

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
DU CONSEIL DE L'EUROPE

AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

par Henri HOLEC

(Centre de Recherches et d'Applications
Pédagogiques en Langues)
Nancy

57.855 • HATIER

Toute correspondance relative à cette étude ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou partie du présent document doit être adressée au Directeur de l'Enseignement, de la Culture et du Sport du Conseil de l'Europe (F-67006 STRASBOURG - CEDEX).

Copyright Conseil de l'Europe 1979

ISBN : 2.218.06033.7

Créé le 5 mai 1949 avec dix Etats membres, le Conseil de l'Europe en compte aujourd'hui 21. Il a pour but "de réaliser une union plus étroite entre ses Membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun et de favoriser leur progrès économique et social". Ce but est poursuivi notamment par l'examen de questions d'intérêt commun, par la conclusion d'accords et par une coopération dans les domaines économiques, social, culturel, scientifique, juridique et administratif.

Le Conseil de la Coopération Culturelle (C.D.C.C.) a été créé, le 1er Janvier 1962, par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en vue d'élaborer des propositions de politique culturelle pour le Conseil de l'Europe, de coordonner et d'exécuter l'ensemble de son programme culturel et d'affecter les ressources du Fonds Culturel. Tous les gouvernements membres du Conseil de l'Europe ainsi que le Saint-siège et la Finlande, qui ont adhéré à la Convention culturelle européenne, sont représentés au Conseil de la Coopération Culturelle.

Le but de ses activités dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes est d'encourager la compréhension, la coopération et la mobilité entre Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de population.

Cet objectif implique :

- que l'on mette à la portée de tous les outils, de base permettant de concevoir, d'élaborer et d'exécuter de façon systématique des programmes d'apprentissage étroitement adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants et aux exigences changeantes de la société ;
- que l'on aide à préparer les enseignants à jouer dans de tels programmes le rôle qui est le leur
- que l'on poursuive la création d'un cadre permettant une coopération internationale étroite et efficace visant le développement de l'apprentissage des langues.

Diverses études ont été rédigées à cette fin, sous l'autorité du Conseil de la Coopération Culturelle. Certaines de ces études sont maintenant publiées dans la présente collection des "Travaux du Conseil de l'Europe sur les Langues Vivantes". Les opinions qui y sont exprimées ne doivent toutefois pas être considérées comme reflétant la politique des différents gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Toute demande de reproduction ou de traduction doit être adressée au Directeur de l'Enseignement, de la Culture et du Sport du Conseil de l'Europe, 67006 STRASBOURG Cedex (France).

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
INTRODUCTION	
I. L'AUTONOMIE	3
1. Définition	3
2. Distinctions utiles	5
3. Conclusions	8
II. AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE AUTODIRIGE EN LANGUES	9
1. Détermination des objectifs	10
2. Définition des contenus et des progressions	13
3. Sélection des méthodes et techniques	15
4. Contrôle du déroulement de l'acquisition	16
5. Evaluation de l'acquisition	17
6. Conclusions	20
III. IMPLICATIONS DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE	21
1. Nouveau rôle de l'apprenant	21
2. Nouveaux objectifs de l'enseignement	23
3. Nouveaux rôles des enseignants	24
4. Conclusions : conséquences structurelles	26
IV. ACTUALISATIONS EXPERIMENTALES	27
1. L'expérience de Stirling (G.B.) ..	27
2. L'expérience des Euro-Centres de Bournemouth (G.B.) ..	29
3. L'expérience des "Study circles" en Suède	30
4. Les expériences du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (Nancy, France) ..	31
5. Conclusions - perspectives	32
V. CONCLUSIONS GÉNÉRALES	33
ANNEXE I : Self-directed learning in English as a foreign language Questionnaire	35
ANNEXE II : Models for the self-assessment of oral communicative skills	52
BIBLIOGRAPHIE	58

AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

La fin des années 60 a vu se développer, dans tous les pays occidentaux dits de civilisation industrielle avancée, un courant sociopolitique qui se caractérisait par une définition du progrès social, non plus en termes d'accroissement du bien-être matériel par un accroissement des biens de consommation et des services, mais en termes d'amélioration de la "qualité de la vie" - expression qui ne devint slogan que quelques années plus tard - fondée sur le développement du respect de l'individu dans la société.

Ce courant, irréversible, s'est encore accentué au cours de ces dernières années et a donné naissance à divers types de prise de conscience sociale, depuis l'écologie jusqu'à la condition féminine. L'éducation des adultes, de par sa fonction dans l'architecture sociale, s'est trouvée très vite impliquée dans ce mouvement. Dans les termes de P. Dominice :

"la vision d'une existence qualifiée autrement que par le statut et les satisfactions financières de la profession implique une tâche éducative gigantesque et un renversement des finalités de l'école telles qu'elles sont vécues par tous ceux qu'elles concernent."(1)

C'est ainsi qu'une grande partie des débats d'innovation pédagogique qui se sont instaurés au sein de l'éducation des adultes depuis le début de cette décennie ont pris en compte cette dimension nouvelle, qui modifiait leur contexte sociopolitique, et ont porté sur le rôle que pouvait et que devait jouer l'éducation dans la remise en cause des rapports entre l'individu et la Société.

Les propositions novatrices de politique d'éducation des adultes qui ont résulté de ces débats malgré leur grande diversité (2), présentent toutes ce point commun qu'elles insistent sur la nécessité de développer la liberté de l'individu en développant les capacités qui lui permettront d'agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société dans laquelle il vit :

"(l'éducation des adultes) ... "devient un moyen de conscientisation et de libération de l'homme et, dans certains cas, un moyen de changement du milieu lui-même. De l'homme essentiellement conçu comme "produit" de sa société l'on passe au concept de l'homme "producteur" de sa société." (3)

(1) DOMINICE, P., "La formation continue des adultes dans, le cadre d'un système d'éducation permanente". CCC/EES (73) 35.

(2) Comparer, à ce sujet, les propositions d'I. ILLICH et de P. FREIRE, à celles qui ont défini les réglementations de la formation continue dans divers pays européens, etc.

(3) JANN, H., "Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des Adultes". CCC/EES (77) 3, p. 14.

Une telle orientation ne pouvait se concevoir sans un bouleversement de la structure de l'éducation des adultes et, en particulier, sans une redéfinition de la place et du rôle de l'éduqué dans cette structure. C'est ainsi qu'est né, et que s'est développé, le concept d'"autonomie" :

"... rendre possible l'exercice de la responsabilité et développer la responsabilisation et l'autonomie ...". (4) ;

" ... l'éducation des adultes concourrait à l'amélioration de la qualité de la vie par la réalisation des objectifs suivants : l'égalité des chances, l'autonomie responsable, l'accomplissement personnel, la démocratisation de l'éducation". (5)

Ce concept éducatif nouveau, plusieurs pays d'Europe ont décidé de le mettre en pratique, soit en instituant sous forme expérimentale des structures nouvelles, soit en modifiant des structures déjà existantes (6). Mais, comme il était prévisible, tant est importante la différence qualitative qui sépare l'enseignement dirigé de l'apprentissage en autonomie, aucune de ces premières expériences n'a réussi à répondre de manière satisfaisante à cette exigence nouvelle que l'éducation des adultes s'est imposée (7). Mais l'exigence subsiste, et les actions–recherches se poursuivent, en particulier au niveau de certains secteurs plus restreints de l'éducation des adultes tels que la formation en langues.

C'est dans ce contexte éducatif global, dont nous venons d'esquisser les grandes lignes par un bref rappel de l'évolution des principes de l'éducation des adultes au cours des dix dernières années, que se situe cette étude. Elle a pour objet de présenter une description théorique et pratique de l'application du concept d'autonomie au domaine de l'apprentissage des langues par les adultes, en exposant, en particulier, ce que signifie un apprentissage au niveau du rôle des apprenants, de l'enseignement et des enseignants et quels types de Structures d'apprentissage ont été, et pourraient être, établis pour mettre en oeuvre une telle forme d'apprentissage.

(4) Ceci constitue l'un des trois principes fondamentaux: de la politique d'éducation permanente définie par le Comité Directeur de l'Éducation Permanente institué en 1972 par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Cf. SCHWARTZ, B., "Education Permanente". CCC/EP (77) 8 révisé, p. 2.

(5) JANNE, H., op. cit.

(6) Le lecteur trouvera des descriptions de la plupart de ces innovations dans les documents produits par le Conseil de l'Europe, en particulier, CCC/EES (76) 29, "Tendances vers l'autogestion de l'éducation des adultes, six études de cas" et CCC/EES (76) 28, "Développement des structures de "l'éducation des adultes, cinq études nationales".

(7) En ce qui concerne le développement du concept d'autonomie dans l'éducation secondaire, cf. en particulier MARBEAU, M.V., "Le travail autonome des élèves", CCC/EGT (77) 15.

N. B. - Nous avons voulu, dans cette étude, nous situer à un niveau de généralité qui ne soit :

- ni trop élevé, pour décrire avec suffisamment de précision et la démarche de l'autonomie et ses implications didactiques immédiates, et éviter ainsi de nous limiter aux grands principes de base ;
- ni trop restreint, pour proposer des éléments de réflexion susceptibles d'être utilisés dans le plus grand nombre possible de situations pédagogiques différentes, et éviter ainsi d'enfermer le lecteur dans la description ponctuelle de tels ou tel cas particulier.

I - L'AUTONOMIE

L'utilisation quasi anarchique du terme "autonomie" dans les différents milieux concernés par l'éducation des adultes (adultes, eux-mêmes, enseignants, planificateurs, chercheurs, responsables de formation en milieu professionnel, etc.), ainsi que la pluralité de concepts qui présentent une zone d'intersection avec celui d'autonomie (8), nous impose de commencer par définir ce que nous entendons par "autonomie" dans cette étude.

1. Définition

1.1 L'autonomie, selon la définition donnée par B. Schwartz dans "L'éducation demain" (9) , est "la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires". Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.

1.2 Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi.

1.3 Il s'agit bien d'une capacité, "puissance de faire quelque chose" (10) et non d'une conduite, "façon d'agir" (11). "Autonomie" est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement| dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement (s) effectif(s) d'un individu dans cette situation (12).

(8) Cf. la discussion à propos des termes "self-management", "autogestion", "autoformation", "participation" présentée par Janne H., op. cit. dans les paragraphes consacrés aux "Tendances vers l'autogestion de l'éducation des adultes".

(9) Schwartz B., L'éducation demain.

(10) et (11) Définitions du Petit Robert.

(12) "Autonomie" est donc différent d'"autodidaxie", ce dernier terme décrivant un ensemble de comportements.

Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, et uniquement cela : toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède, mais doivent en être distinguées (cf. NB infra).

1.4 Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire (13) :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, impliqué.

1.5 Un apprentissage ainsi pris en charge par celui qui apprend est un apprentissage autodirigé ou en autonomie (14). Cette prise en charge peut se faire avec ou sans l'aide d'un enseignant, avec ou sans recours à des produits didactiques. On peut donc distinguer apprentissage autodirigé avec soutien/ apprentissage autodirigé "sauvage".

N.B.- Si APPRENTISSAGE AUTODIRIGE implique APPRENANT AUTONOME, APPRENANT AUTONOME n'entraîne pas nécessairement APPRENTISSAGE AUTODIRIGE. Autrement dit, un apprenant peut avoir la capacité de prendre en charge son apprentissage sans pour autant utiliser pleinement cette capacité lorsqu'il décide de procéder à un apprentissage. Différents degrés d'auto-direction de l'apprentissage peuvent résulter soit de différents degrés d'autonomie, soit de différents degrés de mise en oeuvre de l'autonomie.

(13) L'analyse des composantes de l'apprentissage que nous proposons ici, destinée à préciser les zones d'application des décisions à prendre, combine l'analyse proposée par Dieuzeide H. (cf. "Technologie Educative II : l'école de demain" in l'Education n° 91, 1971) et celle proposée par Janne H. (op. cit. p. 23).

(14) Le qualificatif "autonome" ne peut s'appliquer qu'à une personne et non à un processus. Dans l'expression "apprentissage autonome" couramment employée, "autonome" prend nécessairement un sens différent. Pour éviter toute ambiguïté, mieux vaut remplacer cette expression par "apprentissage autodirigé". L'expression "apprentissage en autonomie", que nous utilisons également, manque de clarté, mais a le mérite de constituer un pont entre l'ancienne et la nouvelle terminologie.

1.6 Un apprentissage peut être totalement autodirigé ou ne l'être que partiellement. Pour présenter de manière concrète, en termes de leur réalité physique, les divers degrés d'auto-direction d'un apprentissage, nous reproduisons ci-après (page 6) un tableau établi par L. Dickinson (15).

2. Distinctions utiles

2.1 Apprentissage autodirigé et enseignement à distance, enseignement programmé, etc.

Diverses formes d'enseignement développées au cours des trente dernières années (16), telles que l'enseignement à distance (télé-enseignement), l'enseignement programmé, et les "learning packages" de toutes sortes qui abondent sur le marché, présentent cette caractéristique commune qu'elles ne nécessitent pas la présence d'un enseignant. Il en a souvent été conclu que l'apprentissage qu'elles permettaient de réaliser était de l'apprentissage en autonomie.

Or, si l'on y regarde de près, ces formes d'enseignement permettent tout au plus, et dans le meilleur des cas, à l'apprenant de prendre en charge le déroulement de l'apprentissage (rythme, moments, lieu), mais les objectifs, les contenus, les méthodes et l'évaluation de l'apprentissage restent toujours définis en dehors de l'apprenant sans que lui soit donnée la possibilité d'intervenir. Sa responsabilité se trouve donc extrêmement réduite et le degré d'auto-direction de l'apprentissage ne justifie guère que l'on parle d'autonomie dans ce cas.

D'une manière générale, le degré de présence physique de l'enseignant n'est pas un bon critère pour juger du degré d'auto-direction d'un apprentissage : qu'un enseignant soit présent ou non pendant le déroulement d'un apprentissage, c'est avant tout le rôle de l'apprenant qui représente le facteur déterminant de l'auto-direction de l'apprentissage.

