

AMELIORER SON EXPRESSION ORALE EN AUTODIRECTION

Marie-José GREMMO

[Cet article a été publié, dans une version légèrement différente dans Holec, H. et Huttunen, I (1997) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.]

Abstract

How can self-directed learners improve their level in oral expression ? For many teachers and learners, learning to express oneself can only be done in a situation where there are at least two participants, which they regard as incompatible with self-directed learning, where the learners often work alone. Drawing on a number of actual examples, this article puts forward a number of methodological suggestions showing how self-directed learners can make real progress in learning to speak 'on their own'. The techniques examined involve : the acquisition of relevant criteria concerning the nature of oral expression and how it can be developed; the improvement of the methodological resources available to the learner for implementing the self-directed learning of oral expression ; and the development of the learner's ability to self-evaluate.

Victor est français et apprend l'anglais. Il s'est inscrit dans le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (SAAS)¹ du CRAPEL. Dans ce SAAS, il a toute liberté pour définir, mettre en place et réaliser son apprentissage en langue. Il travaille de manière individuelle, sans contact institutionnalisé avec d'autres apprenants. Le SAAS met à sa disposition tout un ensemble de ressources (documents sonores, ou écrits, ressources humaines) pour lui permettre de mettre en place le programme d'apprentissage le plus efficace possible. Le SAAS met également à la disposition de Victor un conseiller dont le rôle est de l'aider à prendre les décisions que nécessite son apprentissage (choix des objectifs, des contenus, des documents, etc.) pour, selon la définition de Holec², lui permettre d'apprendre à apprendre.

Agnès, Sylvie et Nathalie sont françaises et apprennent l'anglais. Elles suivent, sur leur lieu de travail, une formation prise en charge par leur entreprise. La formation est organisée en système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien, où les apprenants travaillent en petits groupes. Ainsi Agnès, Sylvie et Nathalie forment-elles un groupe de travail qui se rencontre régulièrement à des horaires qu'elles fixent elles-mêmes, travaillent sur des objectifs communs en choisissant ensemble documents et méthodologie. Elles ont à leur disposition le même ensemble de ressources que Victor, et, tout comme lui, des heures de conseil.

Victor, Agnès, Sylvie et Nathalie fonctionnent en auto-direction : en d'autres termes, ils apprennent sans se faire enseigner. Ils ont un autre point commun qui concerne notre propos ici : ils ont tous choisi améliorer leur compétence d'expression orale.

Comment peut-on améliorer son expression orale en auto-direction ? C'est une question qui revient fréquemment, tant chez les apprenants à qui on propose des systèmes en autodirection, que chez les enseignants qui s'intéressent à ces nouveaux systèmes. En effet, pour beaucoup d'enseignants et d'apprenants, travailler en autodirection

¹ Pour une description précise de ce système, cf. Abe et Gremmo (1981).

² Cf. Holec (1988).

implique que l'apprenant travaille "seul". De ce fait, on conçoit bien qu'on puisse améliorer sa compréhension (écrite ou orale) en autodirection. Mais apprendre à parler ? Lorsqu'on s'exprime pour réaliser un objectif de communication face à un interlocuteur, c'est la réaction de cet interlocuteur qui montre si on a su exprimer adéquatement son objectif de communication³. Cette vision amène les enseignants et les apprenants à tirer deux conclusions :

- si s'exprimer implique d'être au moins deux participants, alors il en est de même pour apprendre à s'exprimer. Il faut à l'apprenant un vis-à-vis pour lui permettre d'avoir cette mise en situation communicative.
- par conséquent, si on ne peut pas apprendre à parler tout seul, on ne peut pas apprendre à parler en autodirection.

La nature interactive de la communication leur semble être en contradiction avec les conditions d'un apprentissage en autodirection.

En fait, la question à laquelle les systèmes en autodirection ont à répondre n'est pas "comment peut-on apprendre à parler tout seul ?", mais bien "comment peut-on apprendre à parler sans se faire enseigner ?". Dans cet article, l'expérience de Victor, Agnès, Sylvie et Nathalie servira d'illustration pour présenter les réponses, à la fois conceptuelles et méthodologiques, que nous apportons à cette question dans les systèmes en autodirection que nous mettons en place au CRAPEL. Ce que nous proposons aux apprenants, pour leur travail en expression orale, n'est pas, loin s'en faut, un pis-aller qui tenterait de compenser les manques d'un système trop individualisé. Nous visons au contraire à montrer aux apprenants tout l'intérêt qu'il y a à apprendre "seul" à parler : c'est en effet, pour nous, une des conditions d'un apprentissage réussi, qu'il soit individuel ou en groupe. L'un des points essentiels qui sera développé ici est que si, dans la communication, parler implique

³ Pourtant, cette notion d'échange existe aussi pour la compréhension : on n'apprend pas à comprendre dans l'absolu, on apprend à comprendre quelqu'un qui s'exprime dans une situation spécifique avec un objectif précis.

nécessairement un interlocuteur⁴, apprendre à parler relève d'une procédure différente, où des phases de travail "solitaire" sont possibles, et même recommandées.

L'approche que nous proposons comporte trois axes :

- le développement chez l'apprenant de critères pertinents⁵ sur la nature de l'aptitude d'expression orale, et sur ce que c'est qu'apprendre à s'exprimer ;
- l'amélioration des ressources méthodologiques dont l'apprenant dispose pour mettre en oeuvre un programme d'expression orale réellement efficace, en l'amenant notamment à développer différentes phases de travail, dont certaines bénéficient d'un travail "solitaire" ;
- enfin le développement des capacités d'auto-évaluation de l'apprenant, car les phases d'autoévaluation sont nécessaires pour pouvoir organiser son apprentissage.

C'est donc du développement de la capacité d'apprentissage des apprenants qu'il s'agit : nous allons en fait préciser la nature du soutien, tant méthodologique que linguistique, qui est proposé aux apprenants.

1. Expertise linguistique, compétence d'apprentissage

Dans un système d'enseignement, l'enseignant joue deux rôles : il est à la fois expert linguistique et expert didactique. C'est un expert linguistique qui connaît très bien la langue qu'il enseigne : dans la salle de classe, c'est lui qui a le meilleur "niveau" de langue. C'est un expert didactique : il détermine le contenu langagier à faire apprendre, il en organise la progression, il choisit les activités, il coordonne travail en classe et travail à la maison. Dans un système d'apprentissage en autodirection, l'apprenant assume les choix pédagogiques : il est responsable de son apprentissage. Que deviennent alors ces deux expertises ?

⁴ Bien que l'interlocuteur ne soit pas toujours en situation de face à face: le conférencier qui va donner une conférence la prépare seul, en imaginant les réactions de son auditoire. Lorsqu'on laisse un message sur un répondeur, on n'a pas non plus d'interlocuteur "réel" face à soi.

⁵ Pour une définition plus précise de la notion de critères de décision pertinents, cf. Gremmo (1996).

