

**DATA-DRIVEN LEARNING :
APPRENDRE ET ENSEIGNER À CONTRE-COURANT**

Corinne Landure

IUT Hubert Curien Epinal – Université Nancy 2

Mots-clés

Data-driven learning – autonomie – acceptation – implication – autoévaluation

Résumé

Un des principaux objectifs de cette expérience, réalisée dans un centre de formation spécialisé avec la participation de 44 demandeurs d'emploi, consiste en l'observation des pratiques d'apprenants L2 dans leur démarche d'apprentissage autonome à travers l'exploitation directe de corpus génériques. Une analyse des interventions et des ajustements mis en place par l'enseignante, suite aux comportements et pratiques des apprenants, donne des indications quant à la dimension de la prise en charge pédagogique et des limites de celle-ci dans cet environnement particulier et laissent entrevoir quelques pistes à explorer dans ce contexte d'apprentissage autonome guidé. Enfin, une analyse linguistique comparative indique que la capacité de rétention obtenue avec un travail axé sur la pratique des corpus est plus élevée que celle provenant de l'utilisation de simples dictionnaires bilingues.

Abstract

One of the main objectives of this experiment carried out in a specialized training centre with the participation of 44 job-seekers consists of observing the practices of L2 learners in their approach to autonomous learning through the direct use of generic corpora. An analysis of the operations and adjustments made by the teacher according to learners' behaviour and practices provides indications as to the dimension of the educational coverage as well as its limits in this particular environment and gives glimpses of some areas to be investigated in context of guided autonomous learning. Finally, a comparative linguistic analysis indicates that the capacity of retention obtained with work based on corpus practice is higher than that resulting from the use of bilingual dictionaries.

Introduction

La place de l'enseignement des langues et ses questions satellites sur les modalités et les contenus à enseigner en fonction du public, des domaines de spécialité, de l'environnement d'apprentissage, des outils pédagogiques et des contraintes internes et externes des institutions, ont fait l'objet d'innombrables débats et sont toujours au cœur d'interminables discussions n'ayant jusqu'à présent abouti à aucun réel consensus entre chercheurs, enseignants et décideurs. Pour autant, les différences dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde (L2) reflètent les disparités culturelles de chaque pays. En France, Boulton *et al.* (2008b) remarque que l'enseignement est principalement centré sur l'enseignant avec une forte propension à la transmission des savoirs. La démocratisation actuelle de nouvelles technologies offre d'autres perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde et pourrait contribuer à changer en profondeur la façon de penser et de concevoir l'enseignement. Cela implique inévitablement un bouleversement conséquent dans la culture de l'enseignement traditionnel. Dans cette nouvelle perspective, un enseignant L2 n'est plus seulement le transmetteur du savoir mais aussi un preneur de risque ; cela se traduit notamment par l'acquisition d'un minimum de compétences en informatique mais aussi d'une remise en question sur la manière d'enseigner qui se trouve davantage centrée sur l'apprenant. Quitter la position traditionnelle d'instructeur pour adopter le rôle, peut-être plus ingrat et moins confortable du fait de sa nouveauté, de facilitateur, de guide ou de conseiller demande beaucoup d'énergie et de détermination de la part de l'enseignant. Les postmodernistes ou partisans du constructivisme définiraient cette approche comme enseigner à contre-courant, *Against the Grain* pour reprendre le titre d'un ouvrage d'Eagleton (1986). Si ce changement de paradigme peut occasionner des changements profonds chez l'enseignant, il peut également influencer sur le rôle de l'apprenant en lui offrant les moyens d'être autonome et de prendre son apprentissage en main. De ce fait, cet apprentissage doit permettre à l'apprenant d'être capable de définir ses besoins, d'influer sur les choix et décisions pour assurer le contrôle de son apprentissage et d'atteindre ses objectifs comme le souligne Holec :

« L'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi. »
(1981, p. 3)

Cependant, devenir responsable de la gestion et du suivi de son propre apprentissage implique que l'apprenant adopte une démarche raisonnée, c'est-à-dire : acceptation à changer de rôle, implication personnelle dans ce processus et autoévaluation de l'apprentissage. Ces critères paraissent essentiels pour réussir la

transition d'un enseignement dirigé vers un apprentissage autonome. Si dans le milieu universitaire, cette démarche vers l'autonomie semble plutôt bien accueillie et fait ses preuves dans la pratique quotidienne, qu'en est-il dans d'autres environnements et contextes de formation ?

