



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Cembalo, M., Harding, E. & Holec, H. (1974). La bibliothèque sonore : implications pédagogiques. *Bulletin CILA*, 20, 157-168. <https://doi.org/10.5169/seals-977856>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© M. Cembalo, E. Harding, Henri Holec, 1974

secondary education; in the latter context, I find the statement a little too passive, although I may be interpreting it in an ungenerously narrow fashion.

I would agree in general with the principle of the three components of an adequate approach to language-teaching set out on p. 143, but I must say that, to my mind, firstly, it is a statement of what every good, trained language teacher has been trained to do and has been doing for over a decade, and, one would not have thought that it was still really open to much discussion, except perhaps with regard to the establishment of "a theoretical model of the activity in which the learner by definition tacitly engages"; in connection with this I would say that, secondly, I am convinced neither that such a model is indispensable nor that Chomsky's theories, about which many linguists have important reservations, are the *deus ex machina* which provides the language teacher with the key that he has been lacking up till now.

The case for library-type access to the LL, without undue constraints of time is clear, and Mr. Bennett's statistics about the use made of the LL by students at Cambridge are most interesting, particularly with relation to the duration of a single session (whether this is the most efficient use of time is, of course another question). The cassette loan system has already been used (in a modified form by myself, for example), and is a logical and productive extension of LL work.

Equally clear is the case for an audio-visual LL, and one must hope that Mr. Bennett's advocacy will speed things along on this front. However, here I suspect certain logistic difficulties may arise, not necessarily in large universities, but in schools for example, because the audio-visual LL will obviously be vastly more expensive than the audio-lingual variety. The mind-boggling cost of the CCTV system and its maintenance makes such a system beyond the reach of many educational institutions. The audio-visual LL is certainly an exciting, and logical development of current methodology, and should yield good results. I am sure that we all look forward to hearing about Mr. Bennett's experience with it in the near future.

La bibliothèque sonore: Implications pédagogiques

M. Cembalo, E. Harding, H. Holec, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'Université de Nancy II

L'installation de "bibliothèques sonores"¹ est de plus en plus fréquente dans les établissements de l'Enseignement Supérieur et dans les Centres de formation en langues des adultes.

On peut définir une bibliothèque sonore comme une utilisation particulière d'un laboratoire de langues. Plusieurs cas sont imaginables: ou bien c'est une bibliothèque de prêt "sur place" où des étudiants peuvent venir travailler aux heures qui leur conviennent, ou bien il peut s'agir d'une bibliothèque de prêt où les étudiants peuvent venir emprunter du matériel qu'ils pourront travailler chez eux. Dans ce deuxième cas, on assiste à un véritable éclatement du laboratoire de langues qui doit se doubler de matériel léger (cassettes) et de moyens de reproduction rapides.

On peut se demander si l'installation de ces bibliothèques sonores n'est pas une solution facile pour tenter de faire tourner à peu de frais un matériel très coûteux plus ou moins imposé par la mode en Europe, pour éviter, en rentabilisant les laboratoires, d'avoir à faire un constat d'échec gênant.

Mais surtout ce système de "Do it yourself" est-il véritablement sérieux? ou est-ce une manière élégante pour les professeurs de langues de déposer les armes et de disparaître totalement de la scène en laissant les étudiants se battre avec des machines, des bandes, des techniciens et ... la langue étrangère?

Les réflexions qui suivent nous ont été suggérées par une expérience menée à l'Unité d'Enseignement et de Recherches (U.E.R.) de Droit et des Sciences Economiques de l'Université II de Nancy depuis la rentrée universitaire 1973. Il ne s'agit pas encore de résultats d'une véritable expérimentation scientifique: ceux dont nous disposons après 3 mois de fonctionnement ne sont encore que très partiels.

Nous traiterons le problème de la manière suivante:

1. La bibliothèque sonore, élément d'un système d'enseignement

1. Les données du problème: le public
le matériel

¹ Le terme de bibliothèque sonore, tout comme celui de "tape library", impropres étymologiquement, révèlent la difficulté que nous avons à passer de la conception d'apprentissage exclusivement centré sur l'écrit à celui d'un apprentissage de la langue orale: le terme de "sonothèque", beaucoup plus juste, commence seulement à acquérir droit de cité.