2.2 Apprentissage autodirigé et enseignement individualisé

Les termes "enseignement individualisé" ou "individualisation de l'enseignement" ou encore "individualisation de l'apprentissage" recouvrent une grande variété de pratiques différentes. :

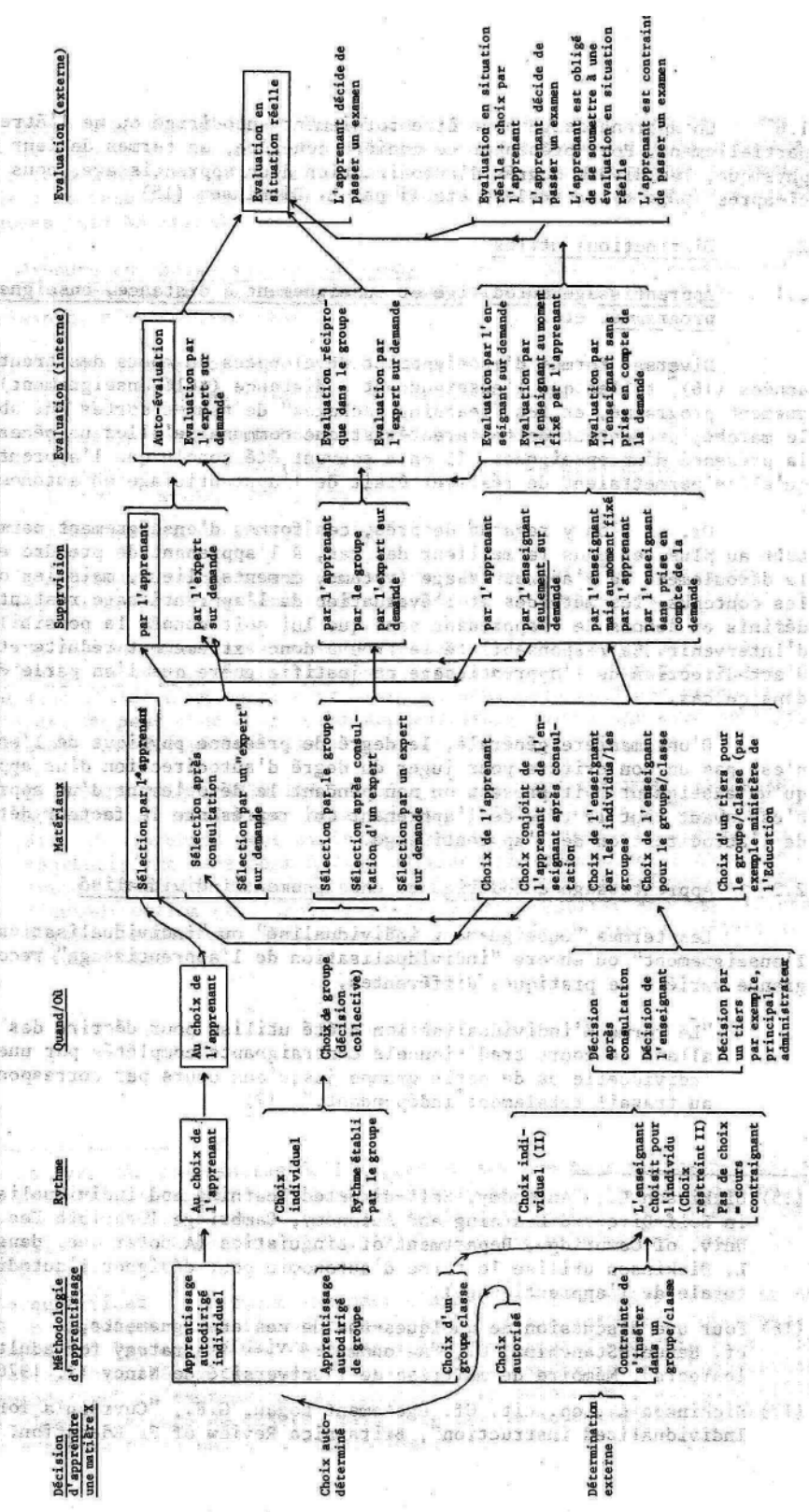
"Le terme d'individualisation a été utilisé pour décrire des programmes allant de cours traditionnels contraignants complétés par une aide individuelle ou de petit groupe jusqu'aux cours par correspondance et au travail totalement indépendant." (17)

(15) Dickinson L., "Autonomy, Self-directed learning and individualisation" in *Self-Directed Learning and Autonomy*, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, Univ. of Cambridge, Department of Linguistics (A noter que, dans cet article L. Dickinson utilise le terme d'autonomie pour désigner l'autodirection totale de l'apprentissage).

(16) Pour une discussion de quelques-uns de ces enseignements : cf. Henner-Stanchina, C., "Autonomy : a viable strategy for adult language learners", Mémoire de maîtrise de l'Université de Nancy II, 1976.

(17) Dickinson L. op. cit. Cf. également Logan, G. E., "Curricula for Individualized instruction", *Britannica Review of FL Education*. Vol. II, 1970.

Tableau 1 - Esquisses d'un modèle de détermination des degrés et des insertions possibles de l'autodirection dans un apprentissage individuel



Le point commun de toutes ces pratiques est, la volonté d'accroître le degré d'adéquation de l'enseignement à son destinataire, l'apprenant. Quoique issue d'un courant différent, fondé en partie sur les travaux de psychologie de l'individu du début de ce siècle, courant de "re-personnalisation" de l'individu qui dépasse largement le cadre de l'éducation (cf. les slogans publicitaires "crédit personnalisé à long terme", "personnalisez votre intérieur", etc.), l'individualisation présente, avec l'autonomie, cette similitude qu'elle conduit à une large prise en compte de la spécificité de chaque apprenant. Mais là s'arrête la similitude : l'attitude éducative qui inspire l'individualisation, la représentation du savoir et de l'apprentissage du savoir sur laquelle elle repose, et surtout le rôle qu'elle assigne à l'apprenant en font une démarche très, sinon totalement différente, de la démarche qui conduit à l'autonomisation de l'apprentissage.

"La volonté de centrer davantage la formation sur l'apprenant a eu pour effet de développer d'une part l'individualisation et d'autre part, l'autonomie. Il est nécessaire de bien distinguer ces deux concepts étroitement liés et cependant différents. L'individualisation peut être réalisée dans un cadre parfaitement autoritaire." (18) ;

De fait, l'individualisation reste, dans l'esprit de la plupart de ses promoteurs, une "méthode" d'enseignement et donne lieu à l'élaboration et à la mise en place de procédures d'enseignement et non de procédures d'apprentissage.

D'une manière générale, le degré de prise en compte de l'apprenant n'est pas un critère pour juger du degré d'auto-direction d'un apprentissage : l'individualisation réalisée par la prise en compte des besoins, de l'apprenant, de ses méthodes d'apprentissage privilégiées, de son niveau, etc., laisse l'apprenant dans sa situation traditionnelle de dépendance et ne lui permet pas de contrôler lui-même son apprentissage.

"Tous les modèles d'individualisation mentionnés permettent de : conserver intacte la relation hiérarchique enseignant/enseigné traditionnelle : les enseignés absorbent passivement le savoir qui leur est dispensé, directement ou par l'intermédiaire d'une machine, par l'enseignant-expert." (19)

"L'enseignant prend en compte les problèmes individuels, mais définit lui-même la manière dont différents types d'individus doivent être traités." (20)

(18) Trim, J.M., "Some possibilities and limitations of Learner Autonomy", in *Self-Directed Learning and Autonomy*, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, Univ. of Cambridge, Department of Linguistics.

(19) Henner-Stanchina, C., op. cit.

(20) Trim, J.L.M., op. cit.

2.3 Apprentissage autodirigé et participation

Participant à la fois du courant de "re-personnalisation" et du courant de "responsabilisation" de l'individu, la participation à la prise de décision est un concept et une pratique que l'on a tenté de développer au cours des dix dernières années, aussi bien dans le domaine sociopolitique large que dans celui de l'éducation. Le principe de la participation est celui du partage du pouvoir entre ceux qui occupent la "base" et ceux qui occupent le "sommet" d'une structure de décision. Ce partage peut s'envisager de deux manières, soit qu'il y ait répartition des domaines de décision, et par conséquent responsabilité totale pour le "décideur" dans le domaine qui lui est attribué, soit qu'il y ait répartition proportionnelle des "décideurs" de la base et du sommet dans chacun des domaines de décision.

Dans le secteur de l'apprentissage, les deux types de partage se trouvent représentés.

Cependant, les applications du premier type, qui rendrait possible des apprentissages en partie autodirigés, n'ont pas vraiment modifié la structure du pouvoir, l'enseignant conservant toujours pour lui-même, les domaines de décision les plus importants (définition des objectifs et évaluation, par exemple).

Quant aux applications du deuxième type, elles se révèlent régulièrement incapables de promouvoir une véritable auto-direction de l'apprentissage (21) : dans le meilleur des cas, la prise en charge, assurée à la fois par l'enseignant et par l'apprenant, représente théoriquement, mais ne peut être en fait, une prise en charge de coresponsabilité, la structure institutionnelle dans laquelle se prennent les décisions restant inchangée ; dans le pire des cas, la participation de l'apprenant n'est qu'apparente (et peut même servir de caution au maintien de la situation "traditionnelle"), l'enseignant gardant le contrôle total de l'apprentissage.

3. Conclusions

Comme le révèle cette clarification des concepts d'autonomie et d'apprentissage autodirigé - clarification rendue nécessaire par les multiples distorsions sémantiques auxquelles ces termes sont soumis dans le discours actuel des éducateurs, l'autonomisation de l'apprentissage implique que les deux conditions suivantes soient satisfaites :

- d'une part, que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire sache prendre les décisions que cette prise en charge comporte,
- et, d'autre part, qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse exercer sa capacité de prise en charge (22).

(21) Cf. Dalin, A., "Vers l'autogestion des processus d'apprentissage", CCC/EES (75) 9. Cf. également le célèbre slogan "Participation, piège à c."

(22) Que l'apprenant veuille prendre en charge son apprentissage pourrait être considéré comme une troisième condition. Pour des raisons d'ordre pratique, nous préférons considérer que cette volonté de prise en charge fait partie de la capacité de prise en charge : dans un contexte réel d'apprentissage, la volonté ne peut s'exercer sans la capacité, et, l'expérience le montre, la capacité ne peut s'acquérir sans la volonté.

La première condition occupe une position logiquement antérieure à la seconde. Mais, pratiquement, comment se présente la situation lorsque, et ceci est le cas général, l'apprenant n'est pas autonome ? :

Est-il raisonnable d'espérer que l'apprenant adulte acceptera de consacrer du temps et de l'énergie à apprendre avant de s'insérer dans la structure d'apprentissage qui lui permettra de procéder à l'acquisition qui le motive ? Et quand bien même cela serait le cas, est-il possible d'apprendre à apprendre sans apprendre quelque chose ?

Le véritable problème pédagogique qui se pose est donc, dans un premier temps, celui de la mise en place de systèmes d'apprentissage qui permettent à la fois l'acquisition de l'autonomie et un apprentissage autodirigé.

Pour mieux cerner ce problème, avant d'envisager, des moyens de le résoudre, nous allons, dans la deuxième partie de cette étude, examiner ce que représentent les concepts d'autonomie et d'apprentissage autodirigé lorsqu'ils sont appliqués au domaine de l'acquisition des langues.

II - AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE AUTODIRIGE EN LANGUES

Une manière simple de décrire la capacité de prise en charge d'un apprentissage de langues consiste à décrire les modalités pratiques des prises de décision que cette capacité rend possible.

Rappelons que, dans le cas d'une auto-direction totale, l'intervention de l'apprenant se situe aux niveaux de :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques
- le contrôle du déroulement de l'acquisition
- l'évaluation de l'acquisition.

Remarque :

Nous conservons cette subdivision du processus d'apprentissage, mais ceci n'implique pas que les décisions à chacun des niveaux puissent se faire indépendamment des décisions aux autres niveaux :

"... des composantes, comme l'analyse des besoins et l'évaluation des résultats par exemple, doivent se développer de façon ininterrompue et concomitante tout au long du processus." (25)

(23) Janne H., op. cit., p. 23.

1. Détermination des objectifs

1.1 Traditionnellement, c'est-à-dire dans un apprentissage dirigé :

1.1.1 Les objectifs d'apprentissage sont déterminés par l'institution ou par l'enseignant.

1.1.2 Cette détermination est réalisée :

- à partir d'une analyse du domaine dans lequel se situe l'apprentissage : analyse du code linguistique, dans le cas d'un enseignement de la compétence linguistique, et de la communication verbale, dans le cas d'un enseignement de la compétence de communication ;
- à partir également, dans le cas où l'objectif d'apprentissage comporte une dimension "culturelle", d'une analyse "objective" de la civilisation (au sens large) du pays de la langue cible ;
- à partir enfin, s'il y a prise en compte de l'auditoire, des besoins et des motivations de l'apprenant.

1.1.3 L'institution et l'enseignant définissent ces objectifs en fonction de ce qu'ils estiment être les connaissances indispensables à l'apprenant, l'étalon de mesure étant constitué par l'autochtone ("native speaker").

1.1.4 Les objectifs ainsi déterminés :

- le sont une fois pour toutes, dans le cadre temporel de l'apprentissage (pour l'année, pour le semestre, pour la session intensive, etc.) ;
- sont affectés à l'ensemble des apprenants, en général le groupe ;
- sont, si nécessaire, subdivisés en objectifs intermédiaires, soit pour tenir compte de la structure d'enseignement (objectifs pour chaque année dans le cas d'un syllabus pluri-annuel), soit pour tenir compte des niveaux d'entrée des apprenants, soit pour ces deux raisons ; on aboutit au "*gradus ad parnassum*" décrit par John Trim, conseiller du projet "Langues Vivantes" du Conseil de la Coopération Culturelle (24).

1.2 Dans un apprentissage autodirigé l'apprenant définit lui-même ses objectifs, ce qui aura pour conséquence fondamentale l'introduction de la dimension personnelle spécifique de l'apprenant (25).

(24) Cf. Trim J. L. M., Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, 1978.

(25) Pour la clarté et la simplicité de l'exposé, les remarques que nous allons proposer seront des généralisations : elles seront valables pour l'ensemble des apprenants sans nécessairement l'être pour chacun d'entre eux.

1.2.1 La détermination des objectifs sera faite à partir de l'analyse, selon les critères subjectifs de l'apprenant, du comportement terminal visé.

1.2.1.1 a. En ce qui concerne la compétence de communication (26), l'apprenant va proposer comme objectif, non pas le comportement verbal de l'abstraction appelée "native speaker", mais celui qu'il se représente comme devant être le sien dans les situations de communication où il sera placé. Il s'agira alors d'un comportement intégré (c'est-à-dire dissocié ni de la situation, ni surtout de lui-même) décrit, par exemple, à l'aide de propositions du type :

- "Je dois être capable de faire ceci, avec tel interlocuteur, dans tel domaine ..."
- "Si mon interlocuteur fait ceci, je dois être capable de réagir de telle manière..."
- "Je dois être capable de réaliser a) et b) de telle manière (chaleureuse/réservée, drôle/sérieuse, formelle/informelle rapidement/peu importe la rapidité, avec une prononciation parfaite/peu importe la prononciation pourvu que je sois compris, etc.)."

C'est donc non seulement au niveau du choix des actes de communications que l'individualité de l'apprentissage va se dessiner, mais aussi (et c'est là essentiellement que la définition des objectifs va présenter la plus grande différence par rapport à la détermination par l'enseignant ou par l'institution) au niveau des modalisations des réalisations de ces actes : pour l'apprenant qui s'envisage comme futur locuteur les dimensions "attitude vis-à-vis de l'autre", "engagement personnel", "image de soi", etc., toutes véhiculées par le comportement verbal, font naturellement partie intégrante de la communication. Ce qui, du point de vue de Sirius, peut être considéré comme "variante" peut représenter, pour l'apprenant, la norme personnelle qu'il veut acquérir (27) : c'est en effet (l'équivalent au plan de la communication de) une "parole" qu'il veut s'approprier, et non une "langue".

1.2.1.1.b. D'autre part, pour ce qui concerne le seuil d'acquisition que l'apprenant se fixera pour chacun de ses objectifs, la dimension personnelle interviendra une fois de plus : c'est lui-même qui décidera ce qui est indispensable, ce qui est secondaire et ce qui est inutile. En conséquence, le seuil d'acquisition visé variera en fonction du "tempérament" de l'apprenant, avec un *écart* très sensible entre le seuil du "perfectionniste" et le seuil du "laxiste" (28).

(26) L'adulte n'est jamais intéressé par la seule compétence linguistique.

(27) En ce sens, l'analyse des besoins sur laquelle l'apprenant fonde la détermination de son objectif d'apprentissage fait intervenir un certain nombre de paramètres qui ne sont pas inclus dans les analyses de besoins "externes", et qui ne pourraient d'ailleurs y être inclus qu'après établissement d'une grille de description de la personnalité.

(28) L'apprenant qui situerait son seuil à un niveau qui ne lui permettrait pas de communiquer (appréhension couramment répandue chez les enseignants de langue) révélerait simplement :

- Soit, s'il s'agit de son appréciation au terme d'un apprentissage, qu'il n'a pas su s'évaluer (cf. II-5 L'évaluation),
- soit que ce n'est pas l'acquisition d'une compétence communicative qui constitue sa motivation principale.

1.2.2 Les objectifs et les seuils d'apprentissage ne seront pas nécessairement déterminés une fois pour toutes : l'apprenant pourra les réexaminer au cours de son apprentissage et les modifier.