Tel est l'objectif de cette étude réalisée dans un centre de formation spécialisé avec la participation de 44 demandeurs d'emploi, effectuant un stage de réinsertion professionnelle de sept mois, en vue d'obtenir une qualification de niveau BAC+2 en informatique. Un des principaux objectifs de cette expérience consiste en l'observation des pratiques d'apprenants L2 dans leur démarche d'apprentissage autonome, plus précisément en fonction de leur acceptation, implication et autoévaluation, et dans ce cas à travers l'exploitation directe de corpus génériques (*hands-on*). Mon questionnement se porte plus particulièrement sur l'évaluation de l'autonomie par rapport à certains paramètres environnementaux, sociaux et stratégiques. D'autre part, une analyse des interventions et des ajustements mis en place en parallèle par l'enseignant / conseiller, suite aux comportements et pratiques des apprenants, donne des indications quant à la dimension de la prise en charge pédagogique nécessaire et des limites de celle-ci dans ce contexte particulier. Les résultats de cette étude contribuent à évaluer l'autonomisation d'apprenants L2 et laissent entrevoir quelques pistes à exploiter pour l'accompagnement pédagogique dans ce contexte d'apprentissage autonome guidé. Enfin, notre étude rend compte d'expériences de consultation directe de grands corpus, sans formation préalable, par des participants ayant un niveau modeste en anglais. Une analyse comparative des résultats provenant de l'utilisation de dictionnaires bilingues et de la consultation de corpus établit leur efficacité respective pour la recherche de sens et la capacité de rétention. Le terme rétention représente ici une performance cognitive active et volontaire dans l'appropriation de connaissances.

1. Data-driven learning

Afin d'introduire le concept d'autonomie dans cet environnement spécifique, avec l'intention de développer chez les apprenants des comportements autonomes, l'initiation des participants à l'exploitation directe de grands corpus en ligne a été retenue pour différentes raisons. Tout d'abord, de nombreuses études répertoriées par Boulton (2008a) montrent que cette approche baptisée par Johns (1991) *data-driven learning* ou DDL favoriserait l'autonomisation des apprenants. D'autre part, en procédant à une analyse comparative (tableau 1), il apparaît que des notions propres au DDL décrites par Johns (1991) s'apparenteraient à certaines propriétés constructivistes telles que celles définies par Martel (1999).

| | Propriétés constructivistes (selon Martel) | Notions du <i>data-driven learning</i> (selon Johns) |
|--------------------------------------|---|---|
| Rôle de l'apprenant | constructeur actif expert | créateur chercheur |
| Rôle de l'enseignant | facilitateur collaborateur | facilitateur guide – conseiller |
| Environnement d'apprentissage | aspects de l'apprentissage | |
| | soutiens coopération / collaboration autodirigé basé sur l'observation relations interactives | encouragements en individuel ou en groupe autonomie découvrir par eux-mêmes sans ou avec une interaction face à face |
| | type d'activités | |
| | centrées sur l'apprenant (styles) centrées sur résolution de problèmes mise en pratique développement de projets | centrées sur l'apprenant résolution de problèmes concrets découvrir en faisant – induction centrées sur des intérêts spécifiques |
| | outils | |
| | documents authentiques nouvelles technologies | documents authentiques nouvelles technologies (corpus) |

Tableau 1 : Analyse comparative

On remarque notamment des similitudes au niveau des rôles ; dans ces deux approches, l'apprenant est défini comme un constructeur actif, un collaborateur et un chercheur et l'enseignant se voit attribuer les rôles de guide, facilitateur et conseiller. On note également des propriétés similaires concernant l'environnement d'apprentissage, tant au niveau des aspects, des tâches et des outils utilisés. À propos des aspects, on observe que l'apprentissage peut s'effectuer à distance ou en présentiel, qu'il s'applique à un groupe ou à un individu, qu'il fait appel à la découverte et à l'induction. Les tâches quant à elles sont centrées sur l'apprenant, elles peuvent concerner les domaines de spécialités et ciblent la recherche pour répondre aux besoins individuels ou aux besoins collectifs. Elles se concentrent sur des problèmes à résoudre se rapportant aux besoins respectifs et aux intérêts spécifiques des apprenants, qui de ce fait participent activement à la résolution de ces problèmes. D'autre part, l'apprentissage est fondé sur l'observation de données authentiques provenant de corpus qui sont des collections de documents authentiques oraux ou écrits représentant des échantillons de la langue cible. Enfin, grâce aux développements et innovations technologiques, les outils deviennent de plus en plus accessibles, les apprenants peuvent avoir ainsi directement accès à des corpus gratuits en ligne et utiliser des outils d'analyse simples tels que les concordanciers. Les corpus présentent d'ailleurs plusieurs avantages, notamment ils sont accessibles à tous ; leur accès est gratuit et immédiat et ils peuvent répondre à des besoins individuels et spécifiques. Leur utilisation directe, sans intermédiaire

et sans contraintes de temps et de lieu ne nécessite que peu d'investissements tant matériels que formatif. En conclusion, ce qui définit l'environnement d'apprentissage n'est pas seulement l'endroit où l'apprentissage a lieu mais comment il se déroule. Bien que les apprenants puissent auto-diriger leur apprentissage selon leurs besoins personnels et leurs objectifs individuels, le DDL ainsi que l'approche constructiviste soulignent l'importance de l'aspect collaboratif et incitatif de l'apprentissage. Les apprenants ne sont plus évalués sur leurs seuls résultats mais plutôt sur les façons d'atteindre ces résultats, sur les manières d'élaborer collaborativement des stratégies appropriées et d'adopter une réflexion inductive.

2. Méthode

Cette étude visant à initier des demandeurs d'emploi à la consultation directe de grands corpus en ligne s'est déroulée dans une association de formation professionnelle pour adultes (AFPA) dans le nord-est de la France en 2009.