L'apprenant ne peut, par définition, être son propre expert linguistique, puisqu'il ne connaît pas la langue ! L'expertise linguistique est fournie par le système d'apprentissage autodirigé, sous des formes variées pour pouvoir répondre à la variété des apprenants, et à la variété des moments d'apprentissage.

Ainsi dans les formules proposées par le CRAPEL (que ce soit celle de Victor, ou celle d'Agnès, Sylvie et Nathalie), l'expertise linguistique est fournie par la mise à disposition des documents suivants :

- un certain nombre de manuels d'anglais qui présentent des exercices d'expression orale variés ;
- de nombreux documents authentiques, tous décrits selon des critères qui permettent aux apprenants de se faire une idée du contenu communicatif (certains sont en outre accompagnés d'exercices, d'autres de transcriptions) ;
- des dictionnaires, bilingues et unilingues, petits et gros ;
- des grammaires de différents types, certaines accompagnées d'exercices, certaines en français, d'autres en anglais ;
- des contacts avec des locuteurs natifs anglophones, qui vont permettre aux apprenants de "se mettre en situation", et qui vont fournir des explications sur l'usage de la langue (ils seront donc des informants linguistiques ou des informants culturels).

En outre, Agnès, Sylvie et Nathalie peuvent "s'utiliser" mutuellement, les connaissances de chacune ne recoupant certainement pas entièrement les connaissances des autres.

Ainsi, même si l'apprenant est "seul", c'est à dire en fait "sans enseignant", il n'est pas isolé. Il n'apprend donc pas "seul" : l'ensemble des ressources mises à sa disposition par le système l'accompagne. Certaines de ces ressources (les grammaires, les dictionnaires) lui fournissent des analyses explicites et "scientifiques" du fonctionnement de la langue, d'autres (les documents authentiques, les locuteurs natifs) lui permettent de développer ses savoir-faire. Le système met donc bien à sa disposition toute la gamme des ressources nécessaires à un bon déroulement du processus d'acquisition.

La compétence d'apprentissage est, elle, du ressort de l'apprenant. A l'heure actuelle, on ne peut faire l'hypothèse que tous les apprenants qui vont fonctionner dans un système en autodirection sont des "experts". La plupart des apprenants ont besoin de développer leur capacité d'apprentissage. Dans un système en autodirection, c'est ici qu'intervient le conseiller, dont le rôle est d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprentissage. C'est pourquoi Victor, Agnès, Sylvie et Nathalie disposent, par "contrat", d'heures de conseil à la demande.

Quand les apprenants décident de la composition de leur programme, leurs décisions sont motivées par les représentations qu'ils ont de l'apprentissage⁶. Lorsque Victor, Agnès, Sylvie et Nathalie construisent leur programme d'expression orale, ce sont les idées qu'ils se font de ce qu'est bien parler en langue étrangère, ou de ce qu'est apprendre à parler, qui vont justifier les choix d'objectifs, d'activités, ou de documents qu'ils vont effectuer. On voit donc qu'une des tâches fondamentales du conseiller dans les entretiens de conseil est de faire évoluer ces représentations.

Pour illustrer cet aspect, on trouvera ci-dessous cinq courts extraits de l'interaction entre Victor et sa conseillère⁷.

extrait 1 :

- V : Dans les articles, je repère des expressions nouvelles, et c'est là que je me dis que je n'en suis vraiment qu'au début, parce qu'il y a beaucoup d'expressions qui ne me viendraient jamais à l'esprit*
- C : mais, vous savez, il y a des expressions qui, comme en français, sont beaucoup plus écrites que parlées, donc c'est pas parce que vous les voyez dans un article qu'il faut nécessairement que vous appreniez à les utiliser pour les dire. L'important c'est que vous les compreniez. Ensuite seulement vous pouvez décider si vous avez envie d'apprendre à les dire.*

⁶ Cf. Gremmo (1996).

⁷ Les citations de Victor dans cet article ont été extraites des entretiens de conseil que ce dernier a eus au cours de sa formation. Victor savait qu'il était enregistré. Le texte a été nettoyé pour en faciliter la compréhension.

extrait 2 :

- V : Hier, je réfléchissais, je me disais, pour quelqu'un qui a eu un accident mais qui n'a pas été blessé, il faut dire "has not been injured" ou "was not injured" ? Quand on raconte l'accident, est-ce qu'on fait la différence ?
- C : Ca dépend de la manière dont vous le racontez. Ce n'est pas une règle de grammaire obligatoire, comme celle qui dit que le pluriel de cheval, c'est "chevaux". Ici, on a le choix, car cela dépend de ce qu'on veut dire. C'est plus difficile d'avoir un choix, de se demander "dans cette situation, qu'est-ce que je veux dire exactement".

extrait 3 :

- V : Il y a une question que je me pose, parce qu'on dit « I am in a café » mais « I am at a hotel ». Et, à chaque fois, je ne sais pas ce qu'il faut mettre quand je parle. Est-ce que ça correspond à une faute importante ?
- C : A votre avis, en français on fait une faute grave si on dit "je suis à un café" ? Ou même "je suis sur un café" ?
- V : Non, c'est vrai
- C : Vous voyez vous-même, c'est pas une faute très importante, parce que la personne en face de vous va comprendre. D'un autre côté, cela dépend de vos priorités pour votre travail d'expression. Si vous jugez que c'est ça que vous voulez travailler, travaillez-le.

extrait 4

- V : En ce moment j'ai l'impression d'avoir un minimum de mots pour me débrouiller, mais s'il fallait que je construisse un texte, notamment pour tout ce qui est concordance des temps, j'aurais vraiment du mal.
- C : En ce qui concerne le fait de pouvoir construire un texte élaboré, c'est vrai que vous n'avez pas du tout travaillé cela. De plus, ça touche beaucoup plus de choses que les aspects de grammaire auxquels vous pensez, ça implique de savoir organiser sa pensée, de savoir présenter, savoir comment par exemple on dit qu'on est pas d'accord à l'écrit. De toute façon, ça vous demandera plutôt de travailler la grammaire écrite, et non la grammaire orale.
- V : Mais si j'ai à rédiger une lettre, je voudrais pas faire de grosses fautes

C : Dans ce cas, il vaut mieux travailler dans l'optique "comment écrire des lettres", et voir quels points grammaticaux s'y rattachent.

extrait 5

V : Je crois que je vais m'acheter une grammaire avec des exercices corrigés, parce que j'ai des lacunes en grammaire

C : N'oubliez pas que, quoi que vous fassiez avec ce genre de livre, il vous faut une deuxième étape pour voir si ce que vous avez appris dans les exercices passe dans une situation naturelle, pour voir si ce que vous avez fait là vous permet de mieux parler quand vous devez dire des choses personnelles

Dans ces extraits, on peut s'apercevoir, au travers de ce que dit Victor, que certaines de ses représentations, tant en ce qui concerne la nature de l'expression orale qu'en ce qui concerne la manière dont on apprend à parler, sont inadéquates. Comme beaucoup d'apprenants, il donne une grande importance à la correction grammaticale. Il s'agit pour lui d'une grammaire déconnectée de la notion de communication : Victor ne fait pas la différence, par exemple, entre expression écrite et expression orale. L'importance qu'il donne à la correction grammaticale l'amène aussi à centrer son attention sur des points qui sont moins fondamentaux, comme les prépositions. Sa vision de la nature du lexique, elle aussi, gagnerait à être précisée : ainsi, Victor ne semble pas faire de différence entre le lexique de compréhension et celui d'expression.

