

Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle



TIAN Yuan

Université Renmin de Chine

Doctorante à l'Université des Langues étrangères de Beijing

michelle2tian@sina.com

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 29-04-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

À une époque où l'apprentissage continu tout au long de la vie est devenu un besoin et un devoir des citoyens, les enseignants et les apprenants sont tenus de renouveler leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères afin que les apprenants deviennent autonomes et responsables de leur propre apprentissage. La présente recherche vise à montrer l'évolution des représentations de l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants avant et après la mise en place d'une tâche et les relations entre l'approche actionnelle concrétisée par les tâches et le développement de l'autonomie des étudiants dans une perspective de choix des stratégies d'apprentissage.

Mots-clés : autonomie de l'apprentissage, représentations, approche actionnelle, stratégies d'apprentissage

行动教学法与自主学习能力的培养

摘要：现今，终身学习已经成为所有公民的需要和义务，为了使外语学习者具有自主学习的能力，对自己的语言学习负责，教师和学生必须要转变外语的教学和学习观念。本研究旨在显示大学生在任务学习前后对学习自主性表征的变化，并通过学习策略选择这一角度说明行动教学法与培养学生学习自主性的关系。

关键词：学习自主性，表征，行动教学法，学习策略

The learner's autonomy of french learning through task-based approach

Abstract

Today, lifelong learning has become a need and obligation of all citizens, teachers and learners are required to renew their conceptions of teaching and learning of foreign languages in order that learners become autonomous and responsible for their own learning. This research aims to demonstrate the evolution of representations of learner autonomy before and after the establishment of a task and the relationship between task-based approach and the development of the learner autonomy in terms of the choice of learning strategies.

Keywords: learning autonomy, representations, action-oriented approach, learning strategies

De nos jours, l'autonomie de l'apprenant tient une place primordiale dans toutes les formations, surtout dans l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) des langues. Vu les attentes d'une société en mutation rapide, l'apprentissage tout au long de la vie est devenu un besoin et un devoir des citoyens. Afin de s'adapter aux nouvelles circonstances, les professeurs et les étudiants sont tenus de renouveler respectivement leur conception de l'E/A des langues étrangères et l'actualisation des méthodologies en didactique des langues constitue un impératif actuel en Chine. Le processus du changement s'est accéléré avec la traduction en chinois du *Cadre européen commun de référence* (ci-après CECR) en 2008 qui a relié la *perspective actionnelle* et l'autonomie de l'apprenant. Pourtant comme le préconise le CECR, il ne faut pas se contenter de l'introduction des concepts novateurs sans passer à l'action.

Dans le cadre de cet article, nous aimerions présenter une recherche qui vise à montrer les relations entre l'approche actionnelle concrétisée par les tâches et le développement de l'autonomie des étudiants. Il s'agit d'une expérimentation que nous avons menée au premier semestre de l'année scolaire 2013-2014 afin de faire émerger les représentations de l'autonomie chez les apprenants avant l'intervention pédagogique par les tâches et l'évolution de celles-ci après les tâches, ainsi que l'influence de l'approche actionnelle concrétisée par les tâches sur le développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants.

1. L'autonomie de l'apprenant et l'approche actionnelle

L'autonomie de l'apprenant n'est pas un concept nouveau ni dans les pays occidentaux ni en Chine. La découverte des théories du constructivisme et du cognitivisme a montré que c'est l'apprentissage par un apprenant actif sous forme d'un apprentissage autodirigé qui produit l'acquisition d'un savoir. Les didacticiens des langues en Europe comme dans le monde ont ensuite intégré ces théories dans la didactique des langues visant à mettre en avant l'autonomie de l'apprenant de langue.

1.1. Vous avez dit « autonomie » ?

En tant que notion importante des théories d'apprentissage modernes, « l'autonomie de l'apprenant » a été introduite par Henri Holec en E/A des langues où elle est centrale depuis les années 1970. Les chercheurs ont mené des recherches approfondies et précises pour en venir à une définition.