2. Choix d'une stratégie.
 - a) mise en place d'un système d'enseignement
 - b) méthodologie préparatoire sous forme de session intensive

II *Les changements apportés à la relation pédagogique par la situation de bibliothèque sonore*

1. Individualisation et relation pédagogique traditionnelle
2. L'alternative
3. Une dimension nouvelle

III *Résultats de l'expérimentation*

1. Valeur de la session
2. Autonomie linguistique et autonomie pédagogique

Conclusion

I La bibliothèque sonore, élément d'un système d'enseignement

1. Donnée du problème

A. Le public: spécificité

- a) Fonction de la langue étrangère dans la formation des non-spécialistes

Les étudiants de l'U.E.R. de Droit et des Sciences Economiques sont des étudiants non-spécialistes, c'est-à-dire que la langue étrangère — ici l'anglais — n'est pas introduite dans leur enseignement comme un objet d'étude. "Faire de l'anglais", pour un juriste ou un économiste, c'est d'abord acquérir un outil de communication qui lui permette de lire des documents publiés en anglais, de participer à des conférences, etc. ... c'est-à-dire atteindre et conserver une performance suffisante dans les différentes aptitudes pour pouvoir faire un certain nombre de choses en anglais.

- b) Diversité des besoins et des motivations

Les étudiants non-spécialistes ont pour caractéristique que leurs besoins et leurs motivations sont extrêmement diversifiés de par la nature même de leurs études et des carrières qu'ils envisagent².

- 2 On notera que la diversité des besoins et des motivations est tout aussi importante pour les étudiants spécialistes mais c'est un paramètre qui n'intervient pas (en France du moins) puisque leurs études sont structurées de façon à ce que leur motivation prioritaire soit l'obtention d'un examen ou d'un concours.

Les besoins en langue étrangère commencent à se faire sentir au niveau du 2ème cycle (3ème année de faculté) lorsque les professeurs n'hésitent plus à donner des bibliographies entières en anglais et que certains étudiants commencent, soit à engager des travaux de recherche, soit à faire des stages où ils ont à travailler avec des étrangers.

Dans le 1er cycle (à partir de la rentrée prochaine, un enseignement de langue correspondant à 5 % du total horaire des enseignements deviendra obligatoire) les besoins sont beaucoup moins urgents mais la plupart des étudiants se montrent cependant très motivés pour continuer l'apprentissage commencé au cours de leurs études secondaires: ils cherchent à ne pas perdre leur acquis linguistique et à l'entretenir du mieux possible.

Enfin, les besoins en langues des juristes sont différents de ceux des économistes, ces derniers ne pouvant absolument pas échapper à la lecture d'ouvrages en anglais.

- c) Diversité des niveaux en langue et des "passés" linguistiques

Les étudiants non-spécialistes se caractérisent aussi par l'extrême diversité de leur niveau en langue. Certains d'entre eux sont des débutants purs, d'autres sont quasi bilingues et la majorité d'entre eux ont été marqués dans le secondaire par un enseignement essentiellement centré sur la langue écrite — le plus souvent littéraire. Ceux d'entre eux qui ont été formés à la traduction se trouvent malgré eux tentés de traduire tout ce qu'on leur donne à lire et à écouter. Il faut souvent beaucoup de temps pour faire perdre cette habitude aux étudiants.

B. Le matériel

Pour répondre aux besoins de ce public nous disposons d'un nombre d'heures d'enseignement qui nous aurait permis de "traiter" environ 60 étudiants à raison de 2 heures/semaine et d'un laboratoire de langues de 18 cabines (sans technicien).

- a) Spécificité du laboratoire de langues

Le laboratoire permet l'individualisation de l'apprentissage puisque l'étudiant qui y travaille peut suivre un programme différent de celui de son voisin, qu'il peut aussi progresser à la vitesse qui lui convient et peut encore communiquer avec le professeur de manière privilégiée sans intervention du reste du groupe d'étudiants.

Il a donc le choix du programme, du rythme de travail et du moment de son travail.

