accompli (ex. enregistrements sur cassettes, transcriptions, résumés, exercices faits, listes de nouveau vocabulaire, etc.). Pour une idée du contenu du rapport lui-même se rapporter à la page suivante. Mais chacun se fera une idée de plus en plus précise sur ce point au fur et à mesure des entretiens avec l'enseignant puisque ceux-ci permettront à l'étudiant de faire, à chaque fois, un "mini-rapport oral" et à l'enseignant de dégager les éléments que l'étudiant pourrait faire figurer dans le rapport écrit.

Le rapport devrait contenir les éléments suivants :

- votre (vos) objectif(s);
- les critères de performance que vous avez choisis pour apprécier votre progrès vers le(s) objectif(s) ci-dessus;
- comment vous avez prévu de mesurer votre performance avant (éventuellement pendant) et à la fin de votre travail;
- le matériel sur lequel vous avez prévu de travailler;
- les techniques de travail que vous avez prévu d'utiliser;
- une description succincte de votre "parcours" vers (hopefully) votre (vos) objectif(s) (appuyée par vos fiches de travail). C'est-à-dire : résumé du travail que vous avez fait, citant, en particulier, toute évolution de matériel/techniques de travail ou même d'objectif qui serait intervenue, avec les raisons de cette évolution;
- un bilan de votre travail :

  a) Quelle évolution avez-vous constatée dans votre performance ? En êtes-vous satisfait ? Sinon, quelles pourraient être les raisons de votre manque de progrès ? Comment pourriez-vous faire mieux une autre fois ? Si l'évolution de votre performance n'a pas pu être mesurée parce que le procédé de mesure n'a pas marché, comment faire pour qu'il marche mieux ? Si vous êtes satisfait de votre progrès ou si vous avez constaté qu'il n'y avait pas de progrès à faire, comment envisagez-vous votre travail en anglais l'année prochaine ?

  b) Qu'avez-vous appris sur le plan méthodologique ? Quelles techniques de travail avez-vous trouvées plus efficaces que d'autres ? Quelles nouvelles techniques avez-vous apprises ? (ex. bonne utilisation du dictionnaire, techniques pour la révision du vocabulaire, techniques pour la compréhension orale détaillée, etc.) ?

  c) Eléments linguistiques acquis ? (ex. listes de mots ou d'expressions appris, points de grammaire vus).

ANNEXE 2

NOM : ..... DATE : .....

a- Définition de besoins langagiers personnels

Avez-vous besoin de l'anglais actuellement ? Pour quoi faire ?

.....

.....

Exemples :

Loisirs : Regarder des films en V.O. Comprendre des chansons en anglais. Correspondre avec des ami(e)s de langue anglaise. Lire des journaux anglais ou américains. Lire des périodiques anglais/américains non-spécialisés ou spécialisés (pop mucic, personal computing, etc.). Lire de la littérature anglaise. Ecouter la radio anglaise.

Etudes : Notices en anglais (ex. langage PASCAL). Ouvrages en anglais (ex. Knuth).

Aurez-vous besoin de l'anglais plus tard ?

.....

.....

.....

Exemples :

Loisirs : Faire du tourisme en pays de langue anglaise. Accueillir des ami(e)s de langue anglaise.

Travail : Travailler en pays de langue anglaise. Travailler sur des notices rédigées en anglais. Se tenir au courant des développements dans son domaine de travail en lisant la littérature technique en anglais. Assister à des conférences en langue anglaise. Communications téléphoniques en anglais. Discussions ou négociations en langue anglaise. S'occuper d'informaticiens de langue anglaise en visite.

