

MELANGES PEDAGOGIQUES 1984

**SYSTEMES "AUTONOMISANTS"
D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

Francis CARTON

ABSTRACT

25

This report presents the results of a questionnaire which was distributed to a number of language-teaching centres interested in learner-autonomy : it describes practical aspects of the organisation of several self-directed learning schemes, the problems which had been encountered and the solutions which had been found. In this way, answers were provided to the following questions :

- (1) What kinds of systems allow learners to become autonomes?
- (2) How can learners be helped to become autonomous ?
- (3) What techniques are there for learning-to-learn ?
- (4) What are the various «tools» used by self-directed learners - and how do they use them ?
- (5) What can be done about the problem of external examinations and formal qualifications ?
- (6) Who are the learners involved in these schemes and how do they react ?
- (7) Who are the teachers ?

Cet article reprend un exposé qui sert de base à un travail d'atelier au cours du 6e Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) tenu à Québec du 15 au 20 Juillet 1984. Cet atelier portait le titre "Autonomie et enseignement du français".

En rassemblant les descriptions de quelques expériences qui visent à engager les apprenants de langue dans la prise en charge de leur propre apprentissage, nous proposons de dresser un inventaire des problèmes et des trouvailles concrets d'enseignants de terrain confrontés à des situations diverses. Nous cherchons à informer sur des tentatives réalisées, en évitant de faire double emploi avec les écrits théoriques déjà publiés dans ce domaine. Il ne s'agit donc ni de contribuer à éclairer le concept d'autonomie ni de discuter les raisons (méthodologiques, psychologiques, pédagogiques, idéologiques) qui mènent à engager les apprenants dans cette voie, ni de poser la problématique de l'autonomisation des apprenants de langue (1). Cette réflexion est naturellement à poursuivre, mais il nous a paru utile de décrire des fonctionnements : de quelles conditions les tentatives ont-elles profité pour voir le jour, quelles solutions ont été adoptées et pourquoi, tant en ce qui concerne les publics que les enseignants, les matériaux et les institutions.

Nous avons donc adressé un questionnaire de quelques pages à quelques centres d'enseignement de langue dont nous savions qu'ils sont, d'une manière ou d'une autre, engagés dans la démarche de l'autonomie (2). Nous ne leur avons pas demandé de décrire leur expérience de façon exhaustive, mais de fournir suffisamment d'informations pour que de l'extérieur on puisse en comprendre les grandes lignes, savoir quels choix ont été opérés ainsi que les raisons de ces choix, et enfin être informés sur les obstacles principaux qu'elle rencontre ainsi que les conditions qui la favorisent.

Après une présentation montrant comment les structures mises en place favorisent l'autonomie de l'apprentissage, nous indiquerons les phénomènes et les problèmes les plus récurrents, avec pour objectif de proposer des voies pos-

sibles pour la réflexion et le partage d'information. En annexe figure la liste des centres qui ont répondu à notre enquête, avec une description succincte des expériences qui y sont mises en place et de leur contexte.

1- QUELS SYSTEMES POUR QUELLE AUTODIRECTION ?

Commune à toutes les expériences présentées, une constatation d'évidence : les apprenants ne sont pas d'emblée prêts à prendre totalement et seuls leur apprentissage en charge. Ils doivent apprendre à le faire. Il est donc utile de mettre en lumière quels systèmes sont utilisés pour permettre cet apprentissage de l'autonomie.

D'autre part, l'autonomie n'étant pas un tout en soi, les diverses expériences prévoient de laisser aux apprenants des marges plus ou moins grandes de liberté.

Tels sont les points sur lesquels portera l'observation.

1) Apprentissage de l'autonomie :

Les systèmes représentés ici partagent cette caractéristique qu'ils visent, en même temps qu'un apprentissage de langue, l'acquisition d'un degré plus ou moins grand d'autonomie dans cet apprentissage (3). En ce qui concerne "l'apprendre à apprendre", deux solutions-types apparaissent (4).

a) L'apprenant est amené, *dès le début*, à prendre lui-même en charge *toutes les opérations d'apprentissage en même temps*, c'est-à-dire que d'emblée lui revient la responsabilité de choisir ses objectifs, les contenus et les techniques qu'il mettra en oeuvre, les lieux et les rythmes de l'apprentissage ainsi que l'évaluation. Il est assisté pour cela d'un conseiller, dont le rôle consiste à l'aider à réfléchir sur ses critères de décision. Cette formule est représentée dans notre sondage par le C.R.A.P.E.L., la MIAGe de l'Université II et le CESEF du Caire.