2.1. Participants

Ces 44 participants, principalement du genre masculin, sont répartis en trois classes de 15 apprenants environ. Ils effectuent un stage de réinsertion professionnelle de sept mois en vue d'une certification de niveau BAC+2 en informatique. La spécificité de cette population réside dans son hétérogénéité ce qui contribue d'ailleurs à créer une certaine tension dans les classes. Âgés de 20 à 54 ans, la moyenne d'âge se situant autour de 30 ans, ils ont tous eu au moins une expérience professionnelle, celle-ci variant de 12 mois à 34 ans. Ils viennent de toutes les régions de France et des territoires d'outre-mer et huit stagiaires n'ont pas le français comme langue maternelle bien qu'ils le parlent parfaitement. Ils ont également un parcours scolaire très diversifié : 11 ont un niveau inférieur au baccalauréat, 26 en sont titulaires et 7 ont atteint un diplôme de niveau BAC+2. Comme nous le constaterons plus tard, ces différences et disparités sont probablement à l'origine de certaines réactions et attitudes de la part de ce public fragilisé. En effet, de longues périodes sans emploi et un niveau de vie précaire pourraient expliquer leur manque de confiance en eux et une méfiance envers les autres stagiaires. Pour autant, la plupart souhaite s'en sortir et de réels efforts sont entrepris dans ce sens. Afin que leur apprentissage soit efficace, il leur faut notamment apprendre ou réapprendre l'autodiscipline, la ponctualité, l'organisation, le travail en équipe, le goût de l'effort, la concentration.

Bien que seulement 15 % des stagiaires aient utilisé préalablement l'anglais dans leur carrière professionnelle, dans l'ensemble les participants ne sont pas hostiles à apprendre ou à améliorer leur anglais. Chaque classe bénéficie de quatre heures d'anglais par semaine dans leur domaine de spécialité, soit environ 70 heures au total. Ils ne sont pas obligés d'assister à ces séances, ils n'ont d'ailleurs pas d'examen en anglais à la fin de leur stage, pourtant ces cours en présentiel sont

généralement assez bien suivis, avec un taux de présence avoisinant les 85 % alors que seulement 5 % sont inscrits aux cours par correspondance de remise à niveau mis à leur disposition par le centre. Cependant, bien qu'étant très hétérogène, leur niveau est dans l'ensemble assez modeste comme l'indiquent les résultats à un test informel du TOEIC donné en début de session ; les scores se situent entre 65 et 740 points, avec une moyenne de 358 sur 990, ce qui correspond approximativement au niveau A2 du CECR. Pourtant, ces étudiants ont tous bénéficié d'au moins six ou huit années de cours d'anglais lors de leur scolarité ; on note toutefois que sauf pour les plus jeunes ayant quitté l'école récemment (20 %) ou pour ceux ayant pratiqué l'anglais dans leurs emplois précédents (15 %), les autres stagiaires (65 %) n'ont pas eu de formation en anglais depuis environ 9 ans. Même si certains pensent, peut-être avec raison, qu'ils n'auront jamais à utiliser l'anglais dans leur profession, on peut supposer que lors d'une embauche, le choix d'un directeur des ressources humaines se portera plus volontiers sur un candidat ayant des connaissances en anglais notamment dans sa spécialité professionnelle qu'un candidat n'en ayant pas.

2.2. Instruments

Trois instruments de recherche ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Il s'agit tout d'abord d'observations fondées sur les réactions et commentaires des étudiants, relevées par l'enseignante tout au long de cette expérience. Ensuite, les résultats linguistiques de deux mises en œuvre expérimentales effectuées à une semaine d'intervalle qui comparent les résultats de la consultation directe de corpus en ligne avec l'utilisation de dictionnaires bilingues pour la recherche de signification d'items et pour la capacité de rétention. Enfin, un questionnaire, composé de questions ouvertes et fermées, complété par les étudiants à l'issue de ces expériences porte quant à lui sur l'évaluation de la consultation de corpus.

2.3. Procédure

Chaque étudiant dispose d'un ordinateur et d'accès à divers dictionnaires bilingues en ligne ainsi que d'accès direct à des grands corpus gratuits notamment le *British National Corpus* (BNC) ou le *Corpus of Contemporary American English* (COCA) pour lesquels ils ont eu une brève présentation au début de l'expérience.

3. Résultats qualitatifs : observation de l'acceptation

Avant d'aborder les résultats linguistiques, nous allons nous intéresser aux attitudes de la première classe d'apprenants lors de la première expérience. Cette observation se décompose en trois phases : l'effet de classe, l'effet de groupe et la démarche individuelle.