Aptitude langagière	Sous-aptitude langagière	Canaux	Précisions
LIRE	Rapidement pour en extraire les idées principales De manière sélective Et comprendre dans le détail Et comprendre dans tous les détails	Instructions Publicité Menus Horaires Journaux Magazines Bandes dessinées Télégrammes Lettres Poésie Nouvelles Essais Romans Biographies Récits de voyage Notices techniques Manuels techniques Livres de cours Abstracts Articles techniques Rapports techniques Périodiques spécialisés Documents légaux Bilans etc. etc.	Exemples : Journaux: "The Observer". Articles sur l'Automobile. Magazines:"Newsweek". Articles sur l'Amérique Centrale. "Scientific American". Articles sur l'Astronomie. Périodiques spécialisés:"Your Computer". Essais ordinateurs individuels. Lettres: D'amour. Technico-commerciales: demande de renseignement. Lettres de plainte. Romans: Américains. 20ème siècle. Policiers de Thomas Hardy "Lady Chatterley's Lover" Notices techniques: Langage PASCAL Manuel: "Fundamental Algorithms". Vol. 1. Knuth.
ECRIRE		Télégramme Lettre Abstract Rapport Article Notes (conférence) C.V. etc.	Préciser le sujet

Apt. langagière	Sous-apt. langag.	Dialecte	Canaux	Précisions
COMPRENDRE	Globalement De manière sélective Dans le détail Dans tous les détails	ANGLAIS BRITANNIQUE Anglais Gallois Ecossais Irlandais ANGLAIS NORDAMERICAIN Américain Canadien ANGLAIS AUSTRALIEN ANGLAIS SUDAFRICAIN etc.	En face à face avec un interlocuteur En face à face avec plusieurs interlocuteurs. Au téléphone A une conférence publique Emission de radio Emission de télé. Film Cassette son Cassette vidéo Disque etc.	Ex.:dans le train, à la banque, etc. Réunion techn. ou d'affaires. Echange de vues politiques, etc. Dmdes renseign. techn. Sur un aspect de l'Informatique (lequel?) Inform., pièce radio. Reportage, émission cult. etc. Western, policier, ... Tel ou tel chanteur, groupe, type de chanson
PARLER			En face à face avec un interlocuteur En face à face avec plusieurs interlocuteurs Au téléphone A une conférence etc.	Ex.:parler de soi-même, se renseign. s/l'autre.. S'occuper d'un informat. anglais en visite... Amuser, convaincre, raconter. Prendre décision ensemble, etc.. Se renseign.,inviter quelqu'un, rés. places, etc.. Poser des questions. Donner la conférence (sujet?)

ANNEXE 4

b- Définition d'objectifs

A partir de vos besoins actuels et/ou futurs en anglais, essayer de vous fixer deux objectifs sur lesquels vous travaillerez cette année.

Pour ceci, analysez chacun de vos besoins en vous demandant à chaque fois quelles aptitudes langagières (lire, écrire, comprendre, parler) vont être sollicitées.

Exemples : BESOIN : Assister à des conférences en langue anglaise.

OBJECTIFS : Comprendre: Comprendre globalement des conférences d'Informatique en dialecte américain.

Parler : Demander des éclaircissements après la conférence.
Emettre des critiques sans brusquer.
Discuter travail (ou pluie/beau temps) avec des informaticiens de langue anglaise rencontrés autour d'un café.

Comprendre: Comprendre dialecte anglais ou américain dans la situation ci-dessus (parler relaché).

BESOIN : Lire des journaux anglais.

OBJECTIFS : Lire : Lire très rapidement et comprendre globalement les articles portant sur les actualités mondiales.

Comprendre dans le détail les articles portant sur la vie économique en France.

Votre analyse : (Choisissez, pour votre travail cette année, deux des objectifs que vous dégagerez).

ANNEXE 5

c- Définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs

Pour chacun des deux objectifs que vous avez choisis, demandez-vous quels sont les critères de performance qui comptent le plus pour vous. Vous trouverez ci-dessous quelques éléments destinés à alimenter votre réflexion. La liste n'est pas limitative. Si vous avez d'autres critères, tant mieux.

Résistance : Temps pendant lequel vous arrivez à lire, écrire, comprendre ou parler anglais sans commencer à décrocher.

Vitesse : Vitesse à laquelle vous lisez, écrivez ou parlez en anglais.

Niveau de compréhension de l'anglais écrit ou parlé : un peu, beaucoup, pas du tout.