b) L'apprenant apprend d'abord à prendre en charge un secteur d'apprentissage seulement. L'exemple de la Formation Permanente dans la 4^e circonscription du CNRS illustre comment il est possible de proposer aux apprenants le choix entre plusieurs formules d'apprentissage (cycles de plusieurs années, stages intensifs, avec passages possibles d'une formule à une autre). Le degré d'autonomie porte ici sur une partie de ce secteur qu'est le déroulement de l'apprentissage.

Le travail de groupe pendant les heures de cours est présenté comme un autre moyen de laisser aux apprenants une plus grande liberté dans le déroulement de l'activité d'apprentissage (encore que le lieu, le moment et la durée y sont fixés par l'institution). Mais un travail réalisé en dehors du cadre des cours permet en plus aux apprenants de choisir quand et où il veulent travailler : le degré d'autonomie est alors plus grand encore, mais il reste limité à ce secteur d'apprentissage qu'est le déroulement, à moins que l'apprenant n'ait été associé aux décisions tenant, par exemple, aux objectifs et aux moyens à prendre pour les atteindre.

Entre la formule a) et la formule b), toutes les combinaisons sont possibles. Mis à part les trois cas cités ci-dessus, toutes les expériences mettent en place des systèmes mixtes : choix du déroulement de l'apprentissage par le travail seul ou en groupe, mais négociations pour les autres opérations d'apprentissage (Université de Compiègne) ; travail en groupe, d'abord en utilisant une méthode (donc avec soumission au début aux objectifs et aux contenus de cette méthode), puis disparition progressive de la méthode par découverte d'autres matériaux et d'autres objectifs possibles (Centre for Language and Communication Studies de Dublin) ; cours traditionnel au début du stage, puis travail en groupe sur objectifs négociés avec système de contrats d'apprentissage (SCEO d'Edinburgh) ; travail auto-dirigé pendant un jour par semaine, les autres jours étant réservés à des cours traditionnels (Ealing College of Higher Education de Londres).

2) Le processus d'autonomisation :

Les expériences se différencient toutefois suivant qu'elles se situent dans la perspective d'une réelle autonomisation.

Un système laissant aux apprenants une marge d'autonomie dans un domaine limité de l'apprentissage, mais qui ne se modifierait pas dans le temps pour ouvrir progressivement d'autres secteurs à leur initiative restreindrait leur marge de liberté, et n'aurait pas comme visée la totalité de l'apprendre à apprendre. C'est ainsi que certaines expériences qui relèvent plutôt du système b) restent organisées de la même façon du début à la fin du cursus des apprenants : ceux-ci apprennent à se gouverner dans un ou plusieurs secteurs d'apprentissage seulement.

De même, dans le premier type de système (a), le processus d'autonomisation consiste en une diminution de l'aide apportée par le conseiller (plus l'apprenant devient capable de diriger son apprentissage, moins il a besoin d'aide). Si l'aide reste constante, il n'y a pas dans ce cas d'autonomisation progressive. Ainsi la procédure de négociation des objectifs et des contenus d'apprentissage, si elle est conçue comme un début d'apprentissage de l'autonomie sur ces points, restera limitée à un début de formation si les enseignants qui y participent gardent la même part de responsabilité dans les choix jusqu'à la fin du cursus.

II - POURQUOI L'AUTONOMISATION ?

Des réponses à notre questionnaire se dégagent deux types de raisons, les unes pratiques et institutionnelles, les autres pédagogiques et idéologiques.

1) La variété des publics, de leurs disponibilités, de leurs niveaux, de leurs besoins et intérêts rendent impossible ou peu rentable dans certains centres l'unité de lieux, de temps et d'action des formules traditionnelles d'enseignement. Certains apprenants ne peuvent matériellement assister à des cours ; certaines institutions manquent d'espace et d'enseignants ; il existe des grandes écoles ou des universités dans lesquelles les étudiants ne peuvent être regroupés en raison des contraintes d'emploi du temps. Dans d'autres endroits enfin, il apparaît

plus efficace et moins coûteux, à nombre d'heures encadrées égal, d'utiliser des systèmes d'apprentissage autodirigé.