Les modifications éventuelles, partielles ou totales, pourront être la conséquence d'un certain nombre de facteurs.

1.2.2.1 Changements intervenus dans la situation externe qui constitue l'environnement de l'apprentissage :

- situation professionnelle : lorsque la motivation pour l'apprentissage est d'ordre professionnel, tout changement dans le besoin langagier lié à la profession entraînera un changement d'objectif (par exemple, évolution de la fonction de la communication en langue étrangère dans l'activité envisagée, ou évolution de l'activité tout entière, etc.) ;
- situation sociale : lorsque la motivation pour l'apprentissage est d'ordre social, certains changements dans ce domaine peuvent entraîner un changement d'objectif (par exemple, s'il s'agit de communication à l'intérieur d'un cercle de connaissance, adjonction d'éléments nouveaux parlant un dialecte différent, etc.) ;
- situation matérielle : des changements de toutes sortes peuvent entraîner un changement d'objectif (par exemple, déplacement géographique qui rend possible la réception d'émissions de télévision étrangère, etc.).

1.2.2.2 Changements intervenus dans la situation interne de l'apprentissage :

- niveau de connaissance : avec l'évolution de son niveau de connaissance de la langue apprise, l'apprenant peut être amené à modifier ses objectifs initiaux soit que certains objectifs considérés comme inaccessibles deviennent accessibles, ou que des objectifs considérés comme accessibles se révèlent au contraire inaccessibles, ou que de nouveaux objectifs se révèlent à la lumière des acquisitions déjà faites ; c'est donc, en fait, l'évolution de toute l'expérience d'apprentissage qui peut être à l'origine d'un changement d'objectif ;
- enfin, il ne faut pas oublier que l'apprenant peut tout simplement changer d'avis.

1.3 Conclusions (29)

1.3.1. L'auto-direction de l'apprentissage entraîne donc, au niveau de la définition des objectifs, des différences très importantes par rapport à une définition externe par l'enseignant ou par l'institution. En résumé, le "*gradus ad parnassum*" vers un objectif essentiellement fondé sur le domaine

(29) Cette partie consacrée aux objectifs est à mettre en relation étroite avec celle qui concernera l'évaluation, les objectifs devant être définis de manière à pouvoir être évalués, et l'évaluation ne pouvant se faire que par rapport à des objectifs. Certains des problèmes que cette partie peut soulever trouveront par conséquent leur réponse au chapitre de l'évaluation.

d'apprentissage, unique pour tous, se trouve remplacé par des cheminements (succession d'objectifs) diversifiés, déterminés pour et par chaque apprenant à partir de ses besoins et motivations personnels, cheminements qui peuvent être remis en question et modifiés par l'apprenant à tout moment.

1.3.2 Etre autonome, c'est être capable de procéder à une définition d'objectifs de ce type.

2. Les contenus et les progressions constituent les matériaux, et leur organisation séquentielle, qui permettent la réalisation des objectifs. Leur définition est étroitement liée à celle des objectifs, et il arrive même parfois que les uns soient définis en termes des autres.

2.1 Dans un apprentissage dirigé, les contenus et les progressions sont définis par les enseignants "qui savent".

2.1.1 Les contenus sont définis en termes de lexique, de grammaire et de phonologie :

- pour le bagage lexical, le choix est en général opéré à partir de listes de fréquence, complété éventuellement par un "vocabulaire spécialisé" ;
- pour la grammaire, le principe est approximativement le même : structures fondamentales et éventuellement structures marquées (dimension stylistique) ;
- pour la phonologie, les éléments parmi lesquels devrait s'opérer le choix étant en nombre assez limité, tout est en général intégré au programme : prononciation des phonèmes, intonation, rythme.

Pour ces trois composantes, une seule norme (dialecte, registre, niveau) est retenue, avec éventuellement quelques incursions limitées dans d'autres normes.

2.1.2 D'une manière générale, l'approche est "globaliste", c'est-à-dire que les contenus sont envisagés comme nécessaires pour l'apprentissage de la compréhension comme de l'expression, parfois même pour l'apprentissage de l'oral comme de l'écrit (ceci tient essentiellement au fait que les apprentissages des différentes aptitudes ("skills") restent en général indifférenciés).

2.1.3 Quant aux progressions, elles sont fondées à la fois sur le degré de "rentabilité" des éléments incorporés, apprécié en terme de fréquence, et sur leur degré de complexité.

Elles sont en général assez lentes et entraînent une assez grande dispersion temporelle de l'acquisition.

2.2 Dans un apprentissage autodirigé, d'une manière générale, les contenus seront définis par l'apprenant à la fois de manière plus restrictive, dans la mesure où seuls les éléments verbaux nécessaires à la réalisation des fonctions de communication retenues (cf. objectifs) seront incorporés au programme, et plus large, dans la mesure où la réalisation de la dimension personnelle de la communication nécessitera un certain nombre d'éléments verbaux et non verbaux supplémentaires.

- 2.2.1 L'une des deux caractéristiques fondamentales de la définition des contenus par l'apprenant est que le contenu thématique de la communication envisagée est prioritaire. L'apprenant veut avant tout communiquer (comprendre et exprimer) des significations, et le choix des formes n'est opéré que dans un second temps en fonction des significations. Les contenus ne seront donc définis que secondairement en termes de lexique, de grammaire et de phonologie. En fait, le processus sera le suivant (exprimé en termes des propositions que l'apprenant sera éventuellement amené à formuler) :
- quelles sont les "idées" que je veux comprendre, et quelles sont les "idées" que je veux exprimer (30) ;
 - quels sont les mots et la grammaire que je dois maîtriser pour comprendre les premières et pour exprimer les secondes.

En ce qui concerne le choix de norme, il se fera de manière beaucoup plus souple et plus adaptée : il sera opéré à partir des situations de communication (définies en particulier par les interlocuteurs et le contenu thématique) et du mode de communication /envisagé (compréhension et/ou expression).

Remarque :

Les contenus thématiques sont bien sûr déterminés en fonction de choix personnels et non pas en fonction de choix majoritaires dans le groupe-classe, ou des choix subjectifs de l'enseignant.

2.2.2 La deuxième caractéristique fondamentale de la définition des contenus par l'apprenant est que ces contenus ne sont plus "apportés" de l'extérieur, mais en quelque sorte "créés" par l'apprenant. Il va, en effet, découvrir ces contenus en observant et en analysant les sources d'information dont il pourra disposer (3.1) : textes écrits, enregistrements sonores, enregistrements vidéo, films, dictionnaires, grammaires, etc. Parmi ces sources figureront aussi bien des documents didactiques que des documents authentiques, et des "native speakers" (32).

2.2.3 Quant aux progressions, elles sont déterminées non en fonction du contenu linguistique mais en fonction des priorités communicatives et thématiques que l'apprenant s'est fixées. Elles seront en général assez rapides, l'apprenant adulte n'ayant guère la possibilité de répartir son acquisition sur un laps de temps très étendu.

(30) Les deux séries d'"idées" peuvent se recouper mais non nécessairement (je peux vouloir comprendre ce que me dit mon médecin mais avoir à lui dire des choses très différentes).

(31) Toute découverte est une création pour son auteur, même si pour d'autres ce qui est découvert était déjà connu.

(32) Cette découverte est, l'expérience le montre, plus simple qu'il y paraît, l'apprenant disposant de l'outil précieux constitué par l'intuition communicative et linguistique acquise en langue maternelle. D'autre part, elle devient de plus en plus aisée à mesure que le niveau de connaissance s'élève.

2.3 Conclusions

2.3.1 En ce qui concerne la définition des contenus, l'originalité fondamentale de la démarche en autonomie réside d'une part dans la nouvelle conception du savoir à acquérir qu'elle présuppose et, d'autre part, dans la nouvelle relation apprenant/savoir qu'elle met en jeu (ceci sera repris au chapitre III, cf. p. 21 et suivantes). Ceci entraîne une répartition des connaissances entre connaissances utiles et connaissances inutiles à chaque étape de l'apprentissage différente de la répartition "traditionnelle".

2.3.2 En ce qui concerne la définition des progressions, la démarche autonome entraîne l'abandon des progressions strictes déterminées à partir d'inventaires linguistiques établis de manière "scientifique", la "rentabilité" immédiate prenant le pas sur la "rentabilité" à long terme.

2.3.3 Etre autonome, c'est être capable de définir ainsi ses contenus et ses progressions d'apprentissage.

3. Sélection des méthodes et techniques

3.1 Sans revenir sur les diverses manières dont la sélection des méthodes et techniques est opérée dans un apprentissage dirigé, rappelons simplement que la sélection varie selon la confiance plus ou moins grande qui est accordée à telle ou telle théorie de l'apprentissage, selon la foi (qui confine parfois au fanatisme) en telle ou telle méthodologie didactique selon l'importance attribuée à tel ou tel outil technique, mais aussi selon les leçons tirées de l'expérience, selon l'intuition pédagogique acquise par la pratique alliée à l'imagination créative, etc., etc.

Dans l'état actuel des connaissances sur le processus d'acquisition des langues étrangères par les adultes, l'élaboration de méthodes et techniques d'apprentissage adaptées aux apprenants est une tâche difficile et aléatoire, ce qui explique la grande variété des solutions proposées (33).

3.2 Dans un apprentissage autodirigé, l'apprenant va définir lui-même ses méthodes et ses techniques.

3.2.1 Il ne procédera pas à cette définition a priori, avant de commencer l'apprentissage, mais tout en commençant puis tout en poursuivant l'apprentissage. Il va en effet procéder par essais et erreurs : c'est en mettant en oeuvre des méthodes et des techniques pour lesquelles il aura opté, puis en les évaluant, qu'il déterminera celles qui sont adaptées à son cas personnel.

3.2.2 Cette procédure empirique ne résultera pas, en général, en une perte de temps d'apprentissage : d'une part, l'investissement ainsi consenti au début de l'apprentissage sera largement compensé par la qualité accrue de l'apprentissage ultérieur ; d'autre part, le nombre d'essais et d'erreurs ne sera jamais très élevé, rien n'empêchant l'apprenant de réfléchir et de sélectionner, parmi toutes les possibilités envisageables, celles qui ont le plus de chances d'être adaptées.

(33) L'étude de ce processus n'en est qu'à ses premiers balbutiements. Cf. les travaux entrepris à l'Université de Kiehl, en RFA., par Wode et al., et ceux de Krashen et al. à l'Université de Californie du Sud aux USA.

3.2.3 Les méthodes et techniques dont l'apprenant peut disposer comportent :

- celles qu'il connaît pour les avoir pratiquées dans ses apprentissages antérieurs (apprentissage de langue en particulier) ;
- celles qu'il découvrira auprès d'autres apprenants, ou dans divers documents didactiques ;
- celles qu'il se forgera lui-même.

3.2.4 Les critères de sélection qu'il utilisera seront de deux ordres :

- critères d'efficacité au regard des objectifs visés : l'apprenant connaissant parfaitement les objectifs visés et procédant lui-même à l'évaluation des progrès accomplis, pourra déterminer avec suffisamment de précision le degré d'efficacité des méthodes et techniques qu'il aura mises en oeuvre ; cette appréciation, couplée à son vécu d'apprentissage, lui permettra de faire de bonnes hypothèses sur les raisons du mauvais rendement de telle ou telle méthode ou technique, si mauvais rendement il y a, et d'orienter ses décisions pour l'essai suivant ;
- critères d'adéquation aux contraintes externes et internes à l'apprenant : les méthodes et techniques envisagées doivent être adaptées au mieux aux contraintes de tous ordres qui pèsent sur l'apprenant pendant son apprentissage - contraintes spatiales, temporelles, matérielles, etc. - et s'accorder au mieux avec le type d'apprenant qu'est chaque adulte - dont les caractéristiques vont du type de mémoire aux qualités telles que la persévérance, la patience, etc., et au degré de valorisation personnelle attribué à telle ou telle activité.

3.3 Conclusions

La définition par l'apprenant lui-même des méthodes et techniques à mettre en oeuvre dans l'apprentissage offre, dans l'état actuel des connaissances, bien plus de chances de succès qu'une définition externe. C'est, d'une manière générale, ce qui se produit lorsque le "consommateur" est aussi le "producteur". Mais il est certain que si, dans l'avenir les recherches sur l'acquisition des langues secondes pouvaient permettre d'éclairer et de guider l'intuition de l'apprenant, ces chances seraient encore augmentées.

3.3.2 Etre autonome, c'est être capable de sélectionner ses méthodes et techniques d'apprentissage de la manière que nous venons de décrire.

4. Contrôle du déroulement de l'acquisition

4.1 Le déroulement de l'acquisition concerne ses dimensions spatiales et temporelles : où se déroule-t-il, à quels moments, selon quels horaires, à quel rythme, etc. Les auditoires d'adultes présentent cette particularité que, contrairement aux apprenants "professionnels" pris dans un système scolaire, ils sont soumis à des contraintes spatio-temporelles souvent très étroites, toujours très spécifiques à chaque individu. Parmi celles-ci, il faut en particulier noter que, très souvent, la fin du programme d'apprentissage est imposée à l'apprenant, soit qu'on lui ait fixé un crédit-temps, soit qu'il ait à utiliser à un moment précis, déterminé d'avance, la compétence qu'il cherche à acquérir.

Dans ces conditions, leurs rythmes d'apprentissage présentent d'autant plus de diversification qu'à la vitesse d'acquisition, différente d'un apprenant à l'autre, vient s'ajouter la multiplicité des horaires globaux.

D'autre part, la disponibilité psychologique et intellectuelle des adultes, engagés dans la vie professionnelle, liée à la fatigue, aux soucis de tous ordres, etc., est très irrégulière et imprévisible : le meilleur moment d'apprentissage, ainsi que sa durée, se situent dans le temps à des périodes très différentes selon les individus.

4.2 C'est en partie pour faire face à cette situation que l'enseignement s'est orienté vers l'individualisation : l'enseignement à distance ainsi que l'enseignement programmé, par exemple, doivent permettre à l'apprenant de faire face aux contraintes spatio-temporelles que lui impose son environnement, ainsi que de procéder à l'apprentissage aux moments qui lui sont les plus favorables.

Ceci n'est cependant pas toujours totalement réalisé, et ne l'est pas, en particulier, lorsque le début et la fin de l'enseignement sont identiques pour tous, lorsque les contrôles partiels et terminaux sont situés aux mêmes dates pour tous, etc.

4.3 Dans un apprentissage autodirigé, l'apprenant décide lui-même du moment de son apprentissage, de la durée de ses séances de travail, et peut donc adapter son rythme d'apprentissage à son rythme d'acquisition. Lorsque l'échéance terminale lui est imposée de l'extérieur, il peut, dans une certaine mesure, faire face à cette contrainte en accélérant son rythme d'apprentissage, soit par augmentation du temps d'apprentissage, soit par augmentation du nombre des moments d'apprentissage à rendement maximum.

5. Evaluation de l'acquisition

Par "évaluation de l'acquisition", on peut entendre des opérations très différentes qu'il convient de bien distinguer.

5. 1 Il faut d'abord distinguer l'évaluation de la certification.

"Les fonctions et les modalités de l'évaluation ne doivent pas être confondues avec les fonctions et les modalités de la certification ... Toute certification exige évaluation, mais l'inverse n'est pas vrai." (34)

La certification repose sur une appréciation des connaissances faite en fonction, et pour l'obtention, d'un diplôme. C'est une appréciation extérieure au processus d'apprentissage et qui obéit à des règles d'ordre sociologique sur lesquelles l'apprenant n'a aucun pouvoir de décision en tant qu'apprenant. La seule liberté dont il puisse disposer est celle d'orienter ou non son apprentissage vers l'obtention d'un diplôme.

(34) Porcher L., "Les fonctions de l'évaluation dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", dans le rapport du Symposium de Ludwigshafen-am-Rhein, 7 - 14 septembre 1977, Strasbourg 1979.

Dans un système d'apprentissage autodirigé, l'apprenant doit pouvoir faire un choix, ce qui implique que la certification ne soit pas obligatoire.