Complexité du discours écrit ou oral que vous êtes capable de comprendre ou de produire.

Degré d'organisation de ce que vous dites ou écrivez. Clarté ou chaos.

Degré de précision de votre anglais écrit ou parlé.

Aisance : Fréquence des hésitations quand vous parlez ou écrivez.

Correction grammaticale de votre anglais écrit ou parlé.

Correction phonétique de votre anglais parlé.

Souplesse : Aptitude à changer son niveau de langue (formel/informel) en fonction de la personne à laquelle on s'adresse.

Autrement dit :

Voulez-vous tout comprendre ou juste l'essentiel ?
Voulez-vous lire plus vite ?
Voulez-vous conserver votre accent (si vous en avez un) ? Le perdre ? L'améliorer ?
Faut-il vous faire comprendre du premier coup ou par approximations successives ?
Voulez-vous parler lentement mais avec précision et élégance ou rapidement en sacrifiant l'élégance ?
etc. etc.

Quels critères de progrès allez-vous retenir pour vos deux objectifs ?

et

Comment comptez-vous les quantifier ?

ANNEXE 6

NOM DATE

OBJECTIF

COMMENT AVEZ-VOUS TRAVAILLE CET OBJECTIF ?

Matériel

méthodes

QU'AVEZ-VOUS APPRIS ?

QUELS PROBLEMES AVEZ-VOUS RENCONTRES ?

comment les avez-vous résolus ?

EVALUEZ VOTRE TRAVAIL

si vous n'êtes pas satisfait(e) de vos progrès, comment pensez-vous y remédier ?

IMPORTANT

QU'ALLEZ-VOUS FAIRE LA SEMAINE PROCHAINE ?

QUEL MATERIEL DEMANDEZ-VOUS ?

ANNEXE 7

ETUDIANT 1

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles sur les ordinateurs paraissant dans NEWSWEEK.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution de :

a) le nombre de problèmes de vocabulaire rencontré dans un nombre donné de lignes de texte;

b) du nombre de lignes de texte traitées sinon comprises par séance de travail de deux heures;

c) de la densité d'erreurs détectées par l'enseignant dans les étapes successives de la traduction du texte.

Programme : Diagnostique continu des origines des problèmes rencontrés pendant le travail sur un seul texte. Recherche de solutions aux problèmes.

Matériel : Article New Wave Computer Crime, Newsweek 29.8.1983. Dictionnaire usuel bilingue. Dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Lire le texte rapidement pour en saisir les idées directrices. Traduire en français (par écrit) ligne par ligne. Noter les mots inconnus avec leurs traductions. Chaque semaine faire vérifier la traduction par l'enseignant. Revoir les listes de vocabulaire et relire le travail déjà fait au début de chaque séance de travail. Analyser la structure de chaque phrase avant d'essayer de la traduire. Essayer de deviner d'après leur contexte la signification des mots inconnus avant de les chercher dans le dictionnaire. Identifier la fonction grammaticale d'un mot inconnu avant de le chercher dans le dictionnaire. Relire attentivement chaque phrase immédiatement après traduction afin d'évaluer sa plausibilité et sa cohérence avec les phrases précédentes.

ETUDIANT 2

Objectif : Améliorer la compréhension de détail d'enregistrements de débats/entretiens sur des sujets économiques.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution :
a) du temps mis pour traduire autant que possible deux minutes d'enregistrement;
b) de la proportion de deux minutes d'enregistrement mal ou non traduit (vérification par l'enseignant ou par l'apprenant lorsqu'il y a une transcription de l'enregistrement).

Programme : Essayer tous les enregistrements pertinents qui sont disponibles et n'en retenir que ceux dont le contenu est jugé intéressant et dont le niveau présente quelques difficultés. Relever les mots et expressions inconnus. Diagnostiquer les origines des problèmes de compréhension rencontrés et chercher des remèdes.