2) Une autre raison pratique invoquée dans les stages intensifs est qu'il est nécessaire d'apprendre aux stagiaires à apprendre, pour qu'ils puissent poursuivre par eux-mêmes leur apprentissage, en profitant des conditions qu'ils ont dans leur situation lorsque le stage est terminé.

3) Ce qui pousse enfin puissamment certaines institutions ou enseignants à proposer à leurs élèves la voie de l'autonomie, c'est la volonté de s'attaquer de façon efficace au problème de la motivation, dans des écoles d'ingénieurs par exemple, où les cours de langues ne rencontrent qu'un succès modéré. Entrent en jeu évidemment leurs goûts personnels d'enseignants et leur réflexion pédagogique sur l'individualisation, le respect des modes d'apprentissages propres à chacun, l'adéquation aux besoins par la centration sur l'apprenant, l'attention portée aux problèmes d'apprentissage plutôt qu'aux problèmes d'enseignement, etc.

III - QUELLES TECHNIQUES POUR APPRENDRE A APPRENDRE ?

Nous nous contentons de dresser une liste des moyens cités dans l'enquête, car chacun d'eux appellerait à être développé.

- l'entretien individuel ou en groupe avec un conseiller, quelquefois appelé tuteur, constitue presque toujours une pièce maîtresse du dispositif : c'est à ce moment que les apprenants prennent conscience et décident, avec l'aide de l'enseignant, de leurs besoins, objectifs et stratégies d'apprentissage. Il va de soi que le rôle de conseiller est fort différent de celui d'un enseignant traditionnel (voir exemple GREMMO et ABE, 1983).

- le travail en groupe ou par paire

- des séances d'information : beaucoup de temps semble consacré en général à de telles réunions où les enseignants donnent de l'information sur la méthodologie, les objectifs possibles, les techniques, l'évaluation dans le système adopté, etc.

- l'utilisation de guides de l'apprenant (MIAGe de Nancy II, *Carry on Learning* de Ealing College of Higher Education de Londres) qui visent à donner de l'information, à suggérer, à modifier éventuellement représentations et attitudes sur ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue, faire découvrir par les apprenants leurs propres stratégies d'apprentissage, etc.

- la fourniture de listes d'objectifs, de techniques, de matériaux, de moyens d'évaluation dans lesquels les apprenants puisent pour faire leurs choix.

- l'emploi par les apprenants de questionnaires d'auto-observation ou d'aide à la décision.

-le compte-rendu ou la fiche d'auto-évaluation remis systématiquement à l'institution et qui aident l'apprenant à faire le point.

-l'accès libre à un centre de ressources dans lequel les usagers apprennent à se repérer et à choisir ce qui leur convient en fonction de leurs stratégies d'apprentissage (sono-vidéothèque du CRAPEL de Nancy, SCEO d'Edinburgh par exemple). Les fichiers d'activités auto-dirigées ou de documents de compréhension jouent ici un rôle important puisqu'ils permettent aux apprenants de sélectionner en utilisant leurs propres critères les matériaux dont ils ont besoin. C'est pourquoi ces fichiers commencent à s'informatiser, pour pouvoir fournir à la demande les matériaux disponibles à partir de critères comme le type d'entraînement souhaité, le thème, l'aptitude langagière à travailler, le type de langue, etc.

IV - QUELS OUTILS D'APPRENTISSAGE ?

L'enquête fait apparaître que les matériaux utilisés dans les apprentissages autodirigés n'ont guère de spécificité. S'ils en ont une, ce doit être précisément que tout l'éventail des outils y est ouvert : méthodes dont on utilise tout ou partie, documents authentiques employés de multiples manières et fournis soit par les enseignants, soit par les apprenants eux-mêmes, matériaux créés spécifiquement pour telle personne ou tel groupe et qui s'accumulent dans les centres (transcriptions de documents oraux, par exemple). Ceux-ci deviennent des sortes de cavernes d'Ali Baba où l'on trouve de tout: bar et "kitchenette", matériel de base-bali et disque de frisbee, jeux de société et jeux inventés figurent ainsi dans l'arsenal qui nous a été décrit.