3.1. Effet de classe

Après une brève présentation des corpus à la première classe qui se compose de 15 étudiants et plutôt que de laisser le professeur répondre directement aux questions des apprenants, ceux-ci sont invités à se familiariser avec les corpus et à explorer par eux-mêmes les différentes applications et possibilités. Bien qu'étant guidés dans leur cheminement et conseillés dans leurs recherches, les étudiants s'obstinent à poser des questions à l'enseignante plutôt qu'à chercher eux-mêmes les solutions, et ils sont frustrés de ne pas recevoir de réponses précises en retour, ce qui leur éviterait – comme certains le déclarent – : « de perdre du temps à chercher puisque que l'enseignante a les réponses ». Malgré maints encouragements à faire partager leurs découvertes et problèmes avec la classe, ils décident de ne pas poursuivre cette activité. Comme le révèlent quelques entretiens informels recueillis pendant l'interclasse, leur refus est principalement motivé par la peur de montrer leurs lacunes ou faiblesses mais aussi par individualisme, avec un refus très net de partager les informations avec la classe, et – comme le dit un participant – : « c'est chacun pour soi ». Si cette approche a déstabilisé les étudiants, leurs réactions hostiles et diversement motivées peuvent surprendre, notamment si je me réfère à une expérience identique menée dans un IUT quelques mois auparavant, où l'attitude des étudiants s'était révélée plutôt positive et où, très vite, un travail collaboratif au sein de la classe s'était mis en place. Ce qui ressort de cette première phase est principalement leur dépendance à l'enseignant-instructeur, aux cours « tout faits », à un apprentissage passif. On relève également un manque de curiosité, de motivation, de confiance en soi, probablement provoqué par la peur de ne pas savoir ou de se tromper, de montrer ses faiblesses et d'être ridicule, tout cela doublé d'un manque de confiance envers les autres. Un ajustement s'avère par conséquent nécessaire pour essayer de remédier à ces problèmes et je choisis de les faire travailler en petits comités de trois personnes, en leur laissant l'initiative de la composition des groupes qui se forment, en l'occurrence, en fonction des origines et de l'âge des stagiaires.

3.2. Effet de groupe

Cette deuxième phase d'observation, baptisée l'effet de groupe, met en lumière d'autres comportements. On observe ainsi que le fait d'appartenir à un groupe partageant certaines affinités contribue à les rendre plus confiants et ainsi à faciliter la communication et les échanges au sein de chaque groupe. Une collaboration active se met progressivement en place avec pour résultat le développement de stratégies de plus en plus élaborées. Leur effervescence trahit une réelle motivation, qui se transforme assez rapidement en une sorte de compétition, non pas au sein des groupes mais avec les autres groupes. De plus, dans chaque groupe un *leader* monopolise la parole et l'action, ce qui n'est pas souhaitable pour la suite de ce projet. Par conséquent, un second ajustement se révèle nécessaire afin de neutraliser le rôle

du meneur puisque les objectifs principaux de cette étude visent à évaluer l'implication personnelle de tous les apprenants et à analyser les résultats linguistiques de chacun et non d'un tiers d'entre eux.

3.3. Démarche individuelle

Après cette session que l'on pourrait qualifier de phase d'échauffement, chaque apprenant est alors invité à procéder à une consultation individuelle des ressources et à une recherche ciblée en fonction de ses besoins personnels, tout en étant fortement encouragés à échanger des informations entre pairs. On observe que tous décident de participer à la consultation sur corpus. Il importe de souligner ici le caractère volontaire de cette décision, cela pourrait s'expliquer en partie par le travail de groupe fait en amont et qui leur a peut-être permis de développer leur confiance en eux et envers les autres. Si ce taux de participation est plutôt encourageant, ce n'est pas en revanche un indicateur fiable d'une complète adhésion de leur part ; on peut supposer en effet qu'ils acceptent d'y participer pour faire plaisir ou tout simplement pour faire comme les autres. À l'inverse, les résultats quantitatifs de ces expériences, présentés dans la suite de l'article, permettront d'évaluer leur implication réelle dans le processus d'apprentissage autonome, en comptabilisant notamment le nombre de consultations effectuées, le temps passé par consultation ainsi que l'efficacité de la consultation en rapprochant leurs résultats avec ceux d'études antérieures. Quant aux réponses au questionnaire, celles-ci nous renseigneront sur l'autoévaluation de l'apprentissage tant au niveau qualitatif que quantitatif.

Cette phase d'observation souligne une utilisation de leurs propres ressources, avec moins de questions directes à l'enseignante, ainsi qu'une nette diminution de l'influence du *leader*. Peut-on les considérer comme des participants actifs pour autant ? On remarque que leurs consultations sont ciblées en fonction de leurs besoins personnels mais que leurs recherches restent hésitantes, peut-on considérer ces tâtonnements comme les premiers pas d'apprentis chercheurs ? On relève des échanges d'informations et de stratégies entre ex-partenaires de groupe mais toujours pas avec la classe ; peut-on malgré tout les considérer comme de véritables collaborateurs ? Il est difficile à ce stade de se prononcer sur une véritable acceptation de changer de rôle ; en revanche on peut avancer l'hypothèse d'une probable prise de conscience de cette possibilité. En effet, l'utilisation des ressources en fonction de leurs propres besoins conduit les apprenants à s'impliquer dans leur apprentissage et à développer des comportements autonomes. Ce premier pas vers l'autonomie se traduit notamment par le choix des items à rechercher suivant leurs besoins individuels et par le raisonnement inductif qu'entraîne ce procédé. Parallèlement à leur investissement personnel, on observe une collaboration active avec échanges d'astuces, de conseils et de stratégies, ce qui indique une réelle implication des apprenants dans ce nouveau processus. Leur engagement se voit d'ailleurs confirmé par le taux considérablement

élevé de réponses à la question : « Quels sont les conseils ou astuces que vous donneriez à propos de la consultation des corpus ? », pour laquelle 70 % des apprenants ont répondu en développant des conseils d'ordre pratique et de bons sens mais aussi en communiquant des astuces pertinentes. Les résultats qualitatifs observés soulignent l'investissement personnel des apprenants ainsi que leur collaboration active dans leur démarche autonome d'apprentissage et démontrent une réelle motivation et implication que vont corroborer les résultats quantitatifs de l'expérience.