Mais (Kuhn, Holec 1971) il est facile de montrer que dans la situation traditionnelle de laboratoire, ces choix ne sont que théoriques puisque:

- 1 seul programme est disponible (classe ou groupe de niveau homogène suivant un programme)
- le temps d'utilisation du laboratoire est strictement limité
- le professeur n'a que très peu de temps à consacrer à chacun des élèves (3' au plus pour 1 heure de laboratoire de 20 cabines).

b) Bibliothèque sonore et spécificité du laboratoire de langues

La mise en place d'une Bibliothèque Sonore permet justement de respecter la spécificité du laboratoire de langues.

Si elle est ouverte de façon permanente, l'étudiant peut choisir ses moments d'apprentissage et son rythme de travail.

Si les programmes sont multiples, les étudiants pourront travailler à des niveaux très différents.

Si un moniteur est présent, il peut aider l'étudiant et répondre à toutes ses questions (mais le temps de disponibilité de l'enseignant pour chaque étudiant sera quand même limité par le nombre de présents).

2. Choix d'une stratégie en fonction des objectifs

A. Mise en place d'un système d'enseignement

Notre objectif étant de répondre le mieux possible au maximum des besoins de notre public tout en respectant la spécificité des moyens techniques, nous avons mis en place le système suivant:

- | | |
|---------------|--|
| Langue orale | — bibliothèque sonore pour l'entraînement à la compréhension orale et à l'expression orale de type systématique. |
| | — Rencontres informelles avec des étudiants étrangers de langue anglaise pour l'entraînement à l'expression orale. |
| Langue écrite | — Bibliothèque de documents de spécialité écrits pour l'entraînement à la compréhension écrite (avec un moniteur: 4 h/semaine). Elle contient des "modules" d'entraînement à l'expression écrite limités à l'apprentissage de la rédaction de lettres. |

Aucun de ces enseignements n'était obligatoire et ne donnait lieu à l'obtention de points ou d'éléments en fin d'année.

B. Méthodologie préparatoire sous forme de session intensive

La mise en place d'un tel système suppose que les étudiants soient prêts à l'individualisation de l'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons organisé, avant le démarrage de toutes ces activités, une session intensive orientée en premier lieu vers la méthodologie nécessaire pour un apprentissage efficace et en second lieu seulement vers l'apprentissage lui-même³.

On pourrait résumer ainsi les buts de notre action:

1. Interventions visant la prise de conscience du système par l'étudiant

a) Respect de la spécificité des moyens techniques

En structurant la session de façon à séparer nettement les aptitudes, nous voulions faire comprendre aux étudiants que *le laboratoire ne peut pas tout faire* et en particulier est très limité en ce qui concerne l'apprentissage de l'expression orale.

b) Respect de la spécificité du matériel pédagogique

En présentant chacun des cours et des programmes qui allaient être mis à la disposition des étudiants dans la bibliothèque sonore, nous voulions faire comprendre que chaque cours a des objectifs différents et que son efficacité dépend beaucoup de la façon dont on respecte les modalités d'utilisation indiquées par les auteurs (combien d'étudiants progressent très rapidement d'une unité de compréhension orale à la suivante simplement parce qu'ils lisent le script!)

c) Respect de la spécificité de l'enseignant de langues

En mettant les étudiants en situation de bibliothèque sonore, nous voulions leur faire comprendre que l'enseignant de langues est là pour aider, pour observer, pour conseiller, éventuellement pour corriger, mais ne peut pas faire le travail à leur place (ce point est extrêmement difficile à faire comprendre à des étudiants dont tout le reste des études est centré sur des disciplines de contenu).

2. Interventions visant le comportement de l'enseigné en situation de bibliothèque sonore

a) L'auto-orientation

En explicitant le type de matériel disponible, nous avons habitué les étudiants à orienter le choix de leurs programmes. Par exemple, ceux (au niveau moyen) qui voulaient progresser rapidement en compréhension orale utilisaient le 'Cours intensif d'anglais oral' sans faire les parties

3 Les 60 étudiants volontaires avaient été testés et répartis en 5 groupes de niveau.

"Expression" du cours, possibilité d'utilisation indiquée par l'auteur mais pratiquement jamais utilisée.

Nous avons aussi favorisé l'utilisation d'unités particulières de cours pour traiter un point précis — par exemple: un étudiant ayant régulièrement des difficultés de compréhension portant sur les liaisons était renvoyé aux unités correspondantes du "Cours de compréhension orale".

b) L'auto-observation

Nous demandions aux étudiants de noter sur une fiche non seulement le programme qu'ils choisissaient mais aussi le temps qu'ils avaient mis pour le réaliser. Très rapidement, ils prenaient conscience de leur rythme d'apprentissage et pouvaient ainsi programmer la suite de leur travail.