(il faut) "limiter la certification aux formations aboutissant à des qualifications ; empêcher qu'elle ne devienne l'objectif nécessaire ou l'issue réglementaire." (35)

5.2 Dans l'évaluation proprement dite, il faut distinguer l'évaluation externe de l'évaluation interne.

5.2.1 L'évaluation externe est celle par laquelle, en fin d'apprentissage (lorsque l'objectif terminal ou les objectifs intermédiaires sont censés être atteints), les acquisitions de l'apprenant sont appréciées en fonction de critères, valables pour tous les apprenants, qui permettent de situer ses acquisitions par rapport au contenu de l'apprentissage et/ou aux acquisitions d'autres apprenants.

"Par sa nature même (l'évaluation externe), privilégie le linguistique et les progressions pédagogiques normalisées. Elle est centrée sur la matière à apprendre ... Elle vise à mesurer un résultat (intermédiaire ou terminal)." (36)

Les critères d'une telle évaluation sont naturellement définis par l'institution ou par l'enseignant, l'apprenant ne pouvant faire intervenir, dans l'appréciation de ses acquisitions, des connaissances qu'il n'a pas.

Dans ces conditions, la part de responsabilité que peut prendre l'apprenant dans une évaluation externe est très réduite et superficielle : il peut tout au plus s'administrer lui-même les tests ou autres instruments d'évaluation établis par d'autres que lui, et éventuellement les corriger lui-même à l'aide de grilles qu'on lui aura fournies. Là encore, la seule liberté dont il peut disposer, et dont il doit pouvoir disposer, est celle de subir ou non ce type d'évaluation.

5.2.2 L'évaluation interne est la seule qui, à proprement parler, constitue une partie intégrante de l'apprentissage, au même titre que la définition des objectifs, des contenus, etc., car c'est la seule qui soit interne au processus d'apprentissage, c'est-à-dire constitutive de ce processus.

"... une partie interne du processus d'apprentissage sans laquelle aucun apprentissage ne peut être réalisé," (37)

Elle constitue une des phases de l'apprentissage, celle autour de laquelle l'apprenant évalue l'acquisition à laquelle il vient de procéder par rapport à celle qu'il visait pour, d'une part, s'assurer qu'il y a bien eu acquisition — et l'acte d'apprentissage n'est pas terminé tant que cette évaluation, positive ou négative, n'est pas faite — et, d'autre part, orienter son apprentissage ultérieur (38).

(35) Schwartz, B. Education Permanente, rapport final. CCC/EP (77) 8 révisé, p.31

(36) Porcher L., op. cit.

(37) Henner-Stanehina, C. et Holec H., "Evaluation in an Autonomous Learning Scheme", in Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, Nancy, 1977.

(38) Pour plus de précisions, cf. Henner-Stanchina, C., et Holec H., op. cit.

Il s'agit donc d'une évaluation qui a pour fonction, non pas comme l'évaluation externe, de situer l'apprenant "par rapport à une certaine compétence linguistique déterminée en termes de contenus à maîtriser" (39) ou par rapport aux autres apprenants, mais de déterminer le degré de conformité du résultat d'une acquisition par rapport à son objectif.

C'est cette évaluation cruciale (40), centrée sur l'apprentissage, que l'apprenant doit prendre en charge dans un apprentissage autodirigé. C'est cette prise en charge qui constitue une véritable auto-évaluation.

5.3 La caractéristique fondamentale de l'auto-évaluation est que, comme la définition des objectifs, à laquelle elle est très étroitement liée, elle intègre la dimension personnelle spécifique de l'apprenant.

5.3.1 En ce qui concerne les critères d'évaluation, ils seront choisis par l'apprenant, parmi tous les critères possibles, à partir de sa définition personnelle des composantes d'une acquisition réussie, et de leur importance relative.

Parmi ces composantes figureront peut-être, pour un apprenant donné, les traditionnelles correction grammaticale et richesse lexicale, mais la correction phonétique sera peut-être remplacé par l'intelligibilité phonétique, et l'aisance ("fluency") ainsi que la "variabilité stylistique" (qui rend possible l'adaptation de la performance à l'humeur, l'ambiance, etc. du moment) seront peut-être considérées comme très importantes, voire nécessaires (41).

D'autre part, ce choix ne sera pas nécessairement fait une fois pour toutes : pour chaque acquisition nouvelle, l'apprenant pourra sélectionner d'autres critères et d'autres combinaisons de critères, mieux adaptés à son nouvel objectif d'apprentissage et tenant compte de son nouveau niveau de connaissance.

5.3.2 En ce qui concerne le seuil en fonction duquel l'acquisition sera, pour chacun des critères, jugée réussie ou non, il sera fixé par l'apprenant en fonction de sa propre représentation d'une performance satisfaisante.

D'autre part, ce seuil, défini pour chacun des critères, ne restera pas nécessairement fixe tout au long de l'apprentissage, la représentation de l'apprenant pouvant varier d'une performance jugée à l'autre en fonction de l'objectif visé, du niveau de connaissance atteint, etc.

5.3.3 L'auto-évaluation, c'est-à-dire l'évaluation interne prise en charge par l'apprenant, constitue, peut-être plus encore que la définition des objectifs, un niveau clé de l'auto-direction de l'apprentissage.

(39) Porcher L., op. cit.

(40) Alors qu'il peut y avoir apprentissage sans certification ni évaluation externe, il ne peut y avoir apprentissage sans évaluation interne.

(41) Pour des indications plus complètes, cf. Henner-Stanchina C., et Holec H., op. cit.

Un apprentissage autodirigé qui ne comporterait pas la prise en charge de l'évaluation de l'acquisition serait non seulement incomplet, mais risquerait de se transformer très rapidement en apprentissage dirigé, par l'effet rétroactif du contrôle qu'exercerait alors l'agent évaluateur extérieur sur la définition des objectifs et la détermination des contenus (42).

5.4 A cette évaluation, envisagée sous l'angle de l'appréciation de l'acquisition linguistique et communicative, vient s'ajouter, dans un apprentissage autodirigé, l'évaluation de l'apprentissage lui-même :

"En tant qu'apprenant, il est nécessaire de pouvoir disposer, aussi bien au début qu'à la fin de l'acte d'apprentissage, d'informations concernant les stratégies, les techniques, etc. de l'apprentissage ... concernant en d'autres termes l'efficacité et l'adaptation de l'apprentissage au regard de critères et d'objectifs d'apprentissage personnels. Ces informations permettront à l'apprenant de mieux se rendre compte de la manière dont il apprend et l'aideront à prendre les décisions concernant la poursuite ou la modification de ses activités d'apprentissage." (43)

Cette autoévaluation de l'apprentissage, comme celle de l'acquisition, sera réalisée sur la base de critères personnels, tels que la compatibilité entre les méthodes et techniques envisagées et les contraintes externes (disponibilité spatio-temporelle ; possibilités matérielles, etc.) et internes (capacités intellectuelles, physiques, etc.) et en fonction de seuils personnels (44)

D'une manière générale, elle conduira l'apprenant à évaluer sa prise en charge de l'apprentissage, depuis la définition des objectifs et des contenus jusqu'à la sélection des méthodes et techniques, le contrôle du déroulement de l'apprentissage et l'évaluation de l'acquisition.

6. Conclusions

6.1 Au terme de ce chapitre, consacré à la caractérisation de l'apprentissage autodirigé en langues, dont l'objectif était de préciser et de concrétiser ce que représente l'autonomie d'apprentissage, se pose le problème de l'interdépendance des décisions prises à chacun des niveaux de l'apprentissage. Comme il a été dit, les choix opérés à chacun de ces niveaux dépendent de ceux opérés aux autres niveaux. Cette interdépendance, cependant, s'établit selon des degrés variables : si définition des objectifs et évaluation de l'acquisition ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre, le rapport entre définition des objectifs et détermination des contenus est moins étroit, la définition des objectifs orientant très fortement le choix des contenus, mais ne l'imposant pas ; quant au rapport entre les contenus et les méthodes et techniques, s'il existe en effet dans la mesure où n'importe quel contenu ne peut être acquis de n'importe quelle manière, il s'établit cependant de manière asymétrique (les contenus ne doivent pas être définis par les méthodes, même si trop souvent, dans la réalité de l'enseignant des langues, ils le sont encore) et laisse, d'autre part, une latitude de décision assez importante (un assez grand nombre de méthodes et techniques permettent l'acquisition d'un contenu donné) ; le contrôle du déroulement de l'apprentissage, enfin, apparaît comme très peu lié aux autres niveaux de l'apprentissage.

(42) Un certain nombre de suggestions quant à la réalisation de l'autoévaluation en langue, sont proposées dans Oskarsson, M., *Self-assessment in Foreign Language Learning*, Strasb. 1977 et dans Henner-Stanchitta, C., et Holec, H. op. cit.

(43) cf. Henner-Stanchina, C. et Holec, H., op. cit.

(44) Pour plus de précisions, cf. Henner-Stanchina, C. et Holec, H., op. cit.

6.2 Que peut-on, dans ces conditions, en conclure sur les degrés possibles d'auto-direction de l'apprentissage. Peut-on concevoir des prises en charge partielles et complémentaires de la part de l'apprenant et de l'institution ou de l'enseignant.

Théoriquement et pratiquement, seul le niveau du contrôle de déroulement de l'apprentissage peut être dissocié du reste : ceci représente donc le seul type de partage de responsabilité possible, et ce n'est pas un hasard si c'est celui qui est réalisé dans les formes d'enseignement/apprentissage les moins traditionnelles (cf. enseignement à distance et enseignement programmé).

Quant aux autres niveaux de l'apprentissage, il est pratiquement impossible d'en confier la responsabilité à des agents différents - de laisser l'apprenant prendre en charge la définition des objectifs et des contenus, par exemple, l'enseignant prenant en charge l'évaluation et le choix des méthodes et techniques - les différences de critères d'appréciation des différents agents risquant d'entraîner une mauvaise adéquation des décisions prises aux différents niveaux de l'apprentissage, voire une domination de fait des décisions de l'agent institutionnellement stable (l'enseignant) sur celle de l'agent institutionnellement transitoire (l'apprenant).

Il n'y a donc pas, de ce point de vue, de degrés possibles de l'auto-direction de l'apprentissage.

6.3 Si l'on peut parler de degrés d'auto-direction de l'apprentissage, c'est uniquement en termes de l'aide que l'apprenant peut recevoir au cours de la prise en charge qu'il assure. En effet, l'apprenant qui n'est pas encore autonome, ou ne l'est pas totalement, ou est en train d'acquiescer son autonomie, doit cependant, comme nous l'avons vu, prendre en charge la totalité de son apprentissage, mais peut bénéficier de l'aide fournie par un enseignant ou par des matériaux didactiques (cf. apprentissage avec soutien). Cette aide, qui peut être plus ou moins importante (sans jamais se traduire par un transfert de responsabilité toutefois) entraîne par conséquent un "allègement" de la prise en charge (dont nous avons décrit les composantes dans ce chapitre). En ce sens, différents degrés d'auto-direction peuvent alors être distingués, déterminés par la proportion relative des décisions prises avec ou sans soutien.

6.4 La nature et le fonctionnement d'un apprentissage autodirigé implique, comme on a pu le constater, une redéfinition du rôle de l'apprenant. Mais ils impliquent également une redéfinition du rôle de l'enseignant et du rôle de l'enseignement. Ce sont ces implications que nous nous proposons d'explorer maintenant.

III. IMPLICATIONS DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

1.1 Comme le souligne H. Janne dans son analyse du "self-management" de l'éducation, et cela s'applique *mutatis mutandis* à l'apprentissage autodirigé des langues, la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant implique deux modifications fondamentales du contexte de l'apprentissage : modification de la définition du savoir à acquiescer, et modification des relations apprenant/savoir.

"L'autogestion de l'éducation modifie le rapport entre l'apprenant et le "savoir" existant; d'autre part elle modifie la façon dont le savoir lui-même s'élabore et se développe". (45)

(45) Janne, H., op. cit. p. 28.

1.1.1 En ce qui concerne le savoir, ou savoir-faire, à acquérir, s'il peut théoriquement être défini globalement, c'est-à-dire en envisageant l'ensemble des acquisitions que potentiellement tous les apprenants pourraient se proposer comme objectifs et sans préjuger du choix de chacun, et objectivement, c'est-à-dire par un agent qui ne serait pas l'apprenant et qui décrirait ce savoir ou savoir faire en analysant l'utilisation qu'en fait un "native speaker" (46), il ne peut cependant être défini lorsqu'il est rapporté à un apprenant donné. En effet, comme nous l'avons vu, chaque apprenant détermine ses objectifs et ses contenus en opérant des choix à partir de critères personnels, parmi toutes les potentialités de communication qui s'offrent à lui, et définit ainsi le savoir ou savoir-faire qu'il veut acquérir. En termes linguistiques, chaque apprenant définit ainsi l'idiolecte qu'il désire maîtriser, et cet idiolecte ne peut exister en dehors de lui, même si les éléments qui le composent font partie d'une langue partagée par toute une communauté.

1.1.2 La relation apprenant/savoir se trouve, de ce fait, complètement bouleversée ; l'apprenant n'est plus confronté à une réalité "indépendante" qui lui échappe, à laquelle il ne peut que se soumettre, mais à une réalité qu'il construit et qu'il domine, même si cette construction ne peut se faire de manière anarchique ou aléatoire.

Remarque : rappelons ici (cf. p.14) que cette construction n'implique pas que l'apprenant "invente" une nouvelle langue ; il définit son idiolecte à partir de l'observation et de l'analyse des sources d'information constituées par divers types de documents et par des informants.

1.2 Ce contexte nouveau de l'apprentissage transforme, à son tour, la relation apprenant/apprentissage. La situation de passivité, de dépendance, dans laquelle l'apprenant se trouvait nécessairement confiné, le savoir lui restant inaccessible sans l'intervention d'un enseignant-expert, ne se justifie plus. Libéré de la nécessité du médiateur, détenteur de fait du savoir, l'apprenant se trouve ipso facto libéré de la nécessité de la médiatisation (l'enseignement) : l'apprentissage n'est plus nécessairement pris en charge par l'enseignant, il peut être pris en charge par l'apprenant.

1.3 Cette prise en charge, qui définit les nouveaux rôles de l'apprenant (et que nous avons décrite dans le chapitre précédent), potentielle, ne peut s'actualiser que si deux conditions sont remplies : que l'apprenant soit prêt à l'assumer et qu'il soit capable de l'assumer.

1.3.1 En ce qui concerne la première condition, il faut souligner, avec B. Schwartz, que :

"au niveau éducatif, dans les sociétés actuelles, la participation doit être au départ, objet d'apprentissage : elle ne va pas de soi et ne représente pas, d'une manière générale, la réponse à une aspiration spontanée". (47)

(46) La communication verbale dans une langue donnée présente cet avantage sur la plupart des autres objectifs d'apprentissage qu'elle "existe" dans la réalité objective.

(47) Schwartz, B. Doc. CCC/EP (77) 8 révisé, p. 15

Mais il faut également noter que cet état de fait n'est pas irréversible, son origine ne se trouvant pas inscrite dans la phylogénèse de l'espèce humaine.

"Un nombre considérable de personnes éprouvant un besoin de formation vivent avec angoisse les responsabilités participatives qui leur sont offertes et se trouvent inhibées pour en user. C'est le résultat de leur formation scolaire de caractère directif, prolongée par des activités professionnelles conditionnantes et aliénantes". (48)

1.3.2 Les mêmes remarques peuvent s'appliquer en ce qui concerne la deuxième condition : peu d'adultes sont capables de prendre en charge leur apprentissage, comme le montre l'expérience (49), pour la simple raison qu'ils n'ont jamais eu à exercer une telle capacité. Pour la plupart d'entre eux, par conséquent, l'autonomie doit s'acquérir.