L'utilisation souple et variée des matériaux nous paraît en revanche caractéristique de l'apprentissage auto-dirigé : celui-ci exige que les apprenants exercent les façons d'apprendre qui leur sont propres et il n'est donc pas étonnant que l'exploitation des mêmes matériaux soit bien plus diverse que dans l'enseignement traditionnel, dans lequel c'est le professeur qui décide pour tous ses élèves, ou l'auteur de méthodes pour tous ses clients. Dans l'apprentissage auto-dirigé les documents se prêtent à toutes sortes de manipulations pas toujours orthodoxes d'ailleurs du point de vue des principes méthodologiques, ce qui oblige les tuteurs et conseillers à entraîner leur esprit de tolérance : que faire, par exemple, quand tel apprenant s'obstine dans une démarche de lecture-traduction ?

Deux outils, en plus du centre de ressources déjà cité, paraissent utilisés de façon assez générale dans les expériences présentées :

- le prêt de documents de toutes sortes, et notamment de cassettes enregistrées, pour le travail de la compréhension écrite et orale. Il semble que dans l'apprentissage auto-dirigé, cette aptitude soit, davantage que dans l'enseignement traditionnel, reconnue en tant que besoin et comme nécessitant un entraînement spécifique. Les techniques de compréhension, orale ou écrite, sont d'ailleurs de celles qui passent plus facilement sous le contrôle de l'apprenant seul.

- les conversations avec des "nativophones", souvent enregistrées pour servir

ensuite de source d'évaluation ou de travail, peuvent devenir un moyen privilégié d'atteindre des objectifs précis, ou servir simplement d'outil d'évaluation de la compétence de communication en situation.

V- QUELLE EVALUATION?

Nous n'abordons pas ici de façon théorique cette question de l'auto-évaluation, dimension essentielle de l'autonomisation. Elle pose cependant le problème de la certification, problème pratique posé aux institutions concernées par l'apprentissage auto-dirigé.

Plusieurs types de solutions sont adoptés dans les expériences que nous rapportons. Elles permettent de mesurer le degré d'autonomie que l'institution accorde aux apprenants :

- 1) l'institution impose un test, ce qui contraint les apprenants à poursuivre, pendant tout ou partie de l'apprentissage, des objectifs qu'ils ne se sont pas fixés eux-mêmes.
- 2) l'institution vérifie que l'apprenant a mené à bien un projet (qui peut être la réalisation d'un produit, une enquête par exemple), qu'elle lui avait laissé définir ou qu'elle avait négocié avec lui (système du contrat pédagogique).
- 3) l'institution se satisfait de la preuve, fournie par l'étudiant, qu'il a progressé en direction des objectifs qu'il s'est fixés.

Quant à l'apprentissage de l'auto-évaluation, nous avons déjà signalé les outils les plus fréquemment utilisés : questionnaires d'auto-observation, comptes-rendus périodiques du travail fourni, relation d'aide, etc.

VI - QUELS PUBLICS ?

1) Ages :

Bien que des expériences soient rapportées qui concernent des publics de tous âges, y compris scolaires (voir par exemple HUTTUNEN, 1984), notre enquête ne concerne que des apprenants adultes.

2) Niveaux :

Tous les niveaux, de débutants à avancés sont représentés. Bien que certains centres aient des réussites à tous les niveaux, d'autres, plus nombreux, signalent des échecs rencontrés avec des débutants, d'autres encore réservent la démarche d'autonomie aux niveaux moyens et avancés. Il y a là une réflexion à mener, pour laquelle nous manquons d'éléments.

3) Motivations :

Il apparaît clairement que lorsque des objectifs clairement délimitables peuvent être identifiés (besoins professionnels, par exemple), le niveau importe peu et le degré d'autonomie laissé à l'apprenant est assez grand (SAAS du CRAPEL, CESEF du Caire). En revanche, lorsque l'expérience concerne des groupes institutionnels (grandes écoles, universités, SCEO d'Edinburgh, par exemple), les marges d'initiative laissées aux apprenants sont aménagées avec beaucoup de prudence, ou bien restent réduites (sauf à la MIAGe de Nancy). Dans le cas de publics qui savent pourquoi ils veulent apprendre la langue étrangère, surtout s'il s'agit de besoins spécifiques ou urgents, la démarche est mieux acceptée ; en revanche, s'il s'agit d'apprenants dont les objectifs sont globalisants ou non immédiats, le travail autonome est graduellement négligé. C'est que la définition d'objectifs d'apprentissage constitue un des moments clés de la démarche.