Matériel : Seminar Cassettes. Enregistrements d'émissions de la radio américaine destinées à des étudiants. Sujets : Inflation. Les "Multi-nationales". Un enregistrement d'un entretien avec l'économiste Joan Robinson. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de "Anglais des Affaires et des Sciences Economiques". Tables orthographiques des voyelles, diphtongues et consonnes anglaises pour faciliter les recherches dans le dictionnaire.

Techniques : Ecouter l'enregistrement par tranches de cinq minutes. Une première écoute pour la compréhension globale puis une écoute par petits passages (repassages) avec traduction écrite. Faire vérifier régulièrement la traduction par l'enseignant ou se rapporter à la transcription quand il y en a une. Ne regarder la transcription pendant le travail de traduction que s'il y a un gros problème.

Objectif : Compréhension dans le détail d'articles sur les actualités aux Etats-Unis dans Newsweek et d'articles sur les logiciels de jeux paraissant dans Your Computer.

Evaluation des progrès : observer la variation dans le temps du nombre de lignes comprises en dix minutes de lecture.

Programme : Travailler sur cet objectif que lorsque le travail sur le premier objectif devient lassant.

Matériel : Numéros récents de Newsweek et Your Computer. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Une première lecture rapide pour dégager les idées principales du texte suivie d'une deuxième lecture plus attentive. Sauter les mots inconnus. Ne s'en occuper qu'à la fin, essayant de deviner leur sens à partir de leur contexte et vérifiant dans le dictionnaire. Dresser une liste de ces mots et la relire de temps en temps.

ETUDIANT 3

Objectif : Améliorer la compréhension globale de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais.

Evaluation des progrès : Ecouter d'un bout à l'autre, sans arrêter, des enregistrements d'accents irlandais et en résumer le contenu par écrit. Evaluer la compréhension globale en comparant les résumés avec des transcriptions de l'enregistrement. Essayer de voir si progrès ou non.

Programme : Travailler, dans l'ordre, les chapitres consacrés à l'accent irlandais dans un cours de compréhension orale.

Matériel : Cours avancé de compréhension orale, F. ROUSSEL, C.R.A.P.E.L. Le livret contient les transcriptions des enregistrements ainsi que des corrigés des exercices. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Faire les exercices du cours visant la compréhension globale mais pour les autres délaisser les instructions du cours et se servir des enregistrements pour un travail de compréhension globale. Après avoir écouté une fois ces enregistrements, passer à une étude en détail, repassant les passages problématiques deux ou trois fois et se rapporter à la transcription en cas de difficulté. Noter les nouveaux mots et expressions rencontrés.

Objectif : Evaluer le niveau de performance en situation de discussion à plusieurs sur des sujets courants ou spécialisés (informatique).

Evaluation de performance : Evaluer la fréquence des moments où les autres interlocuteurs ne sont pas compris (sans compter les problèmes de compréhension liés à des problèmes d'expression chez ces interlocuteurs). Evaluer la fréquence des erreurs d'expression détectées par les autres interlocuteurs et la fréquence d'erreurs d'expression détectées par l'enseignant.

Programme : Observation de la performance pendant deux ou trois séances de discussion.

Matériel : Magnétophone à cassettes et cassettes vierges.

Techniques : S'intégrer au groupe de travail sur l'expression orale (voir étudiants 9, 10, 11 et 12 ci-dessous).

ETUDIANTS 4 ET 5

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale et de détail de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais (vacances en Irlande en perspective).

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du
a) nombre d'écoutes nécessaires pour comprendre un enregistrement d'une longueur donnée et
b) du nombre de fois que le dictionnaire a dû être consulté.

Programme : Dans un premier temps, travailler sur les exercices sur l'accent irlandais dans le Cours avancé de compréhension orale. Dans un deuxième temps, travail sur des enregistrements de programmes de radio/télévision avec accent irlandais, donnant la préférence aux enregistrements sur bande vidéo afin de se mettre dans des conditions d'écoute approchant celles de la réalité. Travailler sur n'importe quel texte écrit pour se détendre lorsque la fatigue se fait sentir.