L'auto-observation des erreurs de production est beaucoup plus difficile à réaliser. Pour ce faire, les étudiants étaient encouragés à travailler en binôme avec des amis de même niveau, en branchant leurs casques sur la même cabine. De cette façon, ils prenaient l'habitude d'écouter la production de l'autre avec une oreille critique et on a constaté que très vite ils arrivaient à faire le transfert sur leur propre production et à entraîner leur oreille à la comparaison de leur production et des réponses modèles des bandes.

c) L'auto-correction

Facile à réaliser en compréhension orale au moyen des scripts laissés à la disposition des étudiants (lesquels permettent une analyse immédiate du type d'erreur), elle est beaucoup plus difficile à réaliser en expression. Nous insistions beaucoup pour que les étudiants réécoutent leurs enregistrements et recommencent les exercices jusqu'à ce qu'ils les jugent parfaits, mais ici intervient sans aucun doute le degré de perfectionisme de l'élève: certains d'entre eux se contentent de peu, ou d'à peu près.

d) L'auto-évaluation

Celle-ci est tout à fait réalisable au moyen de tests correspondant à la fin de chacune des unités de cours d'une part (contrôle) et au moyen de tests plus généraux permettant aux étudiants de mesurer quelle a été l'efficacité de leur travail pour leur performance globale.

Ici encore, il faut bien distinguer compréhension et expression, le véritable test de l'efficacité du travail en expression se passant en dehors du laboratoire lorsque les étudiants sont en situation de communication naturelle.

Ainsi, notre session intensive centrée sur la méthode de travail devait permettre aux étudiants d'apprendre à se servir d'une bibliothèque sonore.

II. Les changements apportés à la relation pédagogique par la situation de bibliothèque sonore

1. Individualisation et relation pédagogique traditionnelle

L'individualisation de l'apprentissage, en soi, n'entraîne absolument pas un changement de la relation maître-élève traditionnelle. Cette relation au contraire trouve probablement sa réalisation la meilleure dans le couple précepteur-élève.

Mais dans le cadre d'une bibliothèque sonore, la multiplicité de tous les paramètres (programmes — nombre des étudiants — motivations — besoins — moments — etc.) interdit à l'évidence au professeur d'être le précepteur qu'il rêve peut-être de devenir, même s'il peut communiquer individuellement avec chacun des étudiants.

La difficulté pour le professeur dans le cadre d'une bibliothèque sonore, c'est précisément de ne pas utiliser l'individualisation pour "récupérer" une situation de classe traditionnelle, car lorsque cela arrive, c'est toujours au détriment de ce qui fait la valeur même de la bibliothèque sonore. Or une telle "récupération" est extrêmement facile à réaliser: il suffit pour cela — et c'est d'autant plus facile que les étudiants sont isolés les uns des autres — d'imposer des programmes à certains étudiants, de les bousculer dans leur rythme de travail en les interrompant ou en les interrogeant de manière intempestive, de leur imposer des tests réguliers, ou encore de suivre de près les trois ou quatre étudiants les plus brillants et de laisser les autres faire n'importe quoi...

Par ailleurs, il est bien évident que les étudiants offriront peu de résistance à ce genre de tentative pour la bonne raison que cela simplifie d'autant leur travail. Ou bien ils font partie de ceux dont le professeur s'occupe et le cours pourrait tout aussi bien se passer en salle avec un magnétophone, ou bien ils font partie de ceux dont le professeur ne s'occupe pas et il est fort probable qu'ils ne fréquenteront pas longtemps la bibliothèque sonore, se rendant vite compte que le travail qu'ils y font est inefficace.

Dans les deux cas, ils seront rassurés puisqu'ils pourront une fois de plus déplacer leurs problèmes et leurs difficultés sur l'enseignant.