Fondamentalement, cette acquisition mettra en jeu deux processus différents :

- un processus de "déconditionnement" progressif qui conduira l'apprenant à se libérer, si ce n'est qu'en les explicitant, des a-priori et préjugés de toutes sortes qui encombrant la représentation de l'apprentissage des langues et du rôle qu'il peut y jouer - se libérer de l'idée qu'il existe une méthode idéale, que les enseignants détiennent cette méthode, que sa connaissance de la langue maternelle ne lui est d'aucune utilité pour l'apprentissage d'une langue seconde, que son expérience d'apprenant dans d'autres disciplines, d'autres savoir-faire, ne peut se transférer même partiellement, qu'il est incapable de porter un jugement valable sur sa performance, etc. ;
- un processus d'acquisition progressif des savoirs et savoir-faire dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage - apprendre à se servir d'outils tels que les dictionnaires et les grammaires, à rassembler et à analyser un corpus, à décrire ses attentes en termes qui puissent servir à définir un apprentissage, ce qui implique la découverte de catégories d'analyse qui ne seront pas nécessairement celles du linguiste ou du pédagogue institutionnel ; apprendre à analyser ses performances, etc.

C'est par l'opération parallèle de ces deux processus que progressivement l'apprenant passera d'une situation de dépendance à une situation d'indépendance, de l'état de non autonome à celui d'autonome.

1.3.3 Pour que les deux conditions de l'actualisation de la prise en charge se trouvent réunies, il faut, mais il ne suffit peut-être pas (cf. chap. V conclusion) qu'un nouveau type d'enseignement soit offert à l'apprenant.

2. Nouveaux objectifs de l'enseignement

2.1 D'une manière générale, un enseignement qui s'inscrit dans le cadre de la démarche en autonomie ne doit plus être considéré comme "producteur" d'apprentissage mais comme "facilitateur" d'apprentissage. Il doit se réaliser sous forme d'un ensemble de procédures, dont la plupart restent à découvrir, qui aident l'apprenant à apprendre, et non qui le font apprendre, dont l'apprenant se sert et non qui le "modèlent".

(48) Schwartz, B. *ibid*

(49) L'expérience montre également qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau d'études et l'autonomie.

Remarque :

Ceci se trouve d'ailleurs tout à fait en accord avec les nouvelles conceptions de l'apprentissage des langues étrangères qui se dégagent actuellement des recherches, et selon lesquelles l'apprentissage n'est pas un processus passif de stockage des informations fournies par l'enseignement, mais au contraire une opération active et créative par laquelle l'apprenant transforme en acquisition des informations qui lui sont fournies sous forme organisée (enseignement) ou non organisée (informations "naturelles" brutes).

Cette nouvelle conception de la fonction de l'enseignement dans l'apprentissage dépasse très largement la simple distinction entre enseignement directif et enseignement non directif.

2.2 En ce qui concerne les objectifs proprement dits de l'enseignement, ils sont nécessairement doubles :

- d'une part, l'enseignement doit avoir pour objectif d'aider l'apprenant à procéder aux acquisitions linguistiques et communicatives qu'il s'est définies ;
- d'autre part, l'enseignement doit également aider l'apprenant à acquérir son autonomie, c'est-à-dire à apprendre à apprendre.

"Un des objectifs pédagogiques intégrés à un programme d'apprentissage devrait être de conduire l'apprenant d'une position initialement dépendante vers une finalement indépendante."
(50)

Ces deux objectifs devront être menés de front, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà signalé (cf. p. 8.) il est hors de question de poser l'autonomie comme préalable à l'apprentissage de langue, et où il serait absurde de procéder à l'apprentissage de l'autonomie au terme de l'apprentissage de langue.

Ceci pose le problème de la compatibilité entre les procédures adoptées pour atteindre le premier objectif et pour atteindre le second. Un exemple suffira pour situer ce problème : une démarche du type "enseignement programmé", qui conviendrait peut-être pour aider l'apprenant dans son acquisition de langue, le placerait cependant dans une situation de dépendance et d'irresponsabilité qui se trouverait immédiatement en conflit avec son objectif d'acquisition de l'autonomie.

2.3 Les modalités pratiques de l'organisation et du fonctionnement d'un tel enseignement ont commencé à être explorées dans diverses expériences pilotes (cf. chap. IV), mais leur définition et leur réalisation restent encore largement dans le domaine de la prospective éducative.

3. Nouveaux rôles des enseignants

3.1 Dans un système où l'apprenant prend en charge son apprentissage tout en apprenant à le faire, où l'enseignement est orienté vers le soutien de l'apprenant, l'enseignant doit lui aussi redéfinir son rôle en fonction de cette centration sur l'apprenant et sur son apprentissage.

Sans pouvoir définir exhaustivement selon quelles modalités l'enseignant interviendra dans le système (mais cf. chap. IV sur les expériences en cours et ci-dessous) l'on peut prévoir que les fonctions de l'enseignant resteront en partie ce qu'elles sont parfois dans un système dirigé (recherches dans le domaine de l'acquisition des langues, étrangères, recherches dans le domaine

(50) cf. Trim, John, op. cit.

de la méthodologie de l'apprentissage des langues, "fourniture" de matériel authentique ou organisé, etc.), mais se développeront de manière très importante au niveau de l'"aide" et du "conseil" qui constitueront le soutien dont l'apprenant qui apprend à apprendre tout en procédant à une acquisition de langue, a besoin (51). L'enseignant devra aider l'apprenant à développer sa capacité à :

- définir ses objectifs, c'est-à-dire l'aider à découvrir et à utiliser des catégories d'analyse suffisamment "fines" pour permettre une définition d'objectifs d'apprentissage à partir d'une définition de besoins ; ceci implique à tout le moins une sensibilisation au fonctionnement de la communication verbale (par une réflexion sur le comportement communicatif en langue maternelle, par exemple) ;
- définir des contenus et des progressions, c'est-à-dire l'aider à rassembler des corps d'apprentissage et à les analyser pour en extraire les éléments linguistiques et communicatifs qui feront l'objet de l'acquisition ; ceci implique à tout le moins une information sur les sources possibles de documents d'apprentissage (authentiques et/ou didactiques) et une préparation aux techniques de description et de catégorisation d'informations linguistiques (constitution de fichiers, de glossaires, etc.) ;
- sélectionner des méthodes et techniques, c'est-à-dire l'aider à dresser des listes d'activités d'apprentissage et à en déterminer l'"utilité" ; ceci impliquera le développement d'une compétence pédagogique qui pourra reposer initialement sur un inventaire des techniques en usage (celles proposées dans différents manuels, par exemple) puis sur une observation de son propre comportement d'apprentissage, et sur une information concernant les processus d'acquisition des langues par les adultes) ;
- contrôler le déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire essentiellement l'aider à tenir compte de manière réaliste des contraintes de toutes sortes qui pèsent sur lui et à s'imposer une "discipline" de travail appropriée ;
- évaluer l'acquisition et son processus d'apprentissage, c'est-à-dire à découvrir et à utiliser des critères et des seuils personnels d'appréciation fondés sur des attentes personnelles ; ceci impliquera des mises en situation de performance (rencontres avec des "natives speaker", par exemple) et l'élaboration d'outils et de techniques d'analyse de performances (développement d'une compétence linguistique descriptive, par exemple).

Parallèlement l'enseignant devra aider l'apprenant à prendre conscience, pour le dépasser, du "conditionnement" induit par son expérience d'apprentissage antérieur qui influence sa représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2 D'une manière générale, par conséquent, contrairement à l'appréhension que soulève très souvent le concept d'autonomie de l'apprentissage, l'enseignant verra son rôle diversifié plutôt que réduit, renforcé plutôt qu'allégé (non en termes d'autorité, mais en termes de compétence), et il sera beaucoup plus fait appel à sa créativité qu'à sa connaissance bien rodée de techniques

(51) cf. Les suggestions sur le rôle du "helper" de Henner-Stanchina, C. dans "Autonomy : a viable strategy for Adult Language Learners", Mémoire de Maîtrise, Univ. Nancy II, 1976 et celles sur le "formateur" de Scheffknecht, J. J. dans "Le métier de formateur", Strasbourg, 1975.

didactiques. L'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était "remplaçable" (cf. les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir conféré par l'autorité hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant.

3.3 Cette nouvelle définition des fonctions de l'enseignant pose naturellement, et surtout dans l'immédiat, un problème aigu de formation, mais il en pose d'autres tout aussi pratiques et urgents, d'ordre institutionnel.

"... va-t-on, par exemple, faire appel à une très grande proportion d'éducateurs à temps plein ou au contraire, en majorité, à des experts, des conseillers, des consultants, des auxiliaires à temps partiel ? Quel sera le niveau requis pour exercer la profession dans les deux cas ? Quelle sera l'importance donnée à l'expérience acquise ? Quel sera le système de certifications ?"(52)

Autant de questions auxquelles il sera nécessaire de répondre lorsqu'aura été dépassé le stade de la mise en place expérimentale de systèmes d'apprentissage autodirigé, et à la lumière de ces expériences.

4. Conclusions : conséquences structurelles-

Deux situations éducatives globales vont se présenter dans l'avenir :

4.1 La première situation sera celle dans laquelle se trouveront les apprenants autonomes (que cette autonomie ait été acquise "naturellement" ou "systématiquement"). Pour ceux-ci, la structure d'apprentissage devra être dès le départ une structure d'apprentissage autodirigé, organisée par conséquent en fonction de leurs besoins d'apprentissage spécifiques. On peut imaginer que, dans une structure de ce type, le nombre et la diversité des informants de toutes sortes, humains et matériels, sera important, qu'il existera une infrastructure technologique pouvant momentanément compenser les insuffisances des moyens technologiques individuels, etc.

4.2 La situation la plus répandue sera cependant celle dans laquelle se trouveront les apprenants non encore autonomes, engagés dans le processus d'acquisition de la capacité à prendre en charge leur apprentissage.

Dans cette situation, la structure d'apprentissage comportera un maximum (quantité et diversité) de soutiens tant humains que matériels.

4.3 Dans les deux situations, cependant, il importera que la structure d'apprentissage fournisse aux apprenants, de manière continue, toutes les informations dont ils pourront, qu'ils soient autonomes ou non, tirer profit dans leur apprentissage :

- information sur les besoins extérieurs (de la société) en langue dont l'apprenant peut avoir besoin au moment de prendre des décisions concernant ses objectifs ;
- information sur les processus d'acquisition des langues secondes, qui pourront aider l'apprenant à mieux définir ses méthodes et techniques et le déroulement de son apprentissage ;

(52) Janne, H., op. cit. p. 20

- information sur la communication verbale, dont les dimensions psychologiques et sociales doivent être prises en compte par l'apprenant au moment de la définition des objectifs et de l'évaluation ;
- information sur la documentation disponible dont l'apprenant se servira pour définir ses contenus.

Ce sont donc des systèmes très diversifiés, pour rendre compte de l'éventail des connaissances, et très dynamiques, pour suivre l'évolution des connaissances et du "monde", qu'il sera nécessaire de mettre en place. C'est également dans cette direction que devra se porter la réflexion et la recherche dans les années à venir, si l'on souhaite développer l'autonomie de l'apprentissage.

Dans l'immédiat, un certain nombre d'expériences, plus ou moins globales, d'actualisation de l'autonomie de l'apprentissage ont déjà été lancées. Ce sont quelques-unes de ces expériences que nous allons décrire au chapitre suivant pour en dégager, si possible, des modèles hypothétiques sur lesquels pourraient se fonder les systèmes d'apprentissage futurs.

IV. ACTUALISATIONS EXPERIMENTALES

Notre propos, dans ce chapitre, n'est pas de présenter toutes les expérimentations en cours ayant pour objectif explicite la réalisation d'apprentissages en autonomie : outre que, dans nombre d'entre elles, "autonomie" signifie simplement "absence d'enseignant", notre but est uniquement de décrire quelques exemples de réalisation, pour illustrer concrètement la manière dont peut être envisagée la mise en place d'un apprentissage autodirigé.

1. L'expérience de Stirling (Grande-Bretagne)

Dans le cadre d'un cours d'été à l'intention d'enseignants d'anglais étrangers (niveaux secondaire et supérieur), le British Council a organisé dans les locaux de l'Université de Stirling (août 1978) une structure de "mise au point" linguistique de type autodirigé.

Dans cette structures les apprenants disposaient :

- d'un soutien, fourni par les enseignants,
- d'un certain nombre de matériaux d'apprentissage (cours et documents authentiques).

1.1 Le soutien fourni par les enseignants était destiné à aider les apprenants à définir leurs objectifs, à sélectionner des matériaux d'apprentissage appropriés et à évaluer leurs acquisitions.

Il se présentait sous la forme d'un questionnaire (53), remis à chaque apprenant, comprenant cinq parties :

- a. "Time availability" (temps disponible pour l'apprentissage) : les questions aidaient l'apprenant à déterminer aussi précisément que possible les contraintes temporelles auxquelles il ne pouvait échapper pour en déduire le temps qu'il pourrait consacrer chaque semaine à l'apprentissage de langue ("weekly time allowance") ;

(53) cf. Annexe I

- b. "Methods of Assessment" (techniques d'évaluation) : les questions aidaient l'apprenant à définir les moyens dont il pourrait disposer pour évaluer ses acquisitions ;
- c. "Work priorities" (priorités d'apprentissage) : les questions aidaient l'apprenant à déterminer ses besoins d'apprentissage en évaluant, pour cinq domaines différents ("speaking English", "understanding and using spoken English", "developing vocabulary", "reading" et "writing"), dans quelle mesure la compétence dans le domaine lui était nécessaire ("necessary/desirable/not necessary"), à quel niveau il se situait dans le domaine ("must improve/would like to improve/O.K."), l'ordre de priorité du domaine et le temps qu'il était prêt à accorder à l'acquisition dans le domaine ;
- d. un tableau d'information où étaient présentés, en fonction des catégories retenues dans la partie précédente pour décrire les domaines, les documents de travail dont l'apprenant pouvait disposer ainsi que des suggestions sur la manière d'évaluer les acquisitions correspondantes ;
- e. une bibliographie.

Le but du questionnaire était donc d'aider l'apprenant à mener la réflexion qui le conduirait à se définir des objectifs d'apprentissage, à sélectionner des documents de travail, et à procéder à l'évaluation de son acquisition.

1.2 Les matériaux d'apprentissage étaient mis à la disposition des apprenants dans le cadre d'une bibliothèque sonore où un enseignant était chargé de l'organisation matérielle.

1.3 En ce qui concerne l'auto-direction de l'apprentissage dans cette structure, on peut constater que :

- a. l'apprenant reste maître de toutes les décisions aux niveaux de la définition des objectifs et des contenus, du contrôle du déroulement de l'acquisition et de l'évaluation ;
- b. mais le cadre dans lequel s'effectue ces prises de décision est limité par les enseignants :
 - l'analyse des besoins d'apprentissage se fait strictement dans les termes prévus par le questionnaire (cinq domaines subdivisés en un nombre réduit d'aspects) : le questionnaire comporte bien une catégorie "Autre domaine", qui laisse théoriquement la possibilité à l'apprenant de préciser d'autres besoins, mais il ne peut pratiquement utiliser cette catégorie que s'il sait analyser ses besoins (et ce ne sont pas les catégories décrites dans le questionnaire qui pourront le lui apprendre) ;
 - les documents parmi lesquels il peut opérer une sélection sont strictement déterminés, et correspondent à l'éventail des matériaux que l'institution peut lui fournir : à aucun moment il ne lui est donné la possibilité, ni même suggéré, de découvrir des documents personnels, et par conséquent des types d'activité personnels ;
- c. mais, également, les méthodes et techniques d'apprentissage lui sont imposées, ce sont celles des documents de travail qui lui sont proposés.

Il s'agit donc d'une expérience de réalisation d'un apprentissage auto-dirigé intéressante, mais incomplète.