Matériel : Cours avancé de compréhension orale. Interviews radio d'habitants de Belfast. Enregistrement maison d'un jeune irlandais parlant des divers travaux temporaires qu'il avait faits. Enregistrements vidéo : les tisserands du Comté de Donegal, l'Irlande de De Valera. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Ecouter les enregistrements morceau par morceau, soit en notant les idées principales soit en transcrivant mot à mot. Réécouter les passages difficiles jusqu'à ce qu'ils soient compris ou jusqu'à ce que l'énervement prenne le dessus. Dans ce dernier cas, consulter la transcription ou bien faire appel à l'enseignant si aucune transcription n'est disponible. Noter les nouveaux mots rencontrés. Observer et noter les différences entre les prononciations irlandaises et anglaises révélées par la comparaison des enregistrements avec les transcriptions.

ETUDIANT 6

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale.

Evaluation des progrès : Aucune proposée car jugée inutile.

Programme : Trouver un cours adapté à son niveau, ses besoins et ses goûts et travailler dessus sélectivement du début jusqu'à la fin.

Matériel : Après avoir essayé trois autres cours a choisi Colloquial English de COLES et LORD, O.U.P., avec cassettes d'accompagnement. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Se servir des dialogues enregistrés pour entraîner la compréhension orale. Ecouter deux fois chaque dialogue du début jusqu'à la fin sans arrêter la cassette. Puis travailler sur le dialogue réplique par réplique avec dictionnaire, transcription et annotations du livret de cours à l'appui. Noter les nouveaux mots et expressions jugés intéressants. Dernière écoute en continu du dialogue.

ETUDIANT 7

Objectif : Améliorer la compréhension de détail de la section "World Business" de Newsweek.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du
a) nombre par page de phrases non comprises et du
b) nombre par page de mots recherchés dans le dictionnaire.

Matériel : Numéros récents de Newsweek. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de l'anglais des Affaires et des Sciences économiques.

Techniques : Lecture unique et linéaire utilisant contexte et connaissances spécialisées pour deviner le sens des mots inconnus. Vérification dans le dictionnaire. Noter les mots nouveaux.

ETUDIANT 8

Objectif : Améliorer la compréhension globale de discussions portant sur l'informatique.

Evaluation des progrès : Propositions plutôt vagues.

Matériel : Enregistrements de discussions entre experts en informatique radiodiffusées dans le cadre d'un cours sur l'informatique et les ordinateurs.

Techniques : Inconnues.

Objectif : Compréhension de détail d'articles sur la voile.

Evaluation des progrès : Aucune proposition jusqu'ici.

Programme : Traduction écrite d'articles trouvés intéressants.

Matériel : Exemplaire personnel de Yacht Racing et Cruising. Sélection de dictionnaires bilingues usuels.

Techniques : Traduction phrase par phrase. Recours fréquents au contexte, aux croquis, aux photos et à ses connaissances spécialisées pour la compréhension du vocabulaire technique. Faire des listes des nouveaux mots rencontrés.

ETUDIANTS 9, 10, 11 ET 12

Objectif : Améliorer l'expression orale en (anglais courant et anglais informatique).

Evaluation des progrès : Observation de l'évolution des performances individuelles lors des activités d'entraînement. Appréciations des performances individuelles portées sur une grille d'évaluation à chaque séance d'entraînement. Cette grille contient des observations et appréciations de niveau A, B, C, D et E sur les éléments suivants : fautes de grammaire, fréquence et longueur des hésitations, richesse et adéquation du vocabulaire, débit et prononciation. Chaque participant remplit la partie de la grille le concernant en fonction de ses propres impressions et de celles de ses co-participants qui ont écouté avec lui l'enregistement de l'activité d'entraînement.

Programme : Inventé au fur et à mesure jusqu'ici : mini-conférences, conversations à bâtons rompus, lecture à haute voix d'articles de magazines ou de transcriptions d'enregistrements d'anglais authentique pour vérifier la prononciation, discussion portant sur le compte-rendu qu'ils doivent faire de leur travail en anglais, discussion avec l'enseignant concernant les objectifs individuels et les moyens de les concilier, travail sur un cours de compréhension orale, débat sur lá demande d'habilitation de la MIAGE, travail sur les erreurs signalées par l'enseignant après écoute de l'enregistrement du débat ci-dessus, travail de lecture sur documents techniques qu'ils devaient utiliser afin de préparer des exposés pour le cours sur les Bases de données.