2. L'alternative: Une nouvelle relation enseignant — enseigné

Dans le cadre de la bibliothèque sonore que nous avons mise en place, l'individualisation de l'apprentissage renverse la situation habituelle de la classe. Pour respecter la spécificité du laboratoire de langues, nous avons mis

en place une pédagogie de l'autonomie où l'enseigné "s'apprend" et où l'enseignant apprend à apprendre. Pour l'un et l'autre, les rôles sont très différents de ceux auxquels ils sont habitués.

A. L'enseigné et Socrate

La phrase "connais-toi toi-même" devrait être inscrite en lettres d'or sur toutes les cabines des laboratoires de langues utilisés sous forme de bibliothèque sonore. En effet, c'est très précisément ce qui est demandé aux étudiants qui viennent y travailler.

L'enseigné ne fait plus partie d'un groupe, il vient à la bibliothèque sonore comme individu avec des caractéristiques propres, des besoins, des motivations, des difficultés d'apprentissage particulières. C'est à lui de faire tous les choix et de prendre en main son apprentissage et c'est extrêmement difficile pour lui.

Certains étudiants de l'U.E.R. de Droit et des Sciences Economiques nous ont montré que — même après la session — ils se connaissaient bien mal. Au questionnaire final où nous leur demandions quel temps ils pouvaient consacrer à leur travail en bibliothèque sonore au cours de l'année, alors que la plupart d'entre eux répondaient avec réalisme, "une (ou deux) fois par semaine", certains (ceux-là même qui ne sont jamais revenus) déclaraient tout bonnement pouvoir venir cinq ou six heures par semaine! . . . et un étudiant interrogé sur le genre d'activité qu'il voulait poursuivre en bibliothèque sonore nous répond: "Parler avec des anglophones".

Ce sont là, bien sûr, des cas limites, mais il ne faut pas négliger les difficultés que l'étudiant rencontre dans une situation où l'enseignant ne lui impose plus ni programme, ni objectif, mais l'interroge au contraire sur ce que lui-même veut faire, sur ses objectifs personnels et ses difficultés propres.

C'est pourquoi il nous a semblé essentiel de préparer les étudiants à cette situation. Etant donné la "conversion" qu'elle suppose, laisser des étudiants aux prises avec une bibliothèque sonore, sans préparation, ne serait pas pédagogiquement très honnête.

Nos étudiants, (après trois mois d'utilisation de la bibliothèque sonore) ont maintenant pris l'habitude de considérer leur enseignant essentiellement comme un conseiller avec lequel ils peuvent discuter de leurs difficultés mais refusent systématiquement toute tentative de reprise en main de la relation pédagogique par le professeur.

Nous avons constaté en particulier que la majorité d'entre eux tiennent absolument à rester maîtres de l'organisation de leur travail quand ils sont en cabine et sont très mécontents si l'enseignant les interrompt pour les corriger, le plus souvent pour d'excellentes raisons: par exemple, lorsque l'enseignant les interrompt pour les reprendre sur une erreur de prononciation alors qu'ils

sont en train de faire à grand peine l'exercice en se concentrant sur la structure de la phrase . . . En revanche, ils acceptent très bien que l'enseignant les "espionne" en prenant des notes et, au moment choisi par eux, ils viennent discuter avec lui de ce que ce dernier a pu relever.

B. Le professeur

On le voit, la "conversion" est au moins aussi grande pour le professeur qui doit abandonner son habit et sa baguette de chef d'orchestre. Pour lui non plus, la tâche n'est pas facile.

Toute notre équipe a constaté que le plus difficile était de ne pas avoir de "cours" à préparer et de ne pas avoir droit à la prise de parole quand nous le voulions: nous avons installé un système qui nous enlevait à la fois la sécurité et le pouvoir. En revanche, pour être efficaces, il nous a fallu développer des techniques d'entretien avec les étudiants et surtout des techniques d'observation, ce qui demande beaucoup de souplesse lorsqu'on est seul avec un groupe d'étudiants qui change en permanence.

3. Une nouvelle dimension

Nous pensons que plus la pédagogie est dirigée sur l'autonomie de l'enseigné, meilleur est le rendement de la bibliothèque sonore. Elle prend alors une nouvelle dimension en devenant le point de départ d'un processus de formation à long terme.

En effet, si d'une part, on donne une méthode de travail personnelle aux étudiants et si, d'autre part, on utilise au maximum — ce que nous faisons — des documents authentiques (repiquages radio, disques, etc.) comme matériel de travail, on offre aux étudiants les moyens de savoir s'entretenir dans la langue étrangère lorsqu'ils seront engagés dans la vie professionnelle.