2 L'expérience des Euro-Centres à Bournemouth (Grande-Bretagne)

2.1 Cette expérience porte sur "l'autoévaluation continue avec soutien de la compétence de communication orale", et a pour objectif la mise en place prospective d'un processus d'autoévaluation à l'intérieur d'un système d'enseignement centré sur l'apprenant.

La structure mise en place comporte des cours où l'enseignant et l'enseignement jouent leurs rôles "traditionnels", mais propose également aux apprenants un début d'apprentissage de l'autonomie centré sur l'évaluation.

2.2 Cet apprentissage de l'autoévaluation se fait à partir d'un certain nombre d'activités (54) qui permettent à l'apprenant de produire des performances dans lesquelles il investit les acquisitions qu'il a pu faire dans la partie du programme qu'il évalue.

L'évaluation de ces performances est ensuite réalisée par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant et des autres apprenants dans le double but :

- a. de découvrir et d'apprendre à utiliser des critères d'évaluation,
- b. d'apprécier les progrès réalisés et de déterminer la suite de son apprentissage.

2.3 Le contenu de cette expérience appelle un certain nombre de remarques :

- a. L'apprentissage de l'autoévaluation est envisagé, par les responsables de l'expérience, non comme une fin en soi mais comme une étape dans le développement de l'autonomie de l'apprenant : le but ultime de l'institution ("the light at the end of the tunnel", dans les termes des responsables) est de mettre en place un système dans lequel l'apprenant prendra en charge son apprentissage tout en apprenant à apprendre ;
- b. L'évaluation a été choisie comme première étape pour deux raisons principales :
 - elle représente un niveau crucial de l'apprentissage et par conséquent de la prise en charge de l'apprentissage ;
 - elle est étroitement liée aux objectifs qui, dans le contexte de l'Euro-Centre de Bournemouth, sont sensiblement identiques pour tous les apprenants (survie dans le pays, et non besoins d'ordre professionnel), cette quasi-identité des objectifs d'apprentissage facilitait donc un apprentissage de l'autoévaluation en groupe ;
- c. Les techniques utilisées pour l'apprentissage de l'autoévaluation présentent quelques dangers :
 - les apprenants sont régulièrement conduits à comparer leur propre évaluation avec celle des autres apprenants et celle de l'enseignant, ce qui peut, si un certain nombre de précautions ne sont pas prises, renforcer, ou même induire, l'idée qu'il n'existe qu'une, et une seule, évaluation correcte et que l'évaluation subjective n'est acceptable que si elle se rapproche d'une évaluation supposée "objective", idée incompatible avec la notion d'autoévaluation ;
 - les outils d'évaluation qu'ils fournissent à l'apprenant sont tous des outils de type "scolaire" qui ne peuvent être utilisés qu'en situation "scolaire" et ne préparent pas suffisamment l'apprenant à s'auto-évaluer en situation réelle, donc à vérifier que ses objectifs d'apprentissage correspondent bien à ses objectifs de communication.

(54) cf. Annexe II

L'intérêt de cette expérience est qu'elle montre comment il est possible d'introduire, de manière limitée mais réelle, l'auto-direction de l'apprentissage dans un système "traditionnel" d'enseignement.

3. L'expérience des "Study circles" (cercles d'études) en Suède

Le système des "cercles d'études" est un système global d'apprentissage destiné à promouvoir l'éducation populaire.

"Par leur intermédiaire, l'Etat finance la libre organisation par les citoyens et leurs organisations (associations, syndicats, partis, églises) de toute activité éducative rassemblant un nombre suffisant de personnes justifiant l'existence d'un groupe de formation, faisant ainsi fonctionner un vaste libre service éducatif ; la seule contrainte de l'Etat est d'ordre administratif (nombre de personnes, contenu éducatif, durée, qualité de l'animation)." (55)

3.1 C'est un système d'apprentissage autodirigé : il ne comporte ni cours ni enseignants traditionnels, chaque cercle prenant en charge son apprentissage avec le soutien d'un animateur dont le rôle n'est pas d'enseigner mais "d'organiser le groupe, de veiller à ce qu'il dispose des moyens matériels nécessaires, de susciter la discussion, le travail en commun." (56)

3.2 La prise en charge doit être assurée par le groupe (participants et animateur) : c'est donc le groupe qui doit définir ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et techniques, le déroulement de l'apprentissage (nombre et durée des séances), et qui doit évaluer les acquisitions réalisées. Ceci suppose soit que les apprenants soient autonomes, et donc capables de réaliser cette prise en charge, soit que l'animateur les aide à acquérir cette autonomie.

3.3 Dans la pratique, on constate que l'auto-direction de l'apprentissage n'est pour ainsi dire pas assurée, le groupe s'organisant très rapidement selon un schéma scolaire traditionnel, avec l'animateur comme professeur, et un cours construit comme support d'apprentissage : la prise en charge de l'apprenant se limite à la sélection d'un manuel, selon des critères variables d'un cercle à l'autre mais généralement peu adéquats dans la mesure où ni les objectifs d'apprentissage, ni les contenus, ni les méthodes et techniques n'ont été au préalable suffisamment déterminés.

Cette situation est le résultat direct du fait que :

- a. les apprenants ne sont pas autonomes lorsqu'ils établissent un cercle d'étude,
- b. les animateurs sont incapables, par manque de formation, d'assurer le rôle de soutien qui devrait être le leur face à des participants non autonomes (57).

(55) SCHEFFKNECHT, J.J., in Education Permanente, Travail de synthèse de l'évaluation d'expériences pilotes dans le domaine de l'Education Permanente, Doc. CCC/EP (77) 3, p. 98.

(56) Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues secondes - Rapport de synthèse, P. Chaix et C. O'Neill. Doc. UNESCO ED/78/WS/58, Mai 1978, ch. VIII rédigé par M. Candelier (N. B. Autonomie, dans ce document, signifie "absence d'enseignant").

(57) Il faut souhaiter que, dans la tendance actuelle à faire de l'animateur un "professionnel", l'orientation qui sera prise, en ce qui concerne le rôle de l'animateur, ne conduira pas les cercles d'étude de langue à devenir des cours de langue purs et simples.

4. Les expériences du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (Nancy, France)

4.1 Le système d'apprentissage en autonomie ;

Depuis 1974, le CRAPEL, à l'Université de Nancy II, a mis en place une structure d'apprentissage autodirigé avec soutien destinée à accueillir les apprenants qui ne peuvent suivre un enseignement, ou qui ne le veulent pas (58). Elle a pour double objectif la formation à l'auto-direction de l'apprentissage et la formation en langue (anglais) et comporte :

- des animateurs chargés d'assurer le soutien nécessaire à l'acquisition de l'autonomie,
- des matériaux d'apprentissage mis à la disposition des apprenants,
- une sono-vidéothèque,
- des "native speakers".

4.1.1 La prise en charge de l'apprentissage est individuelle et totale : chaque apprenant définit ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et techniques, le déroulement de son apprentissage, et évalue lui-même ses acquisitions. Il est aidé en cela par un animateur qu'il rencontre, chaque fois qu'il le désire, sur rendez-vous ; le contenu de leurs entretiens porte sur l'apprentissage et ne consiste jamais en un "cours", ni de méthodologie, ni de langue : la rencontre avec l'animateur est l'occasion pour l'apprenant de réfléchir à son apprentissage (définition des besoins et des objectifs au départ, puis réflexion sur les méthodes et les techniques à mettre, et mises en oeuvre, et réflexion sur l'autoévaluation) de manière à développer les capacités dont il a besoin pour prendre son apprentissage en charge.

4.1.2 Les matériaux mis à la disposition de l'apprenant comportent des "cours" produits par le CRAPEL ou disponibles sur le marché, des "modules" didactiques construits pour l'apprentissage en autonomie, des documents authentiques de toutes sortes. Ils constituent l'éventail de documents de travail dans lequel l'apprenant sélectionne ses propres contenus au début de l'apprentissage, s'il n'a pas de documents personnels à se proposer.

Par la suite, il complète cet éventail par son propre apport, chaque fois que ceci est possible.

Le choix des contenus d'apprentissage se fait, en général, "par essai et erreur".

4.1.3 Les "native speakers" (59) interviennent à la demande de l'apprenant, comme informateurs, mais aussi comme interlocuteurs pour l'apprentissage de la compétence de communication (expression orale) et comme "révélateurs," pour l'autoévaluation (60).

4.1.4 Il s'agit donc d'un système global d'apprentissage autodirigé destiné aux apprenants non encore autonomes.

(58) On trouvera une description détaillée de cette structure et de son fonctionnement dans Henner-Stanchina, C., *Autonomy : a viable strategy for adult language learners*, Mémoire de Maîtrise, Université de Nancy II, 1976.

(59) Anglais ou Américains non-enseignants

(60) cf. Henner-Stanchina, G. et Holec, H.; op. cit.

4.2 L'auto-enseignement de groupe

En 1977-1978, le CRAPEL a mis en place, pour le public de l'Université du 3e Age et du Temps disponible de Nancy, une structure d'auto-enseignement de groupe (61).

Il s'agit d'une application particulière du principe de l'auto-direction de l'apprentissage à un auditoire pour lequel la dimension du groupe est indispensable.

Cette structure comporte :

- des animateurs dont le rôle est d'aider les groupes d'apprenants à prendre leur apprentissage en charge ;
- des matériaux d'apprentissage ;
- une sono-vidéothèque ;
- des native speakers.

4.2.1 La prise en charge de l'apprentissage est assurée par le groupe (10 à 15 personnes). Après une préparation méthodologique générale, réalisée en début d'année sous la forme de cinq demi-journées consécutives tout entières consacrées à la réflexion méthodologique, chaque groupe (formé par les apprenants eux-mêmes) définit ses objectifs et le déroulement de son apprentissage (les horaires hebdomadaires définis en début d'année peuvent être modifiés, sous réserve des contraintes de locaux). Les premières séances sont consacrées à l'exploration des matériels disponibles ; par la suite, chaque groupe définit, pour chaque séance, les contenus dont il a besoin.

4.2.2 Les animateurs n'interviennent dans les groupes que s'il est fait appel à eux. Les rencontres sont consacrées à une réflexion sur l'apprentissage destiné à soutenir les apprenants dans leur recherche de méthodes et techniques et dans leur autoévaluation.

4.2.3 Les groupes font appel aux "native speakers" lorsqu'ils le désirent, et définissent eux-mêmes le contenu de leurs rencontres (62).

4.2.4 Il s'agit donc là d'un système global d'apprentissage autodirigé destiné à des apprenants non autonomes, mais avec une prise en charge de groupe et non individuelle.

5. Conclusions - Prospectives

Les quelques expériences que nous venons de décrire brièvement fournissent un certain nombre d'indications très utiles quant au développement de l'apprentissage en autonomie et aux possibilités de mise en place de systèmes appropriés. Elles montrent en particulier qu'il n'est nullement nécessaire dans l'immédiat, de remplacer "en bloc" les systèmes d'enseignement existants par des systèmes d'apprentissage nouveaux, mais qu'au contraire la dynamique pédagogique que représente l'autonomie autorise l'utilisation des systèmes existants, modifiés en conséquence, pour la préparation à l'apprentissage autodirigé. Que cette préparation soit nécessaire est évident (et l'échec relatif des "cercles d'étude" dans ce domaine en est la preuve).

(61) On trouvera une description détaillée de cette expérience dans Sicre, M., Une expérience d'auto-enseignement de groupe en anglais (Public du 3e Âge), Mémoire de maîtrise, Université de Nancy II, 1978.

(62) La seule consigne qui soit donnée aux native speakers est de ne pas "enseigner". Ce sont, là encore, des anglophones non-enseignants.

"... les promoteurs de l'autogestion de la formation doivent être réalistes et prudents dans leurs démarches. L'instauration de l'autogestion exige une formation à l'autogestion : l'idée pourrait paraître paradoxale s'il ne s'agissait d'une prise de conscience à actualiser par la pratique, préalablement à une mise en oeuvre institutionnalisée." (63)

Comment cette préparation peut être réalisée devra faire l'objet de recherches expérimentales semblables à certaines de celles que nous avons décrites.

Dans l'immédiat, l'expérience montre que deux grandes directions d'évolution sont envisageables :

- a. évolution vers la mise en place de systèmes d'apprentissage autodirigé globaux, parallèles aux systèmes d'enseignement existants :
 - cette évolution permettrait de prendre en compte immédiatement les apprenants non insérables dans un système d'enseignement, sans pour autant imposer la démarche à tous
 - elle offrirait également la possibilité de rechercher empiriquement et progressivement des solutions aux problèmes que pose l'autonomie tant au niveau des apprenants que des enseignants ;
 - dans le cas de l'auto-direction de groupe, ces systèmes d'apprentissage présenteraient suffisamment de similitudes institutionnelles avec les systèmes d'enseignement pour ne pas représenter un changement trop important et entraîner des "blocages" à tous les niveaux de l'institution ;
- b. évolution vers la mise en place de systèmes mixtes évolutifs dont la base serait constituée par les systèmes d'enseignement existants, l'introduction progressive, dans ces systèmes d'enseignement, d'un apprentissage autodirigé, réalisée (comme à Bournemouth, par exemple) par une formation échelonnée à l'autonomie, pour les apprenants, et au soutien de l'apprentissage, pour les enseignants, sans modification radicale de la structure institutionnelle, permettrait de porter la notion de centration sur l'apprenant au-delà de ce qui constitue, pour l'individualisation de l'enseignement, des limites infranchissables et de faire face, de manière progressivement de plus en plus satisfaisante, aux hétérogénéités multiples des auditoires d'adultes.

V. CONCLUSIONS GENERALES

Dans cette étude, nous avons abordé l'analyse des concepts d'autonomie de l'apprenant et d'auto-direction de l'apprentissage en nous situant du point de vue de l'apprenant, de l'enseignant et de l'institution, pour tenter de décrire les multiples incidences pratiques de l'application de ces concepts à l'apprentissage des langues par les adultes. Quoique incomplète, l'image ainsi obtenue révèle et traduit en termes de pratiques pédagogiques, la spécificité de la démarche "en autonomie", dont la caractéristique essentielle est d'être une démarche d'apprentissage et non d'enseignement, conduite par l'apprenant et non par l'enseignant. Cette inversion des pôles de la situation pédagogique entraîne une redéfinition de toutes les composantes fonctionnelles de cette situation.

(63) Janne, B. op. cit. p. 37

Deux considérations générales nous permettront de conclure cette étude.

1. La première concerne les incidences de la démarche au plan de l'individu et de la société. L'auto-direction de l'apprentissage des langues participe nécessairement de l'auto-direction de l'éducation en général, qui, à son tour participe de l'auto-direction du comportement social global. D'un certain point de vue, par conséquent, l'autonomie de l'individu à l'un de ces niveaux ne peut être dissociée de son autonomie aux autres niveaux, et le problème posé est à la fois celui de la compatibilité, au plan de l'individu, entre la prise en charge de l'apprentissage des langues et celle de ses autres "affaires", et celui, au plan de la société, de la compatibilité entre la responsabilité éducative et la responsabilité professionnelle, politique, etc. L'individu peut-il "vivre" une autonomie partielle, qui ne concernerait que son apprentissage de langues, dans un environnement général de dépendance et de passivité ? Ne peut-on pas penser que :

"plus que la formation ou l'éducation, les divers éléments organisationnels qui structurent notre cadre de vie jouent un rôle déterminant dans nos possibilités de développement". (64)

C'est donc tout le problème de la "réussite" de l'autonomie qui se trouve posé. ;

2. La deuxième considération, liée à la première, mais d'ordre plus pratique, concerne l'attitude institutionnelle à adopter vis-à-vis de l'autonomisation. Dans ce contexte, il est nécessaire de bien distinguer "autonomie" et "auto-direction de l'apprentissage". Si l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de prendre en charge son apprentissage, doit certainement constituer un des objectifs de toute institution de formation d'adultes, et ce malgré toutes les difficultés que sa mise en place peut poser, l'auto-direction de l'apprentissage doit rester une possibilité offerte et non imposée aux apprenants, "a tendency to be encouraged" (65) et, ajouterons-nous, "préparée". Il ne s'agit donc pas, dans l'immédiat, et il ne s'agira probablement jamais, de vouloir à toute force que l'apprenant prenne son apprentissage en charge, ce qu'il importe de développer, c'est la capacité de l'apprenant à opérer cette prise en charge. C'est dans cette direction, pensons-nous, qu'il importe de faire évoluer les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues par les adultes.