Dans les entretiens, la conseillère de Victor cherche à faire évoluer ses représentations. Il ne s'agit surtout pas de le laisser "seul", à la "merci" de ses propres limitations. Dans les extraits, la conseillère fournit à Victor des éléments d'information qui vont permettre à celui-ci de mieux analyser ce qu'il veut apprendre, de mieux évaluer ce qu'il apprend et de mettre en place un programme d'apprentissage plus cohérent.

2. Développer les savoir-faire méthodologiques

Quand les apprenants choisissent les activités à réaliser et pour les documents à travailler, ils auront aussi tendance à faire reposer leurs choix sur leurs connaissances, leurs pratiques, et leurs habitudes.

La plupart des apprenants ont une conception relativement incomplète du travail en expression orale : ils envisagent essentiellement des exercices structuraux pour la grammaire et la prononciation, et un travail relativement mécanique de mémorisation du vocabulaire. Ils pensent qu'ensuite c'est "en parlant" que tout se met en place. Si les apprenants pensent que c'est en dialoguant qu'on apprend à parler, c'est sans doute parce que l'enseignement privilégie lui aussi cette vision de l'acquisition de la compétence d'expression orale. Ainsi les élèves jugés positivement par les enseignants sont les élèves actifs, qui "parlent en cours". De même, si les apprenants choisissent en priorité de réaliser des exercices "structuraux", et de passer ensuite à des phases de "réemploi" dans une situation de dialogue (face à un autre apprenant, ou mieux, face à l'enseignant), c'est, là aussi, que l'enseignement a longtemps favorisé ces choix méthodologiques. Or, il se trouve que ces conceptions sur l'expression orale, qui ne sont pas totalement erronées, sont cependant inadéquates pour mettre en place un apprentissage efficace.

Pour développer de manière efficace leur compétence d'apprentissage, il nous semble donc fondamental que les apprenants sachent qu'il faut différencier "parler" et "apprendre à parler". Ils doivent apprendre à distinguer phases d'apprentissage et phases de communication. S'il est certes nécessaire de se placer parfois en situation de dialogue, ce n'est pas suffisant : il faut faire autre chose, et davantage, pour apprendre à parler. En phase d'apprentissage, on peut "faire et refaire pour savoir mieux faire", notamment pour se donner le temps de créer du discours, et pour mémoriser les procédures de création. C'est très différent d'une situation de communication réelle où, par définition, on n'a qu'une seule chance, car "ce qui est fait n'est plus à faire". Parallèlement, si les phases de

communication nécessitent par nature une interaction avec au minimum deux participants (l'apprenant et quelqu'un d'autre), les phases d'apprentissage, elles, peuvent se réaliser de manière individuelle. Il peut même être profitable de travailler seul : l'apprenant peut "faire et refaire" sans lasser l'autre, il peut donner de l'importance aux points qu'il veut, et surtout il peut s'entraîner à "dire" ce qu'il a envie de dire sans avoir la contrainte de tenir son rôle dans l'échange communicatif.

Phases d'apprentissage, phases de communication : amener l'apprenant à prendre conscience de cette différenciation, c'est lui permettre de se rendre compte de tout ce qu'il peut faire **seul** pour apprendre, que ce soit avant ou après avoir été en situation "communicative". Quelles activités peuvent, doivent alors être mises en place ? C'est aussi une des tâches du conseiller que d'intervenir pour aider l'apprenant à améliorer les savoir-faire méthodologiques dont il dispose.

Dans l'organisation des phases d'apprentissage pour l'expression orale, nous proposons aux apprenants de distinguer trois types d'activités : des activités de découverte, des activités de mise en pratique systématique, des activités d'utilisation.

a) Activités de découverte

Les activités de découverte correspondent au "traitement des données" que toute acquisition de nouvelles connaissances implique au départ. Le rôle du conseiller est ici de montrer à l'apprenant qu'il est important qu'il observe des réalisations linguistiques communicativement situées, pour découvrir ce qu'il a à apprendre. Ce travail peut se faire en utilisant des extraits de méthodes, de grammaire, en cherchant dans le dictionnaire, mais il se fera tout aussi utilement en observant des documents authentiques.

Ainsi, la conseillère de Victor suggère-t-elle :

extrait 6 :

C : Si vous voulez connaître plus précisément comment on peut faire, vous pouvez regarder les documents authentiques que vous travaillez, et aussi écouter l'enregistrement de votre conversation pour voir comment votre locuteur natif s'est exprimé.

Plus tard, Victor lui-même rend compte de ce genre de travail :

extrait 7

V : Dans cet article, j'ai essayé de voir quels temps sont utilisés, et c'est vrai que dans ce contexte, il n'y a qu'un seul temps qui est utilisé. Mais je me demandais, ici, il y a le present perfect, le "have been" ici se justifie parce que c'est le passif ou parce qu'on considère qu'ils existent et qu'ils ont été trouvés dans une continuité ?

extrait 8

V : Dans Task Listening⁸ je fais d'abord l'exercice qu'ils proposent, ensuite je reprends le texte et je vois ce qui peut m'intéresser pour moi. Ces documents, c'est vraiment une mine, parce que c'est des situations de la vie de tous les jours, et on peut voir comment on doit dire les choses.

On peut certes noter, à la lecture de ces extraits, que Victor utilise des critères qui pourraient être précisés (il parle surtout de grammaire et de lexique), mais on le voit apprendre à "observer" le fonctionnement langagier dans les documents authentiques, ce qui nous semble être un des savoir-faire méthodologiques qui constituent la compétence d'apprentissage.

Ce travail de découverte est fondamentalement un travail individuel, où l'apprenant peut sélectionner pour lui-même ce qui lui paraît correspondre à ce qu'il a besoin d'apprendre, que ce soit en termes d'éléments lexicaux, de règles de fonctionnement grammatical, ou de formulations communicatives.

⁸ Manuel de compréhension orale pour l'anglais britannique, basé sur des enregistrements semi-authentiques.

b) Activités de mise en pratique systématique

Ces activités, qui suivent la phase de découverte, permettent à l'apprenant de travailler, point par point, les savoirs langagiers nécessaires à la réalisation de ses objectifs d'expression orale. A ce niveau, il est important que l'apprenant se rende compte que plus ces activités seront situées communicativement, plus elles seront efficaces. Ainsi, pour travailler les temps du passé, il est plus utile de construire un exercice individualisé où on "fait comme si" on racontait son week-end à la campagne à un inconnu rencontré dans le train, plutôt que de faire un exercice structural choisi dans une méthode. Un autre élément important de la formation méthodologique pour cette phase porte sur les modes de réalisation des activités : il nous semble en effet vital que les apprenants prennent conscience qu'il ne suffit pas de faire un exercice une seule fois. Le conseiller cherche donc à les amener à faire et refaire les exercices, parfois sous une forme identique, parfois sous des formes différentes, pour apprendre à mieux dire, en termes à la fois de correction et d'aisance.