4. Résultats quantitatifs : évaluation de l'implication

4.1. Étude comparative des corpus et dictionnaires bilingues pour la recherche de sens

La tâche des apprenants lors de cette première expérience consiste à lire un article d'une page concernant leur domaine de spécialité et de repérer les items qu'ils ne connaissent pas pour consultation dans les corpus afin de trouver leur signification. La même activité leur est ensuite demandée pour un autre article toujours dans leur domaine de spécialité mais pour une consultation dans les dictionnaires bilingues. Les 44 apprenants ont ciblé un total de 320 items à rechercher dans les corpus, ce qui fait une moyenne de 7 items par étudiant. Pour les dictionnaires bilingues, on enregistre un total de 293 items à rechercher soit une moyenne de 6,5 items par étudiant. Les résultats de cette première expérience comparant la consultation de corpus et l'utilisation de dictionnaires bilingues pour la recherche de sens n'est pas une surprise en soi ; si l'efficacité des dictionnaires bilingues se confirme, on relève en effet environ cinq fois moins de temps de recherche pour deux fois plus de réponses appropriées, on observe que la consultation de corpus a néanmoins permis de trouver 36 % de significations appropriées (cf. annexe 1). Pour autant, l'intérêt de cette expérience se situe autre part ; certaines données, comme le nombre d'items consultés par étudiant ainsi que le temps passé par item, vont permettre d'évaluer le taux d'implication de ces apprenants par rapport à d'autres études évaluant l'intérêt pédagogique de la consultation de corpus. Notamment, une étude de Chambers & O'Sullivan (2004) avec des étudiants avancés et spécialistes, fait état d'un peu plus de 10 items par étudiant pour 9 minutes passées par item ; une étude de Landure & Boulton (2010) concernant des étudiants LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) indique un peu plus de 9 items par étudiant et 12 minutes réservées à la consultation pour chaque item, et les participants de notre présente étude, stagiaires à l'AFPA, ont consulté quant à eux 7 items par apprenant pour 11 minutes passées par item. En comparant leurs résultats avec ceux des autres étudiants évoluant dans des contextes d'apprentissage différents, on s'aperçoit que nos apprenants se sont réellement et personnellement investis dans cette recherche malgré des débuts difficiles.

Si cette expérience a permis d'évaluer la part d'implication des apprenants dans leur démarche autonome par la consultation des corpus, elle a aussi et surtout servi de tremplin pour introduire la deuxième mise en œuvre expérimentale visant à évaluer la capacité de rétention obtenue en consultant les corpus et en utilisant les dictionnaires bilingues.

4.2. Résultats de la capacité de rétention provenant de la consultation de corpus et de dictionnaires bilingues

L'objectif de cette analyse est de déterminer le taux de rétention selon que les étudiants utilisent des corpus ou des dictionnaires bilingues. Pour pouvoir procéder à une étude comparative de la capacité de rétention entre ces deux ressources, les deux articles utilisés lors de la première phase ont été transformés en exercice à trous. Cette seconde expérience s'est déroulée environ une semaine après la première et la tâche des étudiants consiste à replacer pour chaque article 18 items au bon endroit, ceux-ci étant listés au début de chaque exercice. Sur les 18 mots manquants de chaque article, huit proviennent de consultation ayant abouti à une traduction appropriée lors de la première expérience et les dix autres mots manquants ont été sélectionnés pour leur (apparente) facilité de mémorisation puisqu'ils n'ont été ciblés par aucun étudiant lors de la recherche de sens.

| 44 Etudiants X 8 | Exercice à trous | | | Consultat° de corpus | | Pas d'Items Recherchés (supposés être connus) | Résult Rétent° par déduct° | Taux de rétention En Comparant RA & TA |
|---------------------------|--------------------|----------------|-------------|-------------------------|--|---|----------------------------|--|
| | Nombre de réponses | | | Nombre de Trad. Approp. | Nombre de Aucune Rép. ou Trad. Inapprop. | | | |
| | Rép. Approp. | Rép. Inapprop. | Aucune Rép. | | | | | |
| Items | RA | RI | AR | TA | ARTI | TA+ARTI-44 = PIR | RA - PIR | R=RA & TA |
| SANDS | 33 | 10 | 1 | 12 | 2 | 30 | 3 | 12 100 % |
| NUGGETS | 27 | 12 | 5 | 15 | 7 | 22 | 5 | 13 87 % |
| STEAL | 25 | 18 | 1 | 2 | 6 | 36 | -11 | 0 - |
| BREACH | 23 | 14 | 7 | 16 | 8 | 20 | 3 | 14 87 % |
| POURING | 18 | 18 | 8 | 10 | 15 | 19 | -1 | 5 50 % |
| MIGHT | 16 | 22 | 6 | 2 | 7 | 35 | -19 | 0 - |
| STRETCHES | 15 | 23 | 6 | 10 | 18 | 16 | -1 | 4 40 % |
| TARGETED | 14 | 22 | 8 | 4 | 8 | 32 | -18 | 0 - |
| | 171 | 139 | 42 | 71 | 71 | 210 | ? | 48 |
| | | | | | | | | 68 % |