(64) Schwartz, B., doc. CCC/EP (77) 8 révisé, p. 12

(65) Trim, J., op. cit. p.8

ANNEXE I

SELF DIRECTED LEARNING

in English as a Foreign Language

AIMS AND OBJECTIVES

(STIRLING, UNITED KINGDOM)

QUESTIONNAIRE

W D Cousin

R Dauer

N Dickinson

C J Moore

In attempting to map out a course of any sort of self-improvement nothing is so frustrating as setting oneself unrealistic aims. You may set out with a great deal of enthusiasm but find (a) that the task is more difficult than you thought (b) you never seem to have enough time.

The first may stem from difficulties in assessment - firstly, making an accurate assessment of where you actually stand, and secondly devising a method of assessment which will be sensitive enough to register your progress. Your progress may, after all, be quite limited.

The second cause of frustration, the lack of time, stems from a very natural tendency to suppose life is going to be suddenly very different, now you have decided to learn. This a dangerous assumption and careful analysis of the extent of your unchanging commitments (to sleep, for instance!) may give you a very different idea of what is feasible.

In the most usual situation for learning anything, you have a teacher whose profession it is to be aware of these sources of frustration and guide you and encourage you in your difficulties. But where you are to be your own teacher it is very important to make up your programme having thought carefully about what, in the end, you are likely to achieve.

It is the purpose of this questionnaire to help you with that preliminary thinking.

1. Time availability

It is always difficult to think objectively about how you spend your time. It is even more difficult to think of descriptions of human activities which are applicable to the many different situations in which people live and work. The following list of categories is a compromise which will, hopefully, meet most people's requirements without being too embarrassingly personal.

You may be using this questionnaire within a tightly structured programme so that your responses to some questions may not be "normal" for you in your home background. For this reason a column has been left blank for you to fill in the picture for your home programme in case you want to plan your work later.

Clearly not all days are the same and it is sometimes difficult to make averages. It is probably simplest to think of what happens on a typical day.

How much time to you spend each day on average on the following (be honest!)

	<u>Time</u>		
Activity	1st Assessment	2nd Assessment	Home
a.			
i. Sleeping			
ii. Getting up			
b. Eating			
i. Preparing for and eating 3 main meals			
ii. Short breaks (snacks, coffee, etc)			
c. Work			
i. Your main routine commitment in office or classroom - the 9-5, or whatever, day			
ii. Travel to and from work			
iii. Preparation for work (at home)			

Activity	1st Assessment	2nd Assessment	Home
----------	----------------	----------------	------

d. Domestic

i. Routine Admin:
(letters, bills, etc.)

ii. Routine chores
(washing up,
shop-cleaning,
children to bed,
going to bank etc)

e. Leisure

i. Chatting with
friends/neighbours
who have called/
been called on

ii. Watching TV,
films, plays

iii. Reading

iv. Sport
(including indoor
games, like cards)

f. Other :

You may have other
commitments like
political
or other organisation
meetings.
Make a list here:

- i.
- ii.
- iii.
- etc.

Total

You will probably find on your first assessment that you either

- a. have long hours in the day when you appear to do absolutely nothing or
- b. there are not enough hours in the day for all you do!

If (a) is your problem try taking a typical day and thinking through everything you do. Have you perhaps not allowed enough time for preparing for eating meals?

(At one end of the scale it is a matter of peeling the potatoes, while at the other end, Victorian Britishers used actually to "dress for dinner", an hour, an hour and a half?) Use the column marked 2nd Assessment. :

If (b) is your problem this probably reflects the inclusion of activities which you would normally only undertake say once or twice a week. Try taking a typical day and fill out the column under 2nd Assessment to get the balance of time right. But bear in mind the different activities that might fill up your time

Now you are probably in a position to think which of these activities you can do without. And don't forget that you are going to have to give something up. And don't choose sleep. That is only a very short solution, or you will soon have to be short term/timetabling 15 minutes here and there in the afternoon for the times you doze off!

You can organise your work on a daily or a weekly basis. Of course everyone is different, but it is probably not worth scheduling less than half an hour at any one time. And it is probably unrealistic to schedule more than 2 hours at any one time. Few of us get even that long undisturbed.

Now work out your weekly time allowance and multiply it by the length of time your course will run in weeks.

$$\begin{array}{r} \text{_____} \quad \text{hrs.} \\ \times \text{_____} \quad \text{weeks} \\ \hline \text{Total :} \quad \text{_____} \quad \text{hours} \end{array}$$

That is the total number of hours you have for study. Does It surprise you?

2. Methods of Assessment

The first question to be asked under this heading Is clearly

- a. i. Are you working for an examination _____

Your calculation of the time you have to study in, may make you think carefully about whether preparation for a public examination is really feasible in the time available.

However, if you are working for an examination you can further ask:

- ii. Are previous papers, available _____
- iii. Do the papers equate with my objectives _____
- iv. If not how can I equate them?
(What courses could I follow?)

However, whether or not you are working for a public examination you may want to consider some ways in which you can measure your progress towards your aim. Here there are basically 2 considerations:

- i. the availability of test material
- ii. the availability of people to assess your efforts.

Under (i) you might like to consider:

- b.
 - i. Are the materials programmed? _____
 - ii. Do the learning materials themselves contain any tests? _____
 - iii. Can you set aside some tests to measure progress at a later date? _____
 - iv. Can you devise a description of the criterion (critical behaviour) at which you are aiming (what exactly it is you want to be able to do)? _____
 - v. Can you devise tests like the ones in your course of the same criterion? _____
 - vi. Are there any published tests relevant to materials? _____
 - vii. Are there any informal test situations that will measure the criterion (e.g. does a native speaker react to you more or less like another native speaker, do you understand the same thing as a native speaker from a reader in the Times/a BBC news broadcast)?

viii. Can you make use of a "cloze" test? (In a close test you delete words — e.g. every seventh - and then try to replace them. It can be done with any material, for example with newspaper. All you have to do is to cut out or paste over the words and then photocopy.)

Under (ii) the availability of people to assess your efforts, you might like to consider:

i. Can I make use of the judgement of a native speaker?

- A. An expert _____
- B. A peer (student like myself) _____

ii. Can I make use of the judgement of a non-native

- A. An expert _____
- B. A peer like myself _____

iii. Can I devise a way of getting someone to judge my level of achievement?

(This is like the problem of criterion above - what exactly is the other person supposed to notice/not to notice e.g. will he/she accept your right to "buy a round" in a pub as a member of the (perhaps native speaking) group? Does "the shopkeeper assume that you know the conventions that govern what you can buy where in Britain or does he obviously feel the need to explain (i.e. as to a foreigner) !)

iv. Can you devise situations where you can test this out (e.g. can you get a group/your informant to accept a recording you have made as from a native speaker? Can native speakers detect your country of origin, and so on).

3. Work priorities (access to materials on pps indicated)

For each of the following areas consider the following questions:

- a. How necessary is this area for my work? (Necessary/desirable/ not necessary)
- b. What is my level (Must improve/Would like to improve/OK)
- c. What order or priority would I give it? (Place any number of areas that interest you in order.)
- d. How much time can I give this? (Remember the results of the previous analysis!)

When you: have decided on your priorities go to the page indicated which will guide you to materials. (The abbreviations are explained in the bibliography at the back).

When you have found materials give some thought to how you might assess your progress. In some areas suggestions are made, but you may be able to devise methods of your own (see 2 above).

Access	Desirable	Must improve	OK	Priority
Necessary	Not necessary	Like to improve		Time available

Area

1. Speaking English

1.1. Correct model
(particular sounds) p 43

1.2. Fluency p 43

1.3. Nuance
(intonation) p 43

2. Understanding and using spoken English

2.1. Formal style p 44

2.2. Conversation p 44

2.3. Accent and
dialect p 44

2.4. Focussing on
meaning
(accuracy) p 44

3. Developing vocabulary

3.1. Appropriacy
(style) p 45

3. Passive made
active vocabulary p 45

3.3. Acquire now

(e.g. register) p 45

Access Desirable Must improve OK Priority
 Necessary Not necessary Like to improve Time available

Area

4. Reading

4.1. Speed p 45

4.2. Strategies p 45
(see also 3 above)

5. Writing

5.1. Quality p 45

5.2. Accuracy p 46

5.3. Construction p 46

5.4. Purpose p 46

5.5. Economy p 47

6. Other

Pronunciation

<u>Area Heading</u>	<u>Access to materials</u>	<u>Assessment</u>
1.1. Correct model		
1.1.1. Vowels Do you make the difference between "seat" and "sit", "hat" and "hot", "hurt" and "hut" (Try them on your friends!)	Look under appropriate headings (or index) in: Trim. <u>Eng Pronunciation</u> illustrated Gimson A Practical Course Hill <u>Drills & Texts</u> Mortimer <u>Sound Right</u> O'Connor <u>Better English Pronunciation</u>	Try them on your friends. Better make up critical sentences and try them on native speakers (but think what <u>else</u> the native speaker might be listening to/hearing) Best pass for a native in a pub or other situation.
1.1.2. Consonants Do you make the difference between "rich" and "ridge", "taught" and "thought", "rebel" and "revel", "seats" and "seeds" (Try them on your friends!)		
1.2. Fluency	Mortimer <u>Link up</u>	As above or try tape recording
1.2.1. Linking	Allen <u>Living English Speech</u> MacArthur <u>Natural Speech</u>	and attempting to get native speaker to accept it as from another native speaker.
1.2.2. Contraction and Weak Forms	Mortimer <u>Contractions</u> Mortimer <u>Weak Forms</u> Gimson Allen	
1.2.3. Stress Placement	Allen McArthur, Gimson	
1.2.4. Rhythm	Mortimer <u>Stress Time</u> Allen	
1.2.5. Vowel and Syllable Length	Allen O'Connor	
1.3. Nuance (intonation)	Halliday A Course in <u>Spoken English Intonation</u>	Try changing the tones when speaking to a native speaker
1.3.1. Choice of Tonic (Tonicity)		and see if you can confuse him! (Choose your moment!)
1.3.2. Choice of Tone contour (tone)	Allen McArthur Cook <u>Active Intonation</u> Gimson	
1.3.3. Discourse	Brazil Discourse Intonation	

<u>Area Heading</u>	<u>Access to materials</u>	<u>Assessment</u>
2. Understanding and using spoken English		
2.1. Formal style (lectures, written text spoken)	SRA <u>Listening Materials</u> Lectures Authentic lectures (see also under Vocab)	Note taking Reconstitute from notes.
2.2. Conversational style	Coles and Lord	Authentic conversation with native speakers
2.2.1. Idiom	<u>Colloquial English</u> (see also Vocab) Alexander <u>Question and Answer O'Keefe</u> <u>People Overhead.</u> <u>Points Overheard</u> Ockenden <u>Situational Dialogues</u>	
2.2.2. indirect constructions (for politeness etc)	Mortimer <u>Phrasal Verbs</u>	Collect - try out as appropriate
2.3. Accent & dialect	Dickinson & Mackin <u>Varieties of Spoken English</u> Dickinson & Mackin A few recordings of dialect Authentic Scottish Dickinson <u>News from Newcastle</u> Mawson & Wareham <u>Larn Yersel Geordie</u> Tom McArthur <u>Introducing Scots</u> 3 North American Dialect Speakers	
2.4. Focussing on meaning (accuracy)	Dickinson & Mackin Note-taking materials	
Accuracy	Barrett <u>Success with English</u> O'Neill <u>Kernel Lessons Intermediate and Kernel Lessons Plus</u> Jerrom and Szkitnik <u>Conversation Exercises in Everyday English</u>	

<u>Area Heading</u>	<u>Access to materials</u>	<u>Assessment</u>
<p>3. Developing vocab (decide which material you want to work with: Professional Media Novels & Stories Non-fiction, non professional)</p>	<p>Library Newspapers Library SRA</p>	<p>Depends on area chosen below</p>
<p>3.1. Appropriacy</p>	<p>Look at differences in style e.g. in listening materials above</p>	<p>Try out preferably with native speakers</p>
<p>3.2. Passive made active</p>	<p>Discuss reading material e.g. SRA with colleagues</p>	
<p>3.3. Acquire new (e.g. register)</p>	<p>Look for appropriate register in e.g. newspapers, library Use authentic texts to make cloze tests</p>	<p>Keep some cloze tests. Do again after a few days.</p>
<p>3.4. Group language development</p>	<p>Various simulation schemes e.g. 9 graded situations</p>	
<p>4. Reading</p>		
<p>4.1. Speed</p>	<p>SRA Rate Builders de Leeuw <u>Read Better, Read Faster</u> (see above under vocab)</p>	<p>Built-in</p>
<p>4.2. Strategies</p>	<p>Fischer. <u>Reading to Discover Organisation</u></p>	<p>Built-in</p>
<p>5. <u>Writing English</u></p>	<p>Yorkey <u>Study Skills</u></p>	
<p>5.1. Quality: this means appreciating how to use the correct language for the correct situation. You may have your own aims here, and should make them known to the tutor. If you want a starting point, it is suggested that you undertake a close comparison between formal and informal letter-writing styles in English.</p>	<p>Formal letter style: "open" letters on notice boards, etc and letters to newspapers (The Times, Telegraph), letters you may have received in English in connection with this course. Informal style: Jupp and Milne pp 36 and 71, letters from English friends, library: collections of private letters or examples in biographies etc.</p>	<p>Having listed what you consider to be main points of stylistic difference, apply your criteria more broadly, initially to further written material, and finally to your own attempts at composition.</p>

<u>Area Heading</u>	<u>Access to materials</u>	<u>Assessment</u>
<p>5.2. Accuracy: this means grammatical competence in general, and for most people this can be reduced to eliminating errors in points of grammar.</p>	<p>For checking points of grammar and general reference: Quirk et al. Thompson and Martine Leech and Svartvik</p> <p>For finding out the main differences between written and spoken English, and for practising indirect address: Arapoff. Section 1. pp 1-73.</p>	<p>Access to a native speaker is the surest way of identifying errors in grammatical usage. Try to get a native speaker to mark errors in your work without correcting them. Find out <u>what</u> is wrong your-self.</p>
<p>5.3. Construction: this means manipulating the functions and relations between propositions -the building bricks with which composition is achieved.</p>	<p>For general practice in structures, especially in the context of composition: Jupp and Milne</p> <p>For improving knowledge of language about language, and its functions: Lawrence, 13-39 Coulthard. All. Halliday and Basan. All, Fries, All. The last 3 texts are for those who are ready for a slightly more complex level of linguistic discussion. For practising functional relations in writing: Arapoff, 75-188 For putting information into Words: Lawrence. Level 1. Level 2, Level 3.</p> <p>For practice in paragraph writing through functions: Imhoof and Hudson.</p>	<p>Most of these materials are designed for self-study and provide their own assessment.</p> <p>Once you are familiar with some of the ideas, try to read more analytically in your daily exposure to other books, newspapers, etc.</p>
<p>5.4. Purpose: this means organising one's composition so as to achieve an intended effect. The formal report may be taken as a good example to work with. Make other suggestions</p>	<p>For planning and laying out a report effectively. Heaton..</p>	<p>Start to prepare a report on the course itself for your return home. Work with others and test your ideas against one another.</p>

<u>Area Heading</u>	<u>Access to materials</u>	<u>Assessment</u>
5.5. Economy: this means finding out how to use language In the briefest possible way as a means of communicating or recording information.	For practice in summarising: Arapoff. Section III Yorkey. Chapter A. For advice on how to take notes: Heaton. Yorkey. Chapter 6	Start to take notes during supervised sessions. Look at your notes later and attempt to write them out again more fully. Read magazine articles and then write summaries from memory or from notes. Check your summary against the original.