Cette phase de mise en pratique systématique est aussi une phase où l'apprenant tire profit du fait qu'il travaille "seul", puisqu'il peut ainsi déterminer précisément les points sur lesquels il va faire porter son travail, les activités qui lui paraissent lui convenir le mieux, et le rythme de réitération qui lui correspond le mieux.

extrait 9

V : *Et puis il y a des mots que je connais, et que je ne retrouve pas face à l'anglophone, ensuite quand il me le donne, c'est évident, je me dis "et pourtant je le savais !"*

C : *C'est vrai, les mots qu'on apprend, il faut pouvoir les mobiliser dans une situation naturelle au moment où on en a besoin. Et pour ça, la pratique est essentielle. Donc plus vous aurez de pratique d'anglais, plus vous vous sentirez à l'aise. Si vous le pouvez, éventuellement, reprenez le travail chez vous, voyez où vous avez bloqué, redites-le, recommencez comme ça plusieurs fois.*

Un autre type de travail de mise en pratique systématique est proposé aux apprenants. Les apprenants sont directement incités à "**parler tout seul**" tout au long de leur apprentissage, c'est à dire à travailler à partir de ce qu'ils veulent savoir exprimer, plutôt que de suivre les programmes et les choix linguistiques fournis par les méthodes.

Il est ainsi suggéré aux apprenants de *s'imaginer en train de parler* dans les situations de communication dans lesquelles ils veulent pouvoir fonctionner, d'en imaginer le dialogue. Les répliques de leur interlocuteur peuvent rester au niveau des idées (ou d'une formulation en langue maternelle), mais il est important qu'ils imaginent précisément les formulations qu'ils choisiraient. On est là dans le domaine du "jeu", mais du jeu formateur et source d'acquisition. La télévision nous a habitués à voir les sportifs de haut niveau répéter mentalement leurs gestes (les skieurs visualisant le tracé de descente, les sauteurs répétant mentalement leur parcours d'élan) : il nous semble que cette pratique est aussi très porteuse pour l'apprentissage de l'expression orale. S'imaginer en train de parler permet de mobiliser les ressources linguistiques : cela permet donc d'activer celles que l'on possède, et de se rendre compte de celles que l'on ne possède pas. Ce travail présente en outre l'avantage de pouvoir se faire n'importe où : dans les embouteillages, dans la salle d'attente du dentiste, etc. Toutes les situations sont sources d'expression orale : les panneaux dans la rue, les articles de journaux fournissent des éléments langagiers. En se demandant "comment pourrais-je dire cela en langue étrangère, si j'avais à en parler ?", l'apprenant saisit toutes les occasions de s'exprimer, et se fournit des objectifs précis d'expression orale qui lui correspondent.

C'est un type d'activité que Victor, quand il en a eu connaissance, a beaucoup utilisé :

extrait 10

V : *Ce matin, en préparant mes excuses parce que j'étais en retard, je me disais, pour expliquer ce qui m'est arrivé, je dois dire "I have had problems with my car" ou alors "I had*

problems with my car" ? Qu'est-ce qu'il faut que je choisisse quand je veux expliquer pourquoi je suis en retard ?

extrait 11

V : *Je commence aussi à avoir des moments dans la journée où je me dis des phrases en anglais, et ça c'est intéressant, parce qu'il faut alimenter sans arrêt.*

L'apprentissage peut aussi bénéficier de phases où l'apprenant fait plus qu'imaginer mentalement, où il va réellement *parler tout seul*. C'est une étape sans doute plus contraignante, mais tout aussi fructueuse pour l'apprentissage. Il est important que l'apprenant se fixe une situation de communication (en déterminant notamment à qui il parle, et pour quoi faire). Il peut ensuite encoder à voix haute sa partie, et imaginer (dans sa langue, ou même uniquement en termes d'idées) ce que son interlocuteur lui répond. Pour que ces phases où l'apprenant parle à voix haute soient les plus efficaces possible, il peut être intéressant qu'il s'enregistre. L'enregistrement lui permettra d'évaluer sa performance, de la corriger, de la compléter, de la recommencer.

C'est une ressource méthodologique que Victor a trouvé difficile de pratiquer :

extrait 12

V : *Ca fait plusieurs fois que vous me dites "faites des petits dialogues", et je m'aperçois que j'ai du mal à concevoir ça et surtout à m'y mettre, je crois que c'est parce que ça me paraît vraiment artificiel de parler à un magnétophone*

c) *Activités d'utilisation*

Dans le troisième type d'activité, les activités d'utilisation, l'apprenant cherche à développer ses savoir-faire communicatifs. Ici, il est absolument nécessaire que l'apprenant se place dans une situation réellement interactive, avec un interlocuteur réel qui doit jouer son rôle. Dans cette phase, l'apprenant ne peut plus travailler seul. Un système en autodirection bien conçu doit donc trouver des

solutions pour offrir à l'apprenant des moments de communication "authentiques". Dans le SAAS, nous le faisons notamment en incluant, dans l'offre de formation, des heures de conversation apprenant/locuteur natif.

Ces heures de conversation sont des moments d'apprentissage : l'apprenant doit donc pouvoir en contrôler la mise en place et le déroulement. Ainsi le conseiller demande toujours aux apprenants de préciser le thème de ces heures de conversation. Ceci les oblige en effet à inclure l'heure de conversation dans leur programme d'apprentissage, soit parce qu'elle viendra au terme d'un certain volume de travail, soit parce que le thème choisi leur permet de définir le type et le volume de travail qu'ils vont réaliser. La détermination du thème leur permettra de réfléchir à ce qu'ils veulent pouvoir exprimer pendant la conversation, de déterminer ainsi ce qu'ils veulent apprendre à dire et d'organiser leur travail. Ainsi, avant l'heure de conversation, ils pourront mener un travail de découverte sur documents authentiques qui leur fournira l'occasion d'augmenter leurs connaissances lexicales sur le domaine qu'ils vont aborder.

extrait 13

V : oui, tiens je pourrais peut-être discuter avec (l'anglophone) de ce qu'il pense du système de sécurité sociale, parce que c'est très différent en Angleterre, je crois

C : est-ce que vous voulez des documents qui traitent de ça ? comme ça vous pourriez préparer ce que vous voulez lui demander, apprendre à l'avance des termes de vocabulaire que vous pensez utiles

V : oui ça sera sans doute utile, et ça me mettra dans le bain

C : et puis après, avec l'enregistrement vous pourrez voir comment vous vous êtes comporté

V : oui ça c'est un peu dur, je l'ai fait pour la dernière heure, il faut s'accepter, mais bon c'est vrai que c'est utile, j'ai pu reprendre des trucs où j'avais hésité, j'ai vu aussi comment (l'anglophone) disait les choses

Comme il est mentionné dans cet extrait, les heures de conversation sont enregistrées. Ceci permet aux apprenants de garder trace de leurs performances et ainsi de s'évaluer (même si, comme Victor, ils trouvent l'exercice difficile) pour

analyser leurs lacunes, et déterminer la suite de leur travail. Ils peuvent également choisir de revenir, par un travail systématique, sur les difficultés d'expression qu'ils ont ressenties lors de la conversation. Ils peuvent enfin utiliser les enregistrements pour réaliser leurs propres documents de découverte.

extrait 14

C : (pour savoir quel temps utiliser pour raconter un incident) faites raconter (à l'anglophone) des incidents, et après dans l'enregistrement, regardez quels temps il utilise. Voyez comment il fait fonctionner le système. Puisque, là, c'est une question que vous vous posez : si j'avais à raconter un accident...