Ceci n'est pas simplement un acte de foi. Nous avons constaté que nos étudiants avancés venaient se renseigner auprès de nous pour savoir à quelle heure ils pouvaient "repiquer", chez eux, la radio anglaise et pour ceux d'entre eux qui sont suffisamment avancés, une bibliothèque de prêt serait probablement plus utile.

Il y a là toute une recherche à faire au moment où l'on parle de plus en plus d'enseignement en alternance (Bernard, Girod de l'Ain 1973).

Nous l'avons dit, notre expérience n'est pas encore terminée et en particulier nous ne pouvons pas encore tester la valeur de la session intensive.

1. Valeur de cette préparation

108 personnes différentes sont venues au laboratoire au premier trimestre, et, des 60 étudiants ayant suivi la session, 30 % seulement sont venus en bibliothèque sonore (les 70 % restant sont apparus, pour la plupart, dans les autres activités proposées). La moyenne de fréquentation est sensiblement la même pour les deux groupes d'étudiants ainsi que la durée passée sur les bandes (moyenne de fréquentation: une fois tous les 15 jours — moyenne du temps passé: 1 h 15).

Cependant, on a pu remarquer au moyen des fiches que les étudiants remplissent à chacune de leur visite que ceux d'entre eux qui avaient suivi la session étaient beaucoup plus réalistes que leurs camarades dans le choix de leur programme et surtout montraient beaucoup plus de cohérence dans leur progression: en particulier, ils n'hésitent pas à recommencer une unité lorsqu'ils ne réussissent pas le test de fin d'unité précédente.

Ils semblent aussi faire preuve d'une grande souplesse et savent utiliser les cours intelligemment: nous avons remarqué à plusieurs reprises que lorsqu'ils avaient observé qu'ils répétaient un certain type d'erreur, ils cherchaient à trouver un cours qui puisse les aider à corriger cette erreur précise.

Pour faciliter le travail des étudiants qui n'avaient pas participé à la session, nous avons tout d'abord créé une bande magnétique (doublée d'un croquis affiché dans chaque cabine) expliquant le maniement du laboratoire pour tenter de contre-carrer l'attitude quasi magique des étudiants face à la machine.

Mais surtout, nous avons créé des bandes d'introduction à chacun des cours et nous leur demandons d'écouter cette bande s'ils sont tentés par le cours⁴.

4 Nous avons choisi ce moyen parce qu'il est apparu que les étudiants ne lisent jamais l'introduction des fascicules. Il semble que lorsqu'un étudiant entre dans le laboratoire, il devienne imperméable à toute information passant par un autre support que la bande magnétique. Les inscriptions au tableau et les affiches ne sont jamais lues.

2. Autonomie linguistique et autonomie pédagogique

Le seul élément dont nous soyons sûrs, c'est qu'il y a un rapport entre l'autonomie linguistique et la capacité à l'autonomie pédagogique: c'est-à-dire que plus les étudiants ont une performance élevée, plus ils sont capables de se prendre en charge. Les étudiants du groupe "débutant" de la session ont presque tous abandonné en cours de route mais, en revanche, l'un d'entre eux s'est proposé pour faire le "cours débutant" seul en bibliothèque sonore, et note toutes les difficultés qu'il rencontre et toutes les questions qu'il se pose pour pouvoir créer avec nous une bande "spécial débutants" en fin d'année, bande qui servira au groupe de l'année suivante.

En ce qui concerne les étudiants de niveau élémentaire et moyen, on rencontre relativement peu de problèmes parce qu'ils travaillent sur du matériel programmé et sont en majorité très motivés. C'est sur ces groupes que nous portons tout notre effort méthodologique pour qu'ils puissent utiliser au mieux le matériel et s'observer.

Quant aux avancés de la session, 60 % des étudiants du groupe sont revenus régulièrement avec une moyenne de fréquentation supérieure à la moyenne générale (plus d'une fois par semaine). Ce sont les mêmes étudiants qui ont le plus d'initiative et certains vont même jusqu'à faire des transcriptions de repiquages radio pour créer de nouveaux exercices à l'usage de leurs "collègues" (à partir de l'observation de leurs propres difficultés).