BIBLIOGRAPHY

- Alexander, L G: Question & Answer (Longmans 1968)
- Alexander, L G: Practice & Progress (Longmans 1967)
- Alien, W Stannard: Living English Speech (Longmans 1954 & 1977)
- Arapoff, Nancy: Writing Through Understanding (Holt, Rinehart & Winston 1970)
- BBC English with a Dialect (BBC Publications)
- Brazil, David: Discourse Intonation - "English Language Research" 1975, 1978 (Birmingham University)
- Broughton, G: Success with English - Books 1, 2, 3. (Penguin 1969 etc.)
- Coles, M C & Lord B: Colloquial English (Oxford 1970)
- Cook, V J: Active Intonation (Longman 1968)
- Coulthard, M: An Introduction to Discourse Analysis (Longman 1977)
- de Leeuw, M & E: Read Better, Read Faster (Penguin 1965)
- Dickinson, L: News from Newcastle.
- Dickinson, L & Mackin, R: Varieties of Spoken English (OUP 1969)
- Dobson, S: Larn Yersel Geordie (Mawson & Wareham) (F Graham 1970)
- Fisher, J A: Reading to Discover Organisation (McGraw Hill (Basic Skills System) 1969)

- Fries, C C: The Structure of English (Longman 1957)
- Gimson, AC: A Practical Course of English Pronunciation (Edward Arnold 1975)
- Halliday, M A K: A Course in Spoken English Intonation (Oxford 1970)
- Halliday, M A K & Hasan, R: Cohesion in English (Longman 1976)
- Heaton, J B: Studying in English (Longman 1978)
- Hill, L A: Drills & Tests with English Sounds (Longman 1967)
- Imhoof, M & Hudson, H: From Paragraph to Essay (Longman 1975)
- Jupp, T C & Milne, J: Guided Course in English Composition (Heinemann 1969)
- Lawrence, M: Writing as a Thinking Process (University of Michigan Press 1972)
- Leech, G & Svartvik, J: A Communicative Grammar of English (Longman 1975)
- Lewis, J Windsor: People Speaking (OUP 1977)
- MacArthur, T: Natural Speech (Scotsway)
- MacArthur, T: Introducing Scots (Scotsway 1977)
- MacArthur, T & Heliel, M: Learning Rhythm & Stress (Collins 1974)
- Mackenzie, M D M: Modern English Pronunciation Practice (Longmans 1967)
- Mawson & Wareham: See under "Dobson, S"

- Mortimer, Colin: Weak Forms
Stress Time
Contractions
Link up
(Cambridge English Language Learning Series)
- Mortimer, Colin: Sound Right
(Longmans 1975)
- Mortimer, Colin: Phrasal Verbs in Conversation
(Longman 1972)
- (Nine): Nine graded Situations
(Inner London Education
Authority Media Resources
Centre 1975)
- Ockenden, H: Situational Dialogues (Longman 1972)
- O'Connor, J D: Better English Pronunciation (CUP 1967)
- O'Keefe: People Overheard
Points Overheard
(Macmillan 1975 etc)
- O'Neill, R et al: Kernel Lessons Intermediate
(Longman 1971)
- O'Neill, R et al: Kernel Lessons Plus
(Longman 1973/74)
- Quirk, R et al: A Grammar of Contemporary English
(Longman 1975)
- SRA: (Science Research Associates –
Chicago, Henley-on-Thames, Paris)
Reading Lab. IIIb
Reading Lab. IVa
Reading for Understanding: Senior Research Lab.
- Thomson, A J & Martinet, A: A Practical English Grammar (OUP 1962)

- (Three): Three North American Dialect Speakers
- Trim, J L: English Pronunciation Illustrated (Cambridge 1975)
- Yorkey, Richard C: Study Skills for Students of English as a Foreign Language
(McGraw Hill 1970)

ANNEXE II

EUROCENTRE, BOURNEMOUTH, UNITED KINGDOM

MODELS FOR THE SELF-ASSESSMENT OF ORAL COMMUNICATIVE SKILLS
AND THEIR FUNCTIONS

General Remarks

The reliability of the students' assessments in any given model will depend upon whether previous training has put them in a position to succeed in the task set and then make a fairly reliable assessment. This in turn depends upon creating a supportive atmosphere in the group, where they can look upon each other and their teachers as helpers rather than judges. It follows that the models used should be ordered so that they move progressively from highly structured situations, where confidence can be built, to freer situations which approximate more closely to real life.

The models and their uses.

- a. Laboratory follow-up to oral practice lessons.

Aim

To enable the student to assess the progress he has made in a simple transaction in relation to a few focal points that he has practised with his teacher. The activity gives him models in the areas of fluency, intonation and pronunciation which help him to internalise criteria for assessing his performance.

Activity

After students have been taught about 3 units from our oral practice material, they act out a simple transaction in pairs and record it.

Example: You see a new student in the class

A. Introduce yourself.

B. Answer.

They then take off their earphones and the teacher focuses on just a few points relating to fluency (catenation and sentence stress), intonation and pronunciation and practises them with the class live. If the class cannot remember the words, then progressive fading using an overhead projector can be used. After this practice the students

are given a sheet with the focal points indicated on it. They re-record the interaction. After this they compare their first version with the second and try to be specific about the progress they have made in relation to the focal points. They make notes under 2 categories:

1. What you said.
2. How you said it.

They can record again if they are still dissatisfied with their second performance. The advantage of comparing their first version to their second after their practice, is that the student becomes aware of progress and is encouraged. This is not usually the case if he always compares himself to a native speaker as in most laboratory drills because the performance gap is often dishearteningly large for a beginner.

Conclusion

The students' assessment in pairs is quite reliable because they can look at certain discrete points one at a time having just practised them with the teacher. They felt a sense of achievement with this activity because progress was easy to see even for the weak student who may do no more than get the words more or less right in the second version but may have been inarticulate in the first version. They did become aware of some of the criteria involved in assessing their own performances.

b. Oral Homework

Aim

To consolidate what has been learnt in class, help the students to form clearer concepts of the criteria for assessment and their progress through the course by comparing various transactions recorded at different stages.

Activity

Students work on recording a version of a few simple transactions that seem satisfactory to them for as long as they decide to.

Example: You are in a new town.

- A. Ask where a place is.
- B. Say where the place is.
- A. Thank the first person.
- B. Answer the thanks.

The teacher tries to supply as much guidance as is needed by the students which initially is quite considerable, because the students do not know how to go about the task and lack confidence. The weaker students do simple written work with faded dialogues for the first few weeks till they have established a basis for oral production. The students like to write out their dialogues first, and then practice reading them until they feel ready to record. They listen to their recording and ask themselves the 2 questions:

1. Did I use the right words?
2. How did I say it?

If they can identify any points for improvement they can record again and again until they are satisfied or their patience gives out. The teacher can go through their tape with them after they have finished and after telling them what they have done well, show them one or two points that they could further improve. Each pair keeps his own cassette and when they record other transactions again in about 3 weeks' time can listen to their previous performance and assess general progress in general areas like fluency and pronunciation.

Conclusion :

The reliability of the students' judgement tends to improve and become more refined with time. In answering the question "was the oral homework useful for you? Why?" all answered "yes". Some of the reasons given were:

1. We could learn more as we worked on it, and thought of more things.
2. We had to concentrate more than in just written work and this helped us to remember better.
3. It helped us to do self-study, to do more for ourselves and to think for ourselves.
4. It was important to practice with another person.
5. We could use the things we learnt outside the school.

The standards of performance achieved by the students were well above the level achieved when they did paired work in class when they first did a unit. They also expressed more of their personality as they could work together in private.

c. Group evaluation of oral homework

Aim

To train the whole group to evaluate together and establish standards for the class. To motivate them by comparing previous levels of performance with the present level and identifying the progress made. To get members of the group to help their fellow students and advise them where they can further improve their performance.

Activity

Tapes of oral homework are played to the class. Each student has to make his own assessment in 2 areas (1) words used (2) how it was said. He indicates his assessment by holding up one of 4 cards 1 = very good; 2 = good; 3 = acceptable; 4 = needs more work. After the cards are shown to the teacher there is a discussion as to why assessments were arrived at and advice is given in a helpful way to the student who was assessed.

Conclusion

This activity should not be tried unless the group know each other well and are prepared to be supportive to each other. We tried it after about 8 weeks with a particularly friendly group and it went very well. About 80% of the class came up with assessments that corresponded to that of the teacher which meant that the previous training had helped. The class were particularly sensitive to the social aspects of the transaction and reacted if an inappropriate expression or intonation pattern was used. They indicated this awareness by awarding half bonus marks if they felt someone's intonation was particularly appropriate.

4. Half-term and end of term oral test

Aims

For the class to assess themselves in the functions covered to date and identify where remedial work is to be done. Those who had attained mastery in certain areas would help their colleagues in those areas.

Activity

Between 6 to 8 cue cards are given to each student in advance so that he can prepare all of them for the test. A model tape using native speakers is provided for each transaction and 2 pairs of students (weaker students are paired with stronger ones) are trained to be assessors of one particular transaction by being helped to identify

useful criteria that can be used in assessment by hearing examples from the tape. Since there are 2 pairs that have been trained to assess the same transaction one half of the class can assess the other half and they can then change over. One student is assessed at a time. One assessor takes part in the transaction while his colleague concentrates on making an assessment.

	Takes part A	Makes assessment
Assessors	____A____	_____
Student being assessed	____B____	
	Takes part B	

The assessors do not need to be specific. If they feel that more work needs to be done they just mark it on the card of the student being assessed. At the end of the session every student should have been assessed on every one of his cue cards.

In a follow-up session those students who still need to do more work in some areas can work with those of their colleagues who have obtained mastery in those areas, using the model tape as an aid.

Conclusion

This model is cost effective if one wants to assess oral performance over a wide range of functions and then follow it up with individualised remedial work. The students enjoyed the bustle and activity. The reliability depends upon previous training and the ability of the students.

e. Personal interviews

Aim

To evaluate students' ability to ask about and give personal factual information and to discuss the evaluation in a class group. Also to bring in an element of communicative doubt and elicit more spontaneous expression in which students can express their personalities more than in the other activities mentioned.

Activity

Four students from one class go into another class having prepared themselves to answer questions about themselves in topic areas such as job, hobbies, opinions and future plans. Some of the students are trained to do the assessment and others prepare questions to ask. The 4 students are interviewed one by one. No question can be asked to

the same student twice and the teacher sees that 2 questions are asked by each student. The teacher also makes an assessment to check against the ones made by the students of those who asked the questions and those who gave the information. The class then discusses the reason for any divergence in the assessments with a view to gaining a clearer view of the criteria involved.

Conclusion

The interview is the most "realistic" of the models and is therefore less reliable as not everyone asks the same question and some questions are easier than others because the students can choose. There can be embarrassing pauses sometimes and the teacher needs to help out in such cases.

In all the models the teacher faces the problem of having to explain meta-language e.g. categories of functions such as offers or suggestions as well as the language to be learnt e.g. "Would you like an apple?" because the prompts in the cue cards use meta-language. The teacher also has to give the students instructions and advice in English. If one had a single nationality group it would probably be easier to explain these things in the mother tongue initially.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

OUVRAGES CITES:

- CHAIX, P et O'NEILL, Ch, Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes. Rapport de synthèse Doc. UNESCO ED-78/WS/58, 1978.
- DALIN, A, Vers l'autogestion des processus d'apprentissage Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (75) 9, 1975
- DICKINSON, L, "Autonomy, self-directed learning and individualization Self-directed learning and autonomy, Cambridge; 13-15 December 1976, University of Cambridge, Department of Linguistics, 1978.
- DIEUZEIDE, H, "Technologie éducative II: l'école de demain, in L'éducation, n° 91, 1971.
- DOMINICE, P, La formation continue des adultes dans le cadre d'un système d'éducation permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (73) 35, 1973.
- HENNER-STANCHINA, C, Autonomy: a viable strategy for adult language learners. Mémoire de maîtrise, Université de Nancy II, 1976
- HENNER-STANCHINA, C, et HOLEC, H, "Evaluation in an autonomous learning scheme" in Mélanges Pédagogiques 1977 CRAPEL, Nancy
- ILLICH, Y, Deschooling Society. Harper and Row, New York 1970
- ILLICH, Y et al, After deschooling, What? Harper and Row, New York 1973.
- JANNE, H, Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77) 3, 1977
- LOGAN, G E, "Curricula for individualised instruction", in LANGE, D L (Ed.), Britannica Review of Foreign Language Education, Vol. II, 1970
- MARBEAU, M V, Le travail autonome des élèves, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EGT (77) 15, 1977

- OSKARSSON, M, Méthodes d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977
- PORCHER, L, Les fonctions de l'évaluation dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes dans le rapport du Symposium de Ludwigshafen-am-Rhein. 7-14 septembre 1977. sur "Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1979
- RICHTERICH, R, et CHANCEREL, J-L, L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977
- SCHEFFKHECHT, J. J., Le métier de formateur, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1975
- SCHWARTZ, B, Education permanente. Rapport final. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77) 8 révisé
- SCHWARTZ, B., L'éducation demain. Une étude de la Fondation européenne de la culture, Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- SICRE, M, Une expérience d'auto-enseignement de groupe en anglais (Public du IIIème âge). Mémoire de maîtrise, Université de Nancy II, 1978
- TRIM, J., "Some possibilities and limitations of learning autonomy" in Self-directed learning and autonomy. Cambridge, 13-15 December 1976, University of Cambridge, Department of Linguistics, 1978.
- TRIM, J, Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1979
- Développement des structures de l'éducation des adultes, 5 études nationales. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (76) 28, 1976
- Tendances vers l'autogestion de l'éducation des adultes, 6 études de cas. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (76) 29, 1976

AUTRES OUVRAGES:

- ABE, D, HENNER-STANCHINA, C, SMITH, P, "New approaches to autonomy: two experiments in self-directed learning" in Mélanges Pédagogiques 1975. CRAPEL, Nancy
- ALTMAN, H B, "Individualised Foreign Language Instruction and Systems symbiosis and synergism", in System, Vol. 5, n° 2, May 1977.

- CEMBALO, M, GREMMO, M J, "Autonomie de l'apprentissage: réalités et perspectives", in Mélanges pédagogiques 1973, CRAPEL, Nancy
- CEMBALO, M, HOLEC, H. "Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie", in Mélanges pédagogiques 1973, CRAPEL, Nancy
- CURRAN, C A, Counselling-Learning: a whole person approach to education Grune and Stratton, New York 1972
- HOLEC, H. "Learner training: meeting needs in self-directed learning", in Actes du Colloque "Personalising language instruction - meeting the students' needs", Oxford 10-12 avril 1979. A paraître.
- MEAN, K, "Who needs a teacher. An alternative to the "conversation" class", in *Kielikeskusuutisia* n° 4, 1976, Language centre for Finnish, universities, Jyvaskyla.
- NIEMANN, L L and SMITH, W F, "Individualised instruction of Foreign languages: a selected bibliography", in System, Vol. 5, n° 2, May 1977
- PAPALIA, A, Learner-centred language teaching methods and materials, Newbury House, Rowley, Mass. 1976
- STEVICK, E, "Counselling-learning: a whole person model for education", in Language Learning, 23, 1973
- Towards independence in learning, Selected papers, Group for research and innovation in higher education, Nuffield Foundation, 1975
-

Autres ouvrages parus dans le cadre du "Projet Enseignement des Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe :

- Un niveau-seuil
- L'écrit et les écrits : problèmes d'analyses et considérations didactiques.
- L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.
- Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires.

A paraître :

- Méthodes d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues vivantes.