L'heure de conversation peut être l'occasion pour l'apprenant d'effectuer certains exercices d'utilisation :

extrait 15

C : Quand vous travaillez ainsi (sur la formulation d'actes de parole), n'oubliez pas que vous pouvez prévoir de continuer à travailler dans l'heure de conversation. Pour l'instant vous fonctionnez en conversation naturelle, mais vous pouvez aussi utiliser votre anglophone par rapport à ce que vous travaillez personnellement. Moi je peux vous proposer des petites situations que vous jouerez avec lui, autour de ce que vous avez appris, s'excuser, demander des informations, etc.

Ainsi, le développement des savoir-faire méthodologiques passe par la prise de conscience que le fait d'être seul pour apprendre à parler n'est pas un frein : l'apprenant s'aperçoit que le fait de travailler seul lui permet de travailler précisément ce qui le concerne, puisque disparaît la nécessité de "composer" avec les exigences des différents individus d'un groupe.

Victor a progressivement organisé son programme de travail selon ces trois types d'activités, en choisissant parmi les ressources mises à sa disposition. Il s'est servi de documents authentiques, ou de passages de méthodes, pour sélectionner les éléments linguistiques qu'il voulait

apprendre. Il s'est servi d'extraits de grammaire, ou d'informations relevées dans des documents authentiques pour mieux connaître le fonctionnement des structures. Il a utilisé certaines unités de différentes méthodes pour en réaliser les exercices d'expression orale proposés, il a fait des listes pour mémoriser du vocabulaire, il a pris des heures de conversation pour se trouver en situation de communication.

Victor ne connaissait pas l'existence de certaines de ces activités : c'est grâce aux entretiens de conseil qu'il a pu les faire siennes. Ainsi, dans les systèmes d'apprentissage en autodirection avec soutien, l'un des "devoirs" des apprenants dans leur nouveau rôle est d'essayer de mettre en œuvre les propositions du conseiller, dont le rôle est de proposer et non d'imposer, afin de juger si elles lui conviennent. On voit aussi toute l'importance du travail sur l'évolution des représentations sur l'apprentissage d'une langue, car les "nouveautés" méthodologiques ne peuvent être acceptées que si elles paraissent justifiées à l'apprenant. On voit enfin la nécessité pour l'institution de proposer la plus grande variété possible de ressources, afin que chaque apprenant puisse y trouver son compte.

Comme nous l'avons dit plus haut, les solutions méthodologiques que nous proposons aux apprenants qui apprennent sans se faire enseigner ne sont pas des pis-aller : elles recouvrent une vision forte de la nécessité d'une individualisation de l'apprentissage. L'apport méthodologique le plus important du conseiller s'axe délibérément sur la nécessité d'un travail très individualisé. Dans les entretiens de conseil, nous cherchons à amener l'apprenant à bâtir son programme d'expression orale, à choisir ses activités, non pas en fonction d'une vision de la langue extérieure à l'apprenant lui-même (même si cette vision intègre la dimension communicative), mais en fonction d'une vision précise de ses propres besoins, si passagers qu'ils soient.

3. Savoir se corriger, savoir s'autoévaluer

"Mais comment puis-je apprendre si personne ne corrige mes fautes ?" Cette notion de la faute qui doit être immédiatement éradiquée par un expert linguistique, sous peine

de fossilisation irrémédiable, est très répandue parmi les apprenants. L'une des tâches du conseiller est donc d'amener l'apprenant à considérer ses "erreurs" comme des marques explicites de sa progression, et à s'en servir. C'est dans ce cadre que doivent s'inscrire les phases de correction et d'évaluation qui sont utiles, et souvent nécessaires, dans l'apprentissage.

Comment envisager une procédure de correction dans un système où les apprenants apprennent sans se faire enseigner ? L'un des points que les systèmes d'apprentissage autodirigé ont contribué à remettre en cause, c'est bien la correction préparée à l'avance, avant que l'apprenant ne décide de réaliser l'exercice, qu'on trouve dans les manuels de langue. Cette correction anticipée ne peut pas se concevoir dans le cadre d'un apprentissage où on va privilégier les activités personnalisées. Comment faire alors pour concilier cette impossibilité de prévoir la correction et l'utilité, dans le processus d'apprentissage, de disposer d'une version corrigée de ses productions ? Il nous semble qu'existent des solutions qui, là encore, demandent à l'apprenant de réfléchir sur les types de correction qui lui sont vraiment nécessaires, et au système d'autodirection de trouver comment fournir ces types de correction.

Pour illustrer notre propos, nous allons présenter la manière dont Agnès, Sylvie et Nathalie ont réalisé une activité d'expression orale qu'elles avaient choisie. Au moment qui nous intéresse, Agnès, Sylvie et Nathalie terminent une étape de compréhension orale. Elles veulent maintenant améliorer leur expression orale, et "s'amuser" tout en continuant à progresser, mais ne savent pas quelle activité choisir. L'entretien de conseil qu'elles demandent leur permet de déterminer qu'elles vont travailler à partir d'un jeu de rôle proposé dans un recueil de jeux de rôle⁹. La procédure de travail fait également l'objet de la discussion, car les trois apprenantes se demandent, elles aussi, comment elles vont savoir si ce qu'elles ont fait est "juste" ! Une fois l'activité choisie, leur travail s'est déroulé de la manière suivante (les phrases en italiques sont les notes qu'elles ont laissé dans le

⁹ Nous ne détaillerons pas ici l'apport du conseiller, mais cet apport a notamment porté sur la notion d'objectif et a permis de présenter différentes activités d'expression orale.

cahier de liaison qui leur permettait de dialoguer à distance avec leur conseiller).

1^o séance (à la fin de la séance de conseil) : choix du jeu de rôle et création du dialogue en français (les apprenantes se mettent d'accord sur le contenu des échanges sans fixer totalement les formulations, ce qui, pour elles, leur permet d'éviter la traduction). Chacune a pour tâche d'écrire le dialogue : ce travail individuel se déroule entre 2 séances communes

2^o séance : mise en commun des 3 versions individuelles, rédaction du dialogue commun première version.

Expression écrite : A partir d'un support en français, nous avons préparé en anglais un sketch. Intéressant, recherche de vocabulaire, emploi d'adjectifs, de petits mots.