Dans la plupart des centres, celle-ci est proposée sur la base du volontariat : au Centre for Language and Communication Studies de Dublin, dans le SAAS du CRAPEL, seuls des volontaires s'engagent dans la voie de l'autodirection ; d'autres centres présentent des systèmes d'options entre autodirection de l'apprentissage et cours traditionnels dans les différents secteurs d'apprentissage (SCEO d'Edinburgh).

4) Obstacles psychologiques.

Les représentations préalables des apprenants sur ce qu'est apprendre une langue constituent un frein non négligeable, et dans la plupart des expériences tentées, on investit beaucoup d'énergie et de temps à expliquer la démarche.

Le public est en effet décontenancé par l'attitude de l'enseignant qui refuse de jouer le rôle du professeur, par l'absence de cours dans lesquels les décisions sont prises à leur place. Par ailleurs, il semble que certaines personnes réussissent mieux que d'autres dans ces expériences : on cite ainsi celles qui ont des métiers de contact (ils sont peut-être plus conscients de leurs objectifs communicatifs), les chercheurs et les enseignants, et d'une façon générale les gens qui ont un long passé d'apprenant derrière eux. En revanche, les personnes de caractère peu indépendant, grégaire, réussissent semble-t-il moins bien. Il est vrai, bien que l'autonomie puisse s'appliquer à des groupes, que dans certains des systèmes décrits la solitude peut constituer un inconvénient pour ceux qui préfèrent être entourés, encouragés ou rassurés par la présence d'un groupe, contrairement à ceux pour qui l'efficacité du travail est conditionnée par l'adéquation à leurs besoins personnels.

C'est pourquoi l'application de la démarche ne devrait pas être figée dans un système unique, mais rester évolutive pour s'adapter aux publics et aux conditions d'apprentissage. Parmi les éléments facilitants qui sont proposés, signalons l'importance du lien entre enseignants et apprenants, la confiance étant un élément important qu'il faut savoir provoquer, la sélection des étudiants, ainsi que... les pressions en vue de l'assiduité.

VII - QUELS ENSEIGNANTS ?

Du point de vue pratique, l'enquête ne fait pas apparaître de difficulté particulière tenant au recrutement et au fonctionnement institutionnel des enseignants engagés dans les différentes expériences. La diversité des statuts et des rétributions reflète la diversité institutionnelle de l'enseignement des langues. Il ne semble pas non plus que l'on rencontre de difficultés particulières dans la façon dont les institutions apprécient l'accomplissement du service.

S'il existe des difficultés, elles proviennent plutôt des enseignants eux-mêmes. Accepter de s'engager dans la voie de l'aide à l'apprentissage revient à se plier à des exigences nouvelles, dont la moindre n'est pas d'ordre psychologique : se mettre au service de l'apprenant ne va pas en effet de soi. Corollairement et en plus des séances d'aide de conseil ou d'information en quoi consiste son nouveau travail, l'enseignant engagé dans cette démarche doit être capable d'élaborer ou de rechercher des matériaux et des documents adaptés à chaque demande, et se plier à de nouvelles tâches comme la recherche de gens parlant la langue cible des apprenants (ce qui n'est pas toujours facile si l'on veut qu'ils soient adaptés du point de vue socio-culturel, ou qu'ils connaissent le domaine de spécialité visé). Il doit en outre dans la plupart des cas accepter une grande souplesse d'horaires.

La formation de ces enseignants constitue une difficulté souvent signalée. Il s'agit pour le moment d'une formation "sur le tas", non prise en charge par les institutions, qui consiste essentiellement en réunions de concertation avec des collègues, en lectures d'articles de la spécialité, ou en visites de centres où l'approche se pratique.

Certains enseignants à qui on impose de s'intégrer dans de tels systèmes ne l'acceptent pas. Cela nous paraît légitime, dans la mesure où l'une des raisons du choix de cette démarche relève de la pédagogie générale, et il est naturel que l'on puisse refuser ce choix.