Matériel : Cassettes vierges et magnétophone à cassettes. Dictionnaire bilingue usuel et dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Correction rigoureuse et immédiate des erreurs assurée pour la plupart par le membre le plus fort du groupe. Problèmes de vocabulaire résolus par mise en commun des connaissances ou par consultation du dictionnaire.

ETUDIANT 13

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de
a) donner des cours de tennis à des gens de langue anglaise;
b) discuter après-cours avec les apprenants sur des sujets liés au tennis.

Evaluation des progrès : Contrôler l'acquisition de vocabulaire spécialisé en fin d'année par auto-évaluation sur les listes de vocabulaire dressées. Observer (à partir d'enregistrements sur cassettes) l'évolution du débit et de la fréquence des hésitations pendant les entretiens avec l'enseignant au sujet des articles de tennis lus.

Programme : Se servir d'articles sur le tennis et d'un enregistrement d'un commentaire de match de tennis comme source de vocabulaire spécialisé. Aider l'acquisition de ce vocabulaire en donnant des comptes-rendus oraux des articles lus à l'enseignant. Correction immédiate par l'enseignant des erreurs jugées gênantes.

Matériel : Articles sur le tennis trouvés dans Newsweek, dans l'Observer, et dans Sport Illustrated (prêté par la Bibliothèque américaine de Nancy). Enregistrement d'un commentaire radio sur un match final à Wimbledon. Dictionnaire bilingue usuel. Cassettes vierges et magnétophone à cassettes.

Techniques : Sélectionner les articles de forte teneur en vocabulaire technique et les lire rapidement pour y puiser un nouveau vocabulaire. Faire des listes. Réécouter les enregistrements des entretiens avec l'enseignant pour revoir les erreurs.

ETUDIANT 14

Objectif : Améliorer la compréhension orale de l'anglais courant.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du nombre de fois que l'enseignant n'a pas été compris pendant les entretiens hebdomadaires (15 minutes).

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Magnétophone à cassettes. Cours avancé de compréhension orale. Enregistrements de chansons de Léonard Cohen et des Beatles (avec transcriptions). Enregistrements d'émissions radio portant sur la politique mondiale.

Techniques : Inconnues.

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de converser avec des anglais lors de ses vacances en Angleterre l'année prochaine.

Evaluation des progrès : Observer, pendant les entretiens avec l'enseignant l'évolution de la fréquence des hésitations provoquées par des lacunes de vocabulaire.

Programme : Entretiens hebdomadaires en anglais avec l'enseignant. Correction immédiate des erreurs.

Matériel : Cassettes vierges. Magnétophone à cassettes. Newsweek. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Conversations spontanées ou basées sur un article lu dans Newsweek ou sur des problèmes de l'apprentissage. Enregistrement utilisé pour la préparation de listes de nouveaux mots et pour la révision des fautes de grammaires signalées par l'enseignant. Vocabulaire appris par diverses techniques choisies dans Learning English Words (Pilgrims Publications).

ETUDIANT 15

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles dans Your Computer.

Evaluation des progrès : Prendre deux articles de longueur identique et contenu/difficulté comparable. S'en servir à l'entrée et à la sortie du parcours pour observer l'évolution du
a) nombre de mots inconnus dont la signification a été mal devinée;
b) nombre de paragraphes abandonnés;
c) temps mis à lire une page;
d) nombre de fois qu'une phrase a dû être relue.

Programme : Travailler sur une série d'articles relativement homogène à raison d'un par séance de travail.

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire bilingue d'informatique. Numéros récents de Your Computer.

Techniques : Lire l'article rapidement, puis le reprendre paragraphe par paragraphe, cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire. Au début de chaque séance de travail revoir le nouveau vocabulaire de la séance précédente.