Tableau 2 : Taux de rétention / consultation des corpus

Le tableau 2 reprend les résultats des 8 items les plus ciblés par les étudiants lors de l'utilisation des corpus pour la recherche de sens et également les résultats de l'exercice à trous qui doivent permettre de déterminer le taux de rétention. La première colonne représente les 8 mots manquants. Par exemple, pour le premier item *sand*, 33 étudiants sur 44 l'ont placé de façon appropriée, 10 d'entre eux n'y sont pas parvenus et un seul ne l'a placé nulle part. Nous pourrions logiquement déduire que le taux de rétention devrait être la différence entre les réponses appropriées (colonne RA) et les résultats des items non recherchés car supposément connus des étudiants (colonne PIR). Pourtant, ce calcul par déduction n'est pas fiable comme l'indiquent les résultats négatifs de la colonne RA – PIR. Nous devons prendre en compte le fait que certains mots n'ont pas été recherchés parce que les étudiants pensaient les connaître ou les comprendre mais qu'ils n'ont cependant pas réussi à les placer de façon appropriée. Par exemple, si nous reprenons *sand*, 33 étudiants sur 44 ont réussi à le placer, 10 ont échoué et un seul ne l'a placé nulle part. 14 étudiants seulement ont consulté cet item dans le corpus, avec 12 traductions appropriées et 2 inappropriées. Par déduction, les 30 autres participants, ceux qui n'ont pas cherché ce mot, étaient supposés le connaître et donc capables de le placer au bon endroit dans l'exercice à trous. De la même façon, les étudiants qui avaient trouvé sa signification lors de la consultation des corpus étaient supposés le placer de manière appropriée dans l'exercice à trous. En d'autres termes, nous aurions dû avoir $30 + 12 = 42$ réponses correctes pour *sands* dans l'exercice à trous au lieu de 33. La question est donc de savoir quels sont les étudiants qui ont donné une réponse appropriée ? Ceux qui n'ont pas recherché ce mot ou ceux qui l'ont vérifié ou alors les deux ? A ce stade, la seule alternative pour obtenir un taux de rétention fiable est de comparer les copies une par une, c'est-à-dire de rapprocher les copies des réponses appropriées de l'exercice à trous avec les copies des traductions appropriées lors de la consultation des corpus. Il va sans dire que la comptabilisation des résultats est laborieuse et seulement possible pour ce genre d'expérience à petite échelle. En conclusion, la dernière colonne indique le taux de rétention pour les 8 items, obtenu grâce au rapprochement des copies. Par exemple, si nous prenons l'unité lexicale *nuggets*, 15 étudiants ont donné le sens approprié (selon le contexte de l'article) en consultant les corpus. Sur ces 15 étudiants, 13 ont réussi à le replacer à l'endroit approprié dans l'exercice à trous et deux ont échoué ; le taux de rétention pour *nuggets* est de 87 %. Cela veut également signifier que sur 22 étudiants (colonne 7) qui étaient supposés le connaître, seulement 14 ont réussi à le placer correctement. En procédant de la même façon pour les autres items, on obtient un taux de rétention global de 68 % pour la consultation des corpus.

Afin de comparer le taux de rétention de la consultation des corpus avec celui provenant de la consultation des dictionnaires bilingues, une mise en œuvre expérimentale identique ainsi qu'une même méthode de comptabilisation ont été

utilisées. Il en résulte, comme l'indiquent les résultats (tableau 3), une capacité de rétention de 48 % pour la consultation des dictionnaires bilingues, soit une différence de 20 % par rapport à la consultation sur corpus (68 %).

| 44 Etudiants X 8 | Exercice à trous | | | Consultat° dictionnaire bilingue | | | | |
|---------------------------|------------------|-------------------|----------------|-------------------------------------|--|---|-------------------------------------|---|
| | Rép. Approp. | Rép. Inapprop. | Aucune Rép. | Nombre de Trad. Approp. | Nombre de Aucune Rép. ou Trad. Inapprop. | Pas d'Items Recher- chés (supposés être connus) | Résult Rétent° par déduct° | Taux de rétention En Compa- rant RA & TA |
| Items | RA | RI | AR | TA | ARTI | TA+ARTI -44 = PIR | RA - PIR | R=RA & TA |
| TRIPS | 28 | 14 | 2 | 15 | 0 | 29 | -1 | 15 100 % |
| AS FAR AS | 16 | 19 | 9 | 15 | 7 | 22 | -6 | 14 100 % |
| RELEASE | 15 | 23 | 6 | 19 | 0 | 25 | -10 | 12 63 % |
| UP TO | 14 | 28 | 2 | 9 | 0 | 35 | -21 | 6 66 % |
| WAY ROUND | 13 | 20 | 11 | 8 | 22 | 14 | -1 | 1 13 % |
| SNIPPET | 13 | 20 | 11 | 35 | 0 | 9 | 4 | 10 28 % |
| AVOID | 7 | 24 | 13 | 25 | 0 | 19 | -12 | 5 20 % |
| ALONG | 7 | 23 | 14 | 14 | 3 | 17 | -20 | 5 36 % |
| | 113 | 171 | 68 | 140 | 71 | 180 | ? | 68 |
| | | | | | | | | 48 % |