Signalons encore rapidement quelques difficultés d'ordre institutionnel : politique fluctuante, moyens aléatoires, défiance quelquefois, manque de formules financières adaptées pour payer des prestations nouvelles comme la reprographie en grande quantité ou la consommation de cassettes son. Il faut s'attendre à ce que les institutions répondent avec un temps de retard à l'innovation pédagogique.

Terminons cependant sur une question signalée plusieurs fois, d'ordre pédagogique cette fois, et qui tient à la relation d'aide : peut-on enseigner à apprendre ? Face à un apprenant qui utilise une façon d'apprendre qu'il juge aberrante, un conseiller écrit : "J'ai eu l'impression d'avoir livré un match avec M.A ; j'ai d'abord marché dans son jeu, puis je suis intervenue de manière directive pour proposer d'autres méthodologies. Où commence et où finit la non directivité dans un tel cas ?".

Sur de telles questions, et sur les autres points que soulève cette enquête, l'échange et le partage d'informations à une échelle plus large seraient riches... d'auto-apprentissage collectif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GREMMO M.J., ABE D. (1983) «Enseignement/apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant», *Mélanges Pédagogiques 1983*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- HOLEC H. (1981) «A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 41, Janvier-Mars 1981, Didier Erudition
- HUTTUNEN I. (1984) *The autonomous learner*, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Aulanko, 4-8 juin 1984, Finlande.

ANNEXE

Faute de critère simple pour un classement éventuel, l'ordre dans lequel sont présentées ici les différentes expériences est fortuit.

1. Ealing College of Higher Education (Londres) (Gail Ellis et Barbara Sinclair).

Stages intensifs de quatre semaines en été en langue anglaise.

. Public:

Responsables de mouvements de jeunesse et jeunes travailleurs venant de différents pays membres du Conseil de l'Europe (18-30 ans, passés éducatifs très différents, niveaux débutants à avancés).

. Objectifs quant à l'autonomisation :

Acquisition des stratégies nécessaires pour diriger et évaluer leur travail et leurs progrès pendant le stage, et pour continuer à apprendre seuls après le stage.

. Système adopté:

- au début de stage, questionnaire sur les possibilités d'apprentissage de l'anglais là où vivent habituellement les stagiaires.
- pendant le stage, un jour par semaine est consacré à la réalisation d'une tâche d'apprentissage auto-dirigé, à choisir dans une liste. Aide à l'auto-évaluation de cet auto-apprentissage.
- guide, "Carry on Learning", donné à chacun au début du cours, destiné à présenter le programme des cours ainsi que des références, suggestions d'objectifs et de techniques, et à faire découvrir aux apprenants leur propre "style" d'apprentissage, leurs stratégies, leur personnalité d'apprenant.
- "journal de bord" comme aide à l'auto-évaluation.
- discussions en groupe et réflexion sur ce qu'ils attendent du cours (se mettre à l'écoute de leurs propres désirs, attentes, motivations à long terme). puis sur la transformation de leurs besoins en objectifs puis en tâches d'apprentissage.

2. Scottish Centre for Education Overseas (Edinburgh) (Leslie Dickinson).

Cours obligatoires de formation continue et recyclage en langue anglaise pour des enseignants d'anglais. Cinq heures par semaine + créneaux horaires pour un "Self Access Centre".

. *Public:*

60 étudiants. Variété quant à leur niveau en langue, leurs besoins en anglais, leurs intérêts, leur passé éducatif et culturel. Niveaux moyens à avancés.

. *Système adopté:*

- 5 semaines de cours traditionnels portant sur l'écrit pendant lesquels l'autonomie est présentée comme une démarche possible (il est plus facile de découvrir les problèmes de l'apprentissage lorsqu'on est soi-même déjà engagé dans un apprentissage).
- analyse des besoins : on demande dès la première semaine aux étudiants d'y réfléchir. Au bout de cinq semaines, 3 ou 4 heures sont consacrées à un questionnaire puis à un premier entretien *avec* un conseiller.
- à partir de ce moment se succèdent assez doucement des contrats d'apprentissage successifs de deux à trois semaines chacun, *avec* aide possible d'un conseiller ou des autres étudiants. Chacun décide ainsi de son programme à *travers* la série de ses "projets".
- pour l'écrit, le travail se fait par groupes de quinze personnes qui collaborent pour comparer leur travail, évaluer le travail des autres, se mettre d'accord sur les objectifs...
- pour l'expression orale et écrite, reste ouverte la possibilité de suivre un enseignement traditionnel.
- évaluation : les stagiaires passent les tests de certification au moment où ils le désirent. Pour l'évaluation interne, un compte-rendu systématique du travail fourni est à rendre chaque semaine ; par ailleurs l'évaluation en groupes ou en paires constitue une étape *vers* une auto-évaluation efficace.