3^o séance : en première partie, elles travaillent avec le conseiller (dont elles ont demandé la venue) pour corriger leur version. Le conseiller demande d'abord qu'elles déterminent elles-mêmes les points sur lesquels il fera porter cette correction. Elles mettent ainsi au propre la 2^o version commune, qu'elles enregistrent sur une cassette.

Conseil : structure de phrases, orthographe, temps des verbes, expressions.

Répétition du texte corrigé à voix haute, puis enregistrement en essayant de travailler l'intonation.

4^o séance : séance avec un anglophone (dont elles ont demandé la venue) pour qu'il fasse des propositions lexicales sur certains points restés en suspens la fois précédente, et propose des corrections sur leur enregistrement. Elles demandent à l'anglophone d'enregistrer sur une cassette le dialogue 2^o version.

Travail sur l'intonation, l'anglophone a refait l'enregistrement. Travail intéressant et utile

5^o séance : travail sur l'enregistrement de l'anglophone. Imitation, reprise.

Répétition : on a répété après H (l'anglophone), le même sketch (depuis des semaines et des semaines, on en a vraiment marre !), en répétant des phrases de plus en plus longues. On va changer la prochaine fois !!

Le travail d'expression orale proprement dit (hors temps de conseil) les a occupées environ 4 heures et demie, sans compter le temps individuel que chacune a pu consacrer à l'activité en dehors du travail de groupe.

L'analyse du travail réalisé par Agnès, Sylvie et Nathalie nous amène à faire trois remarques qui concernent la correction et l'autoévaluation.

Première remarque :

La première correction a été faite par Agnès, Sylvie et Nathalie elles-mêmes. En choisissant de rédiger chacune de leur côté une première proposition de dialogue, puis de se mettre d'accord sur une version commune, elles ont été amenées à réfléchir ensemble sur leurs choix linguistiques individuels (formulations communicatives, termes lexicaux, structures de phrases).

Cette autocorrection est une procédure que peu d'apprenants reconnaissent comme valide. Pourtant elle est très importante dans le processus d'apprentissage. Elle implique que les apprenants puissent observer leur production, et il faut donc qu'ils en gardent des traces (d'où le texte écrit, et l'enregistrement sur cassette d'Agnès, Sylvie et Nathalie), ce que font rarement les apprenants dans un cours enseigné. Cette autocorrection va permettre à l'apprenant de distinguer deux temps dans son travail systématique : un moment où il se préoccupe tout à la fois de ce qu'il veut dire et de la manière dont il va le dire (et adapte son objectif d'expression aux ressources linguistiques dont il dispose), et un moment où il prend du recul et réfléchit sur la manière dont il a utilisé les ressources linguistiques choisies. Beaucoup des éléments erronés qui apparaissent dans la production faite dans le premier moment sont des éléments dont l'apprenant lui-même peut juger s'ils sont erronés, parce qu'il possède les savoirs explicites qui le lui permettent. L'autocorrection individuelle, dans le cas d'Agnès, Sylvie et Nathalie, a été renforcée par le fait de corriger en groupe.

Cette phase d'autocorrection implique que les apprenants changent d'idée sur la nature de l'expression orale. Beaucoup d'apprenants envisagent l'expression orale

comme un processus étranger au locuteur lui-même, comme si celui-ci n'avait que peu de prise sur ce qu'il dit. Les apprenants oublient les procédures d'adaptation inhérentes à la situation d'expression orale, même s'ils les pratiquent de manière inconsciente dans leur langue maternelle. Ils perdent de vue que la manière dont on s'exprime est en partie déterminée par les caractéristiques communicatives de la situation : pour eux, il n'y peut y avoir qu'une seule façon de dire ce que l'on veut dire. Cette notion du "dire juste" ne tient pas non plus compte de la situation d'apprenti-locuteur dans laquelle ils se trouvent: souvent ils veulent dire en langue étrangère exactement ce qu'ils diraient dans leur langue maternelle, alors que les ressources linguistiques dont ils disposent dans chacune des langues ne sont pas les mêmes. Or, si une partie de la compétence d'expression orale est de savoir choisir les ressources linguistiques appropriées au contenu communicatif que l'on vise, une autre partie repose sur la capacité à adapter sa prise de parole, et notamment le contenu communicatif, aux ressources linguistiques qui sont les siennes. C'est donc une expression "adaptée" (et non "juste") que l'apprenant doit apprendre à construire. Il pourra facilement la corriger lui-même pour l'améliorer, en assurant par une procédure de travail d'expression orale en trois temps (faire, corriger, refaire) une acquisition plus profonde.

Deuxième remarque :

Il n'en reste pas moins vrai que, pour que les ressources de l'apprenant évoluent, il faut également qu'il soit confronté à d'autres manières de dire que celles qu'il utiliserait spontanément, par exemple en traduisant directement de sa langue maternelle. Nous avons vu plus haut que cette confrontation, cette "découverte" des formulations possibles, peut être réalisée par l'observation de documents authentiques.

Pour l'apprenant, cette procédure lui offre une possibilité de correction, certes différée mais qui, en termes d'acquisition, a l'avantage de correspondre à ses points d'intérêt. Ainsi, un apprenant qui ne saurait pas ce qu'on répond à quelqu'un qui remercie peut trouver des

propositions de formulations dans des documents authentiques.

Cet apport de solutions plus "standard" (grâce auquel l'apprenant va acquérir des ressources linguistiques plus en conformité avec la norme des locuteurs natifs) peut être aussi fourni par les "experts linguistiques" que sont les enseignants et les locuteurs natifs. C'est une ressource qui est proposée dans les SAAS mis en place par le CRAPEL. C'est une ressource qu'Agnès, Sylvie et Nathalie utilisent, parfois lors des rencontres avec leur conseiller (qui joue alors le rôle d'expert linguistique), mais essentiellement avec le locuteur natif. C'est ainsi qu'on peut voir évoluer certaines parties de leurs dialogues de version en version, comme pour la formulation qui marque la fin de la chanson¹⁰ :

version corrigée par le groupe seul :

Very good, we applaud Elen

version corrigée avec le conseiller :

Very good, let's applaud Ellen

version corrigée avec l'anglophone :

Well done, a big hand for Ellen everybody.

Cette correction d'expert doit cependant prendre sa place dans l'apprentissage. C'est pourquoi il nous semble fondamental que l'apport des experts linguistiques soit organisé par l'apprenant lui-même : c'est lui qui doit leur fournir les points d'évaluation sur lesquels ils doivent porter leur attention. Ainsi, le conseiller d'Agnès, Sylvie et Nathalie joue le rôle d'expert linguistique uniquement après qu'elles ont elles-mêmes déterminé ce qu'il devait corriger. Avant cela, par son rôle de conseil, il les a aidées à voir quelle expertise un enseignant et un locuteur natif pouvaient leur apporter. Ce sont Agnès, Sylvie et Nathalie qui ont ensuite réparti les tâches : analyse des structures de phrases, orthographe, temps des verbes pour le conseiller (qui, là, redisons-le, joue le rôle d'expert linguistique), expressions lexicales, prononciation et intonation pour l'anglophone.