Tableau 3 : Taux de rétention / consultation des dictionnaires bilingues

Le tableau 4 récapitule les résultats de ces expériences : d'une part les traductions appropriées selon que les étudiants ont consulté les corpus ou les dictionnaires bilingues pour la recherche de sens des items ciblés par eux (première expérience) et les résultats des réponses appropriées de l'exercice à trous selon que les étudiants ont préalablement consulté les corpus ou les dictionnaires bilingues pour ces mêmes items (deuxième expérience). Ces résultats soulignent l'efficacité et l'immédiateté des réponses provenant de la consultation de dictionnaires bilingues ainsi que sa faible performance au niveau de la capacité de rétention, à l'inverse la consultation sur corpus bien que plus longue parce que nécessitant plus d'attention et de réflexion de la part des apprenants obtient un meilleur résultat quant à la capacité de rétention. Le travail sur corpus, par l'exploration des items en contexte, favorise la construction des savoirs et engage une compréhension « profonde » (Biggs, 2003), ce que corroborent les résultats de l'exercice à trous avec un taux de rétention plus élevé que celui obtenu avec les dictionnaires bilingues. Ces derniers offrent, quant

à eux, un type de compréhension en « surface » qui ne favorise pas l'appropriation des items consultés.

| | 1 ^{re} expérience Recherche significations | 2 ^e expérience Exercices à trous | Taux de Rétention |
|----------------------|---|---|-------------------|
| | Résultats : Traductions Appropriées | Résultats : Réponses Appropriées | |
| Corpus | 50 % | 49 % | 68 % |
| Diction bilin | 81 % | 32 % | 48 % |

Tableau 4 : Analyse comparative : corpus & dictionnaires bilingues

Si les débuts ont été déstabilisants pour les apprenants, ils l'ont été tout autant pour l'enseignante qui suite à leurs réactions et attitudes a dû procéder à divers ajustements afin de les amener à adopter une démarche autonome par palier qui se traduit dans ce cas à leur laisser l'initiative des recherches selon leurs objectifs personnels, à les inviter à explorer et à apprivoiser les corpus et leurs diverses applications selon leurs besoins individuels, à les inciter à mettre en place des stratégies pour une plus grande efficacité d'utilisation, à les encourager à reconsidérer le travail collaboratif au sein du groupe et de la classe, à les amener à procéder à un raisonnement inductif. Cet accompagnement sur mesure s'est révélé essentiel pour le bon déroulement de cette expérience.

5. Résultats du questionnaire : autoévaluation

Les résultats de l'autoévaluation concernant la consultation de corpus proviennent des réponses au questionnaire. Si 79 % des étudiants déclarent avoir partiellement trouvé les réponses grâce aux corpus, 21 % estiment n'y avoir trouvé aucune réponse satisfaisante. On constate que 50 % d'entre eux ont trouvé la consultation de corpus facile et que 84 % l'ont jugée utile. L'âge des participants n'a pas d'incidence dans ses résultats en revanche les étudiants ayant un bon niveau en anglais l'ont trouvé facile mais pas forcément utile. Par ailleurs, 52 % estiment la consultation de corpus aussi utile que le dictionnaire bilingue et 43 % aussi utile qu'un traducteur en ligne ; les corpus sont considérés comme des ressources de références complémentaires aux ressources traditionnelles. En outre, le taux de capacité de rétention conséquent obtenu avec les corpus indique qu'ils sont non seulement des ressources de références mais qu'ils peuvent également améliorer l'apprentissage ce que pourtant aucun étudiant n'a mentionné lors de l'autoévaluation. Enfin, 80 % pensent l'utiliser plus tard dans leur carrière professionnelle, ce constat certes encourageant pour l'avenir doit néanmoins être pondéré et des études comparables en entreprises être menées. Ce résultat souligne le rôle de l'autonomisation de cette

approche avec la possibilité pour les apprenants de diriger leurs recherches en fonction de leurs propres besoins et en leur donnant l'opportunité de développer des compétences autonomes dans la gestion de leur apprentissage à l'université ou dans leur vie professionnelle. Malgré la complexité de la tâche, estimée comme telle par 50 % des participants, aucun apprenant n'a abandonné et 84 % ont même reconnu son utilité. Ce résultat confirme le rôle essentiel bien que non central de l'enseignant / accompagnateur dans une approche centrée sur l'apprenant.