3. Centre for Language and Communication Studies (Dublin) (D.Little.

Programme pilote d'apprentissage auto-dirigé de l'allemand.

. *Public :*

Un groupe d'étudiants volontaires d'une école d'Ingénieurs.

. *Système adopté :*

- réunion d'information et constitution de groupes de trois qui rencontrent un conseiller : partage sur leurs expériences d'apprentissage de langues, et sur les problèmes qu'ils vont rencontrer.
- chaque groupe rencontre son conseiller, qui est disponible à des heures régulières dans la semaine.
- chaque groupe utilise d'abord une méthode, puis prend l'initiative des matériaux sur lesquels il *va* travailler. Autres outils d'apprentissage : accès libre à une bibliothèque sonore et écrite toute la semaine ; possibilité de rencontrer des germanophones pour des séances de conversation.
- évaluation : description fournie par chacun du travail effectué. Les étudiants décident eux-mêmes de leur niveau initial et du niveau à atteindre en deux ans.

4. Formation Permanente au CNRS 4e circonscription (Gif sur Yvette) (G. Cassin).

Stages de formation continue destinés aux agents du CNRS Français et anglais langues étrangères. Cours pendant les heures de travail.

. Public:

Les stagiaires sont volontaires. Variété des besoins en langues étrangères, des niveaux en langue-cible. Secrétaires de haut niveau, techniciens, chercheurs ingénieurs (la 4e circonscription du CNRS regroupe 3 500 agents en Essonne). La démarche d'autonomisation est réservée aux niveaux moyen (dans ce cas elle occupe un tiers du temps) et avancé (la moitié du temps).

. Système adopté :

- réunion générale d'information, suivie d'un entretien avec un enseignant et portant sur la situation de travail, les contraintes, les besoins en langues, le niveau, les objectifs.
- choix entre un cycle se déroulant en plusieurs années, un stage intensif (deux fois une semaine), ou des "modules fonctionnels" spécialisés (téléphone, communication en congrès, grammaire, etc). Le passage d'une formule à une autre est possible (fréquent), le "monitoring" se fait avec l'aide d'un enseignant.
- ce sont les enseignants qui proposent les activités. Le travail s'effectue seul ou en groupe (équipe de deux à dix), pendant les heures de "cours" ou à la maison (cassettes, "devoirs", etc.).
- évaluation : bilan individuel en milieu et en fin d'année ; feed-back systématique vers les enseignants après chaque session.

5. Division "développement général de la personnalité" de l'Université de Compiègne (J.P. Narcy).

Formation continue en anglais pour adultes (pas de sanction institutionnelle), et cours d'anglais pour étudiants d'une école d'ingénieurs (certification nécessaire puisqu'il s'agit d'unités de valeur). Les deux se font en cours extensifs .

. Système adopté :

- constitution de groupes de douze en fonction du niveau, après un test audiovisuel et un entretien.
- séance d'information méthodologique (2 heures).
- questionnaire pour déterminer les modes d'apprentissage qui conviennent à chacun et discussion pour situer les objectifs et attentes par rapport à ce que le cours offre, ainsi que pour essayer de déterminer des stratégies d'apprentissage adaptées aux objectifs.
- dans les stages de formation continue, qui ont lieu à la demande, objectifs, contenus et matériaux sont négociés ; pour les étudiants ils sont imposés. Les techniques de travail sont personnelles et font l'objet de discussion. Le travail de compréhension orale, de compréhension et d'expression écrite, et de grammaire est individuel. Seule l'expression orale se travaille en groupe.
- évaluation : auto-évaluation individuelle qui fait l'objet d'entretiens ; aide à l'auto-évaluation grâce à des instruments fournis par l'institution.

6. Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Formation permanente en anglais pour adultes volontaires (cours du soir).