¹⁰ On trouvera en annexe les différentes versions du dialogue rédigé par Agnès, Sylvie et Nathalie.

De même, on voit que l'anglophone a corrigé de deux manières. En premier lieu, il a proposé une version plus "anglaise" du dialogue des trois apprenants, et leur a fait des remarques sur leur intonation. Cela a permis à Agnès, Sylvie et Nathalie de découvrir une lacune dont elles n'étaient pas conscientes. Comme le formule Agnès dans le cahier de liaison :

j'ai appris que la façon dont nous, Français, nous posons nos questions, intonation française mais question anglaise, paraît directe et dite sur un ton accusateur. (...) Je pense que maintenant je vais passer du temps à travailler l'intonation des questions en anglais.

L'anglophone, par une correction faite dans le cadre défini par les apprenantes, fournit un critère nouveau, qui permet à ces dernières de définir un nouvel objectif d'apprentissage.

Le deuxième type de correction que fournit l'anglophone est un document : la version oralisée du dialogue, qu'il enregistre pour les apprenantes. Ce faisant, il crée pour elles un exercice spécifique, qui part de leur propre production, et qu'elles peuvent utiliser comme un exercice de méthode, à correction anticipée. C'est ce qu'elles font dans la cinquième séance de travail, quand elles se servent de l'enregistrement de l'anglophone pour faire un travail systématique d'intonation, en comparant plusieurs fois leur version à celle de l'anglophone.

Troisième remarque :

On voit donc ainsi comment le problème de la correction dans le cadre d'un système où on apprend sans se faire enseigner amène à définir des modes de correction spécifiques :

- les critères de correction sont définis par l'apprenant lui-même et correspondent aux points qui constituent son apprentissage à ce moment déterminé,
- la correction fournit une version adaptée aux ressources d'expression orale de l'apprenant,

- le moment de correction est différé et occupe un moment d'apprentissage à lui seul.

Cette correction adaptée aux ressources linguistiques de l'apprenant et gérée par l'apprenant lui-même est à l'opposé de la correction anticipée proposée par les exercices des méthodes. De plus, cette correction anticipée est standardisée : elle doit nécessairement utiliser comme norme de référence la norme des locuteurs natifs dans tous les domaines de l'énoncé (prononciation, structures, intonation, formulation). Pour l'apprenant, c'est souvent une norme trop complexe, qui ne prend pas en compte son apprentissage, et qui, au lieu de se centrer sur le progrès qu'il a réalisé, lui rappelle le chemin qui lui reste à parcourir pour "parler comme un natif".

L'utilisation par les apprenants des tels modes de correction les aide à développer leur capacité d'auto-évaluation. Agnès évalue ainsi la première version "définitive", enregistrée de leur dialogue :

*pas mal dans l'ensemble, je trouve que mes questions
en anglais commencent à ressembler à des questions
anglaises, mais il y a encore des fautes d'intonation.*

De ce fait, l'évaluation fournie par un expert n'est plus la référence externe seule à même de juger la performance de l'apprenant. Les locuteurs natifs fournissent des ressources dont l'apprenant se sert dans son apprentissage pour l'aider à préciser ou compléter son autoévaluation dans une optique communicative.

Cette complémentarité peut d'ailleurs venir soutenir, ou éclairer, l'auto-évaluation de l'apprenant. Ainsi, la conseillère de Victor lui suggère-t-elle d'utiliser un anglophone pour vérifier l'évaluation "négative" qu'il a sur sa performance :

extrait 16

V : En ce moment, je suis plutôt déprimé(...) La dernière heure de conversation a été difficile.(...) C'est par rapport au débit, je suis lent, il y a des blancs, j'ai du mal à lier les choses, c'est pas très fluide (...).

C : (...) Et quelle impression vous faisait l'anglophone ? Vous aviez l'impression qu'il vous écoutait gentiment, ou il vous interrompait ? regardez cela, car en situation naturelle, quand on trouve que les gens parlent trop lentement, soit on va les aider, parler à leur place, soit on va montrer des signes d'impatience. Si l'anglophone ne fait pas ça, c'est que votre impression est différente de celle de l'anglophone : pour lui, vous commencez à parler à un rythme naturel, mais vous, vous le vivez mal, parce qu'il faut peut-être que vous vous concentriez beaucoup (...) Ce que vous pouvez faire pour votre prochain rendez-vous anglophone, et je peux vous aider à le faire, c'est éventuellement lui préparer une feuille que vous lui demanderiez de remplir, avec des questions comme "trouvez-vous que je parle plutôt lentement, plutôt normalement ?", des points que vous trouveriez intéressants par rapport à ce que vous jugez comme vos difficultés en ce moment.

CONCLUSION

Apprendre sans se faire enseigner est par nature différent d'apprendre en se faisant enseigner. Il est donc nécessaire de redéfinir toutes les composantes de l'acte pédagogique. Pour l'institution de formation, pour les conseillers et pour les apprenants, cela implique d'accepter la variété des approches d'apprentissage, et d'y répondre par la variété des ressources mises à disposition, et par leur adaptabilité face aux demandes de travail. Cela implique également d'accepter l'errance chère à R. Richterich : au lieu de se conformer uniquement à une analyse de besoins précise, certes utile mais parfois contraignante, l'apprenant peut fonctionner en se définissant des objectifs à court terme, qui correspondent à ses motivations du moment. Ainsi, si on devait établir le programme de travail qu'ont suivi Victor, Agnès, Sylvie et Nathalie, on trouverait sans doute difficilement un axe directeur qui justifierait les différents contenus de travail. Pourtant, aucun d'entre eux n'a eu l'impression de "faire n'importe quoi", parce que chaque changement était justifié par un élément du travail précédent.

Les propositions méthodologiques qui viennent d'être décrites sont des réponses spécifiques que le CRAPEL, en tant qu'institution de formation, offre à ses propres apprenants dans le cadre d'un apprentissage autodirigé avec soutien. Elles ne sont pas toutes transférables telles quelles dans d'autres situations d'apprentissage de langue. Cependant, cette spécificité ne doit pas cacher les raisons pédagogiques qui nous ont amenés à mettre en place ces ressources. Ainsi les heures de conversation, telles que nous les organisons, ne sont sans doute pas possibles dans certains autres contextes. Elles servent, dans notre système à fournir aux apprenants des phases de communication réelle ; d'autres systèmes d'autodirection développent d'autres solutions pour fournir de telles phases, en proposant, par exemple, des séances d'expression orale où plusieurs apprenants se regroupent et réalisent des tâches qui leur imposent de communiquer oralement entre eux.

Nos heures de conversation servent aussi à permettre aux apprenants d'avoir un contact avec des "experts linguistiques" qui répondent à leurs interrogations ; certains systèmes proposent des rencontres, non pas avec des locuteurs natifs, mais avec des enseignants qui, dans ces moments précis, jouent uniquement le rôle d'expert linguistique.