Conclusion

Cette étude a démontré que certaines propriétés constructivistes combinées aux innovations technologiques, dans ce cas la consultation directe de corpus génériques en ligne (*hands-on*), peuvent apporter de façon expérimentale les preuves de leur efficacité dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. La consultation de corpus peut être considérée comme une alternative bienvenue et complémentaire à une instruction dite traditionnelle de transmission des savoirs, et plus particulièrement en France où, comme le souligne Martel (1999), le constructivisme est accueilli avec scepticisme. En d'autres mots, cette étude a établi que l'utilisation directe de grands corpus en ligne s'apparente à une approche constructiviste et que l'exploitation de corpus développe l'autonomisation des apprenants dans leur apprentissage de la L2. Par ailleurs, les résultats linguistiques de l'expérience indiquent une capacité de rétention plus élevée obtenue avec un travail axé sur la pratique des corpus que celle provenant de l'utilisation de dictionnaires bilingues. L'un des objectifs de l'enseignante a été de donner à ce public particulier, dans ce contexte d'apprentissage spécifique les moyens d'exploiter de grands corpus de façon autonome pour leurs futurs besoins professionnels. Cette étude a montré que l'impulsion est donnée pour une démarche raisonnée d'apprentissage autonome qui ne se réalisera qu'avec l'acceptation de l'apprenant à changer de rôle, son implication personnelle dans ce processus et l'autoévaluation de son apprentissage.

Cette expérience a révélé que cette approche axée sur l'apprenant a désorienté la plupart des participants habitués à un enseignement plus conventionnel centré sur l'enseignant. Ce n'est pas tant l'utilisation de technologies innovantes mais plutôt une réorganisation des rôles enseignant / apprenant qui est à l'origine de ce bouleversement. Adapter les pratiques d'accompagnement aux particularités et besoins spécifiques des contextes et environnements d'apprentissage est donc nécessaire pour ainsi créer un climat affectif favorable afin de faciliter la participation des étudiants dans leur apprentissage et pour les aider à développer leurs compétences autonomes, pourtant comme le dit si justement Bogaards :

« La décision d'apprendre ne peut être prise que par l'apprenant (...), l'enseignant ne peut que mettre en place les conditions favorisant l'apprentissage, son rôle est de se mettre au service de l'apprenant qui, lui, peut profiter de ses services, ou non. » (1988, p. 100)

ANNEXE 1 : Quelques exemples d'items validés et non validés

| ITEMS | VALIDATION (selon le contexte) | INVALIDATION |
|-----------|-----------------------------------|----------------------|
| SANDS | SABLE | POUSSIÈRE |
| NUGGETS | MORCEAUX PEPITES | MINES PARTIES |
| STEAL | VOLER DEROBER | PERDRE ATTEINDRE |
| BREACH | BRECHE FAILLE | BRANCHE |
| POURING | VERSER DEVERSER | DESCENDRE COULER |
| MIGHT | POUVOIR | DEVOIR |
| STRETCHES | (S) ETIRER TIRER | PRENDRE ATTEINDRE |
| TARGETED | CIBLE VISE | EXPLOSE SAUTE |

BIBLIOGRAPHIE

BIGGS, John, 2003. « *Teaching for quality learning at university*. » Buckingham : Open University Press / Society for Research into Higher Education. (Second edition)

BOGAARDS, Paul, 1988. « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. » Paris : Crédif-Didier.

BOULTON, Alex, 2008a. « Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. » *Texte et corpus*, n° 3, p. 37- 46.

BOULTON, Alex, CHATEAU, Anne, PEREIRO, Myriam & AZZAM-HANNACHI, Radia, 2008b. « Learning to learn languages with ICT – But how? » *CALL-EJ Online* 9/2. <http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-2/boulton.html>. Consulté le 10/02/11.

BYU-BNC : British National Corpus. <http://corpus.byu.edu/bnc/x.asp>. Consulté le 10/02/10

CHAMBERS, Angela & O'SULLIVAN, Ide, 2004. « Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French. » *ReCALL* 16/1, p. 158-172.

COCA : Corpus of Contemporary American English. <http://www.americancorpus.org/> Consulté le 10/02/11.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

EAGLETON, Terry, 1986. *Against the Grain : Essays 1975-1985*. London : Verso.

HOLEC, Henri, 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon. (Première publication 1979, Strasbourg : Conseil de l'Europe).

JOHNS, Tim, 1991. « Should you be persuaded : two samples of data-driven learning. » (In JOHNS, Tim & KING, Philip (eds). *Classroom Concordancing : English Language Research Journal* 4 : 1-16. University of Birmingham.

JOHNS, Tim, 2002. Tim Johns data-driven learning page. <http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm>. Consulté le 30/06/09.

LANDURE, Corinne & BOULTON, Alex, 2010. « Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. » *ASp*, 57, p. 11-30.

MARTEL, Angéline. 1999. « Constructing learning with technologies. » *Second / Foreign Languages on the WEB*. Paper for 18th Congress of the German Association for Research in Foreign Language, Dortmund. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Martel.htm>. Consulté le 30/06/09.

Test of English for International Communication. <http://www.toeic.eu/>. Consulté le 30/01/10.