. Public:

- tous niveaux
- toutes motivations

. Système adopté:

-l'apprenant travaille seul et prend en charge son apprentissage avec (s'il le désire, ce qui est fréquent) l'aide d'un conseiller. Le C.R.A.P.E.L met à sa disposition, pendant une période forfaitaire de 3 mois renouvelable, des documents écrits ou oraux prêtés à domicile, des anglophones, un lieu de travail (sonvidéothèque) et des entretiens avec un conseiller à volonté. Il négocie avec lui les termes de son apprentissage.

-s'il est intéressé par le système, l'apprenant est dirigé par le secrétariat vers un conseiller. Le premier entretien consiste en une information mutuelle (objec- tifs, besoin, documents personnels, etc... par l'apprenant, et information sur le système du SAAS par le conseiller). S'il le désire, l'apprenant s'inscrit. A chaque entretien, l'apprenant et le conseiller discutent du travail effectué et des critères de choix de nouveaux matériaux ou méthodes pour l'avenir. C'est l'apprenant qui décide du rythme des entretiens (leur nombre varie de 2-3 à 7-8 pour 3 mois), de leur durée, des documents à utiliser et des méthodes de travail. A chaque entretien, il peut modifier ses objectifs et travailler dans de nouvelles directions.

- *Evaluation:* aucun contrôle final de l'apprentissage. L'apprenant évalue ses progrès et décide s'il a atteint ou non le(s) but(s) qu'il s'était fixé(s).

7. Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion (MIAGe, Université de Nancy II) (Harvey MOULDEN).

Cours extensif d'anglais (150 h pendant 2 ans).

. Public :

Etudiants de maîtrise d'informatique en Université. Tous niveaux en anglais.

. Système adopté :

- présentation du système. Les apprenants dressent une liste de leurs besoins en anglais, puis on demande à chacun de définir deux besoins prioritaires pour l'année (utilisation d'une grille d'analyse pour apprendre à les transformer en objectifs communicatifs). Aide possible de l'enseignant.

- 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. Chaque apprenant y choisit (sur conseil de l'enseignant s'il le souhaite) ce dont il a besoin.

- malgré la diversité des objectifs, la plus grande partie du travail peut être faite 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 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 de façon régulière (une fois tous les quinze jours au moins).

. *Evaluation :*

Chacun remplit à la fin de chaque séance une fiche de travail : il doit y porter tout problème urgent que l'enseignant essaiera de résoudre, et fait le point sur son travail. Deux compte-rendus du travail effectué sont à remettre (un en milieu, l'autre à la fin de l'année) et servent de base pour l'évaluation institutionnelle.

8. Sultan QABOOS University (OMAN) (Mme D. Adams SMITH).

Projet en cours d'implantation pour l'apprentissage de l'anglais par les étudiants de langue arabe qui commencent des études universitaires.

. *Public :*

Non préparé à prendre en charge son apprentissage.

. *Système envisagé :*

- cours traditionnels au début, puis activités à l'initiative des étudiants.
- Les cours de langue de spécialité se feront en partie en autonomie, parallèlement avec des cours traditionnels.

9. Centre Spécialisé pour l'Enseignement du Français (CESEF) de l'Ambassade de France au Caire.

. *Public :*

Scientifiques égyptiens se préparant à un séjour d'études en France.

. *Système adopté :*

Très proche de celui du SAAS (voir 6).

NOTES

- (1) Pour une bibliographie, voir notamment le N° 41 des *Etudes de linguistique Appliquée*, Janvier-Mars 1981, "Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie" (Didier-Erudition).
- (2) Cette enquête constitue un sondage plutôt qu'une recherche exhaustive. Les tentatives d'apprentissage plus ou moins autonome se multiplient actuellement à travers le monde et de nombreuses expériences significatives et originales manquent à l'appel.
- (3) C'est le cas semble-t-il le plus général. Signalons cependant le Programme Supérieur de Formation Linguistique (Direction Générale de la Formation Linguistique de la Commission de la Fonction Publique du Canada) qui prévoit, pour la formation en français ou en anglais de fonctionnaires fédéraux du Canada, un cours "académique" c'est-à-dire traditionnel, dont l'objectif est d'apprendre aux apprenants à apprendre, notamment par la prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage. Ce cours précède le perfectionnement linguistique qui a lieu "en immersion" sur les lieux de travail avec l'aide d'un tuteur.
- (4) Elles sont commentées par HOLEC, H. (1981)