Bibliographie

Armanet, C. (1980): Un essai d'apprentissage en autonomie : application à l'enseignement de l'anglais à l'Université de technologie de Compiègne, Thèse de troisième cycle, Paris XIII.

Armanet, C. (1980):"Vers l'autonomie de l'apprentissage en anglais (au niveau bac + 2) à l'Université de Compiègne", Bulletin pédagogique des I.U.T. 1, 67 (septembre 1980).

Armanet, C., K. Obese-Jecty (1983): "Introducing autonomy in an English Course for Engineering Students", Forum, vol. XXI, Number 1.

Moulden, H. (1978):"Extending self-directed learning of English in an engineering college", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1979):"Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1980):"Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year two", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1982): Learner centred approaches to the learning of English at the Ecole des Mines in Nancy : a comparison of their effectiveness with that of teacher directed learning of English in the same establishment, Thèse de doctorat de Troisième cycle, Université de Nancy II.

DISCUSSION

Un certain nombre de points relatifs à la méthode autodirigée présentée par H. Moulden ont pu être précisés dans la discussion.

Ainsi, l'absence de motivation de la part des étudiants comporte plusieurs raisons qui dépendent de la place attribuée à l'anglais dans leur cursus scolaire. Il est bon de se rappeler qu'ils suivent trois ans d'études préparatoires aux grandes Ecoles dans lesquelles seront formés les cadres de l'industrie française. Ces études exigeant un travail considérable, l'effort consenti en anglais se réduit à un minimum, d'autant plus que cette discipline n'est ni éliminatoire, ni soumise à une évaluation chiffrée. Autrement dit, les étudiants dont les résultats sont médiocres dans cette branche obtiennent tout de même leur diplôme. Seule la troisième année nécessite un réel investissement de leur part puisqu'un projet industriel doit être réalisé dans cette langue.

Par ailleurs, il faut signaler que certains élèves souffrent de lassitude pour avoir déjà étudié l'anglais pendant 12 ou 13 ans. Convaincus de disposer plus tard d'une secrétaire bilingue, ils estiment leurs connaissances parfaitement suffisantes.

En outre, M. Moulden se montre relativement sceptique en ce qui concerne les répercussions de sa méthode sur l'autonomisation des étudiants. Son contact avec eux est trop limité pour qu'il puisse leur transmettre, soit les moyens de continuer par eux-mêmes leur apprentissage, soit un répertoire de techniques qui leur permette de faire face à n'importe quel besoin linguistique futur. Du reste, les étudiants les plus avancés peuvent être dégagés de l'obligation de suivre des cours pendant

les deux premières années avec la possibilité de reprendre seulement en troisième.

La question des corrections semble se poser de manière particulièrement cruciale en apprentissage autodirigé. Les différents types de "feed back" auxquels le professeur peut recourir sont extrêmement importants. Pour l'expression orale, M. Moulden choisit par exemple d'écouter les cassettes des apprenants et de faire le plus grand nombre de corrections en reformulant par écrit les expressions "fautives" et en fournissant les renseignements, essentiellement lexicaux, qui manquent. Ensuite, un corrigé général est distribué à tous.

Certains étudiants décident de travailler en compréhension globale. L'exercice consiste à prendre en notes des conférences enregistrées qui traitent de sujets dans lesquels ils tiennent à développer leur compétence linguistique. Ils disposent ensuite de transcriptions qui leur permettent de corriger leurs textes.

Il est à relever que certains étudiants habitués à passer des tests sanctionnés par des notes ont souhaité réintroduire ce système jugé plus sécurisant. Alors que le but de la méthode autodirigée consiste à l'inverse à amener les apprenants à définir leurs objectifs et leurs propres critères d'évaluation, quitte à ce qu'ils construisent eux-mêmes de petits tests. Ils peuvent par exemple décider de concentrer leurs efforts plus sur la compréhension ou plus sur la production, plus sur l'oral ou plus sur l'écrit. Toutefois, il semble notamment, que l'auto-évaluation paraît plus simple en expression écrite qu'en expression orale spontanée.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Jean-Luc Alber