On le voit, nous ne pouvons crier victoire d'autant plus qu'il faut compter avec l'intérêt qu'a suscité la nouveauté du système chez les étudiants. A la fin de l'année scolaire, nous pourrions savoir dans quelle mesure le système a été effectivement efficace et il nous semblerait intéressant au cours de l'année prochaine de comparer la préparation en session (donc collective) à une préparation individuelle sous forme d'entretiens et d'interviews.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons d'ores et déjà dire que la bibliothèque sonore offre les avantages suivants:

Outre qu'elle permet de respecter la spécificité du laboratoire de langues⁵ — et semble convenir particulièrement bien aux besoins des étudiants non-spécialistes — elle a surtout des avantages pédagogiques, car elle impose une réflexion à ses utilisateurs.

5 Ce qui a pour avantage d'éviter certaines fausses problématiques du type: l'apprentissage avec un professeur est-il plus ou moins efficace que celui donné dans un laboratoire? Ou — le travail en tour de table avec un magnétophone est-il plus ou moins efficace que le laboratoire? En fait, l'efficacité que peuvent apporter à l'apprentissage un laboratoire, un magnétophone, ou un professeur est de nature différente pour chacun. Ils ne se font pas concurrence mais sont complémentaires à l'intérieur d'un système de formation en langues.

- Elle démystifie et démythifie le laboratoire de langues trop souvent perçu comme une machine miracle;
- Elle impose une réflexion sur ce qu'est l'apprentissage oral d'une langue étrangère;
- Elle remet en question la relation pédagogique traditionnelle et la transforme;
- Elle permet — et c'est probablement là qu'est son intérêt pédagogique le plus grand — de donner aux étudiants les moyens d'entretenir leur performance à long terme lorsqu'ils seront engagés dans la vie professionnelle.

Bibliographie

- Bernard, M. Y., Girod de l'Ain, B. (1973): "L'enseignement par alternance: Pourquoi et pour quoi faire?", in *Rapport du Colloque sur l'Enseignement Supérieur*, Rennes.
- Kuhn, M., Holec, H. (1971): "Des laboratoires de langues, pour quoi faire?", *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, Université de Nancy II.

The language laboratory as an instrument of learning in an individualized study programme

Hans Jalling, Dept. of Educational Research and Development, The Office of the Chancellor of the Swedish Universities, Stockholm

If one is to believe the manufacturers of LL's, one of the great advantages with this kind of equipment is the possibility to create a study programme suited to the needs of the individual student. Most manufacturers forget to mention, however, that this advantage can be obtained only if the consumer possesses a series of diagnostic tests, a wealth of programmes and a flexibility in the use of staff and student time which is only rarely possible to achieve. On the other hand, given this paraphernalia, and given a readiness to use the potential benefits of individual learning programmes, the LL seems to be an effective instrument of learning. It is *not* the LL that is effective, however; it is the over-all planning with a balanced division of group and individual work that is effective.

Within the PIE Project (1969–1973) at the English Department, University of Stockholm, we aimed at a fully individualized study programme for each student, based on the student's proficiency in English on entry, his capacity for language learning as evidenced in a special language analysis test, his available time¹ and his previous experience of academic studies. For administrative reasons we have had to lower our ambitions to group individualization in most cases; however, in some oral exercises we did obtain — thanks to the LL — a full individualization of the students' course programmes².

By the academic year 1967–68 it had become obvious that our students' standard of pronunciation was sensationally low and that an astonishing number of students failed in their final (and oral) examination because of incorrect basic phonemes, mispronunciation of common words and an intonation without the slightest resemblance to English. As an improvement of the situation implied information to the people responsible for the curriculum on what the students' learning needs were, our first step was to create a simple diagnostic test.

This test consisted of 50 sentences, chosen to make the student pronounce both the basic phonemes we wanted to check and a series of English words

¹ An increasing number of students have full or part time jobs during their academic studies.

² The findings of the PIE Project indicate the importance of a careful balance between group work and individual work, and also stress the dangers of adapting course curricula to the students' "needs", cf Vinde, Ann-Marie: *Nivagruppering. Rapport om försöksverksamhet 1970–72*. PIE Project report 2, 1973.