Apprendre sans se faire enseigner est un autre mode d'apprentissage, différent du mode défini par l'enseignement. Ce mode redéfinit les rôles "traditionnels" des différents acteurs de la relation didactique, il crée de nouveaux rôles, il a de nouvelles caractéristiques. Cependant, aucun des domaines de l'apprentissage de langue ne lui est étranger. En autodirection, on apprend aussi à améliorer son expression orale, grâce à un ensemble de propositions méthodologiques précises qui sont en cohérence avec le fait d'apprendre sans se faire enseigner, ainsi qu'en témoigne Victor, écrivant au CRAPEL d'un pays anglophone où il est parti travailler :

Je voudrais vous remercier pour le travail que nous avons fait ensemble. Les séances au CRAPEL m'ont vraiment beaucoup aidé (...) Les gens ici me disent que j'ai beaucoup

progressé depuis mon arrivée. Le travail avec le CRAPEL semble très utile, notamment pour l'expression orale, qui pose toujours des problèmes pour travailler dans un pays étranger.

BIBLIOGRAPHIE

ABE D. et GREMMO M-J., "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", in *Mélanges Pédagogiques 1981*, CRAPEL, Université de Nancy 2, Nancy, 1981.

GREMMO M-J., "Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience", in *Mélanges Pédagogiques 22*, CRAPEL, Nancy 1996.

HOLEC H., *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'applications actuels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.

HOLEC H. & HUTTUNEN I. eds., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.

BLUNDELL L. & STOKES J., *Task Listening*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

Peter SMITH

Radio animator/organizer

Hello ladies and gentleman, babies and animals !

Today, we are in Roscoff, it's a nice city in the North of Britain. And, we working with splendid sun. The wind blow. Usually, from 5 p.m. to 6 p.m. We introduce to you 6 new candidats who have been selected this morning, they're going to interpret their best song. You decide the winner !

Perhaps this winner will participate at the eliminatoires at the end of the summer. And if he has very much luck, he will singing the saturday september 28th at 8.45 p.M. at the Champs Elysees's theatre in Paris.

Immediately, our first competitor. Miss Helen Anderson.

Helen, what's your nationality and where do you come from ?

Helen : *I'm scottish, I live in Dundee*

Peter : *What's your Job ?*

Helen : *I'm unemployed worker and I hope to find a interesting job quickly*

Peter : *Good, what's your speciality ?*

Helen : *I'm a comedian and I'm look for a contract*

Peter : *OK, if somebody is looking for a super actor for turn a film, we could contact Helen..*

Helen : *Many thanks*

Peter : *What's the title of your song ?*

Helen : *"sing in the sun"*

Peter : *And now we hear you*

She singing

Peter : *We applaused Helen ! Bravo ! !*

Peter

*Hello ladies and gentleman, babies and animals ! Peter Smith is speaking
Today, we are in Roscoff. It's a nice village in the north of Britain. And we are
working with a splendid sun, the wind's starting to blow, but just a little, it's really a
nice day.*

*As usual, from 5 pm to 6pm, we'll going to introduce to you 6 new competitors who
have been selected this morning, They're going to interpret their best song and you
decide which is the winner.*

You can phone to the radio to this number 1 22 1 22 23

*The winner will participate at the eliminatoires at the end of the summer. And if he
has very (much) luck, he will sing on the saturday september 28th at 8.45 p.m. at the
Champs Elysees theatre in Paris.*

Immediately, our first competitor. Miss Elen Anderson.

Peter : *Hello Elen, how are you ?*

Elen : *Fine thank you. I'm very happy to be here*

Peter : *What's your nationality and where do you come
from ?*

Elen : *I'm Scottish, I leave in Dundee*

Peter : *Good, and what's your job ?*

Elen : *At the moment, I'm an unemployed worker but I
hope to find an interesting job soon (quickly)*

Peter : *Good, and what's your speciality ?*

Elen : *I'm comedian and I'm looking for a contrat*

Peter : *OK, if somebody needs a very good actor, he
could contact Elen.*

Elen : *Many thanks*

Peter : *What's the title of your song ?*

Elen : *"singing in the sun"*

Peter : *It's a very beautiful song. We hear you*

(at the end of the song)

Peter : *Very good, we applaud Elen*

Merci de corriger :

- la structure des phrases
- le temps
- si ça se dit ou pas
- et les fautes d'orthographe

Peter

Hello ladies and gentleman, babies and animals ! Peter Smith speaking

Today, we are in Roscoff, It's a nice village in the north of Brittany . And we are working with a splendid sun, the wind's starting to blow, but just a little, it's really a nice day.

As usual, from 5 pm to 6 pm, we are going to introduce 6 new contestants who have been selected this morning, They are going to interpret their best song and you decide who's the winner.

You can phone to the radio to this number 1 22 1 22 23

This winner will take part in the eliminatoires at the end of the summer. And if he is very lucky, he will sing on Saturday September 28th at 8.45 p.m. at the Champs Elysees theatre in Paris.

Straight away, our first competitor. Miss Ellen Anderson.

Peter : *Hello Ellen, how are you ?*

Ellen : *Fine thank you. I'm very happy to be here*

Peter : *What's your nationality and where do you come from ?*

Ellen : *I'm Scottish, I live in Dundee*

Peter : *Good, and what's your job ?*

Ellen : *Presently, I'm an unemployed worker and I hope to find an interesting job soon*

Peter : *Good, and what's your speciality ?*

Ellen : *I'm an actress and I'm looking for a contract*

Peter : *OK, if somebody needs a very good actor, he could contact Ellen...*

Ellen : *Many thanks*

Peter : *What's the title of your song ?*

Ellen : *"singing in the sun"*

Peter : *It's a very beautiful song. Let's hear you !*

Peter : *Very good, Let's applaud Ellen ! Well done*

Peter

Hello ladies and gentleman, babies and animals ! Peter Smith speaking

Today, we're in Roscoff, It's a nice village in the north of Brittany . And we're working in a splendid sunshine, the wind's starting to blow, but just a little, it's a really nice day.

As usual, from 5 to 6 in the afternoon, we're going to introduce 6 new contestants who have been selected this morning, They're going to interpret their best song and you decide who's the winner.

You can phone us on this number 1 22 1 22 23

The winner will take part in the eliminating round at the end of the summer. And if he's very lucky, he will sing on Saturday September the 28th at 8.45 p.m. at the Champs Elysees theatre in Paris.

So straight away, our first competitor. Miss Ellen Anderson.
Peter : *Hello Ellen, how are you ?*

Ellen : *Fine thank you. I'm very happy to be here*

Peter : *What's your nationality and where do you come from ?*

Ellen : *I'm Scottish, I live in Dundee*

Peter : *Good, and what's your job ?*

Ellen : *At the moment, I'm unemployed but I hope to find an interesting job soon*

Peter : *Good, and what's your speciality ?*

Ellen : *I'm an actress and I'm looking for engagements*

Peter : *OK, if somebody needs a very good actor, he could contact Ellen...*

Ellen : *Many thanks*

Peter : *What's the title of your song ?*

Ellen : *"singing in the sun"*

Peter : *It's a very beautiful song. The stage is yours, Ellen (we'll enjoy listening to you [to it])*

Peter : *Very good, a big hand for Ellen everybody!
Well done !*