Holec (1979 :3-4) définit « l'autonomie » comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* ». Selon Holec (1991), prendre en charge son apprentissage, c'est assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de l'apprentissage : la détermination des objectifs, la définition des contenus, la

sélection des modalités de réalisation et d'évaluation. Il en va de même de la définition de l'autonomie que donne Little (2002, cité par Germain & Netten, 2004), qui rend l'apprenant responsable de l'apprentissage : « *L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets.* » Nous remarquons une définition similaire chez Dickinson (1987 :11, traduit) qui entend par autonomie « *la situation dans laquelle l'apprenant est totalement responsable des décisions concernant son apprentissage et de l'exécution des décisions* ».

En résumé, « la responsabilité », qui revient à maintes reprises, signifie pour l'apprenant la prise en charge du processus de l'apprentissage, qui faisait partie des devoirs de l'enseignant auparavant et qui constitue une condition *sine qua non* de l'apprentissage à vie. Nous nous demandons alors quelles seraient les représentations de l'autonomie de l'apprentissage chez nos étudiants. Ces derniers sont-ils conscients de cette responsabilité ?

1.2. Les stratégies d'apprentissage

En plus des aspects de l'autonomie de l'apprentissage mentionnés précédemment, à savoir la détermination des objectifs, la définition des contenus, la sélection des modalités de réalisation et d'évaluation, certains chercheurs sont d'accord pour dire que les stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant vont de pair, car un des objectifs de la formation à l'utilisation des stratégies d'apprentissage est d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie dans son apprentissage d'une langue étrangère. En didactique des langues étrangères, les stratégies se réfèrent aux étapes ou actions sélectionnées consciemment par l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou sa pratique de la langue, ou les deux à la fois. Des recherches ont prouvé que les stratégies d'apprentissage constituent un facteur clé de l'autonomie de l'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage représentent les principaux moyens intériorisant les règles d'une langue seconde ou étrangère (Ellis 1994). L'utilisation convenable des stratégies d'apprentissage renforce la conscience de la responsabilité de l'apprentissage chez les apprenants, d'où le développement de l'apprentissage autonome (Oxford & Nyikos, 1989). Selon Wenden (1991), il serait peu probable qu'un apprentissage autonome perdure sans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage suffisantes. Holmes & Ramos (1991) estiment qu'il serait nécessaire de rendre les apprenants conscients des stratégies d'apprentissage utiles afin de les aider à la disposition de l'autonomie de l'apprentissage et les exhorter le plus possible à l'apprentissage autonome. En contexte

chinois, Xu Jinfen, Pen Renzhong et Wu Weiping (2004 : 64) ont affirmé que l'autonomie des étudiants chinois en didactique de l'anglais recouvre 5 aspects : 1) connaissance de l'objectif pédagogique de l'enseignant; 2) détermination de l'objectif d'apprentissage et planification du projet d'apprentissage; 3) utilisation efficace des stratégies d'apprentissage; 4) surveillance et contrôle des stratégies d'apprentissage; 5) auto-évaluation du processus d'apprentissage. Wen Qiufang (1995) a prouvé que l'utilisation des stratégies d'apprentissage influence définitivement le résultat de l'apprentissage de l'anglais par les étudiants chinois. Ni Qingquan (2010), quant à lui, a constaté que les stratégies d'apprentissage ont une corrélation positive avec le développement de l'autonomie dans une recherche empirique.

Pourtant, les recherches sur l'autonomie et les stratégies d'apprentissage restent à approfondir en didactique du français langue étrangère en Chine parce qu'elles se limitent plutôt à l'état des lieux de pratiques ou au compte-rendu des expériences. Li Hongfeng (2007 : 125-130) a mis l'accent sur l'importance du modèle « enseigner + laisser apprendre » mettant en valeur la coopération entre le professeur et les étudiants et favorisant éventuellement le développement de la capacité « apprendre à apprendre » chez les étudiants. Wang Zhuya (2011 : 141-149) a relié l'approche pédagogique pratiquée à l'École Centrale de Beijing de l'Université Beihang, à savoir l'approche communicative (désormais AC), au développement de l'autonomie des étudiants en décrivant le déroulement de l'E/A du français et en expliquant les raisons pour lesquelles l'AC développe l'autonomie des apprenants.

1.3. La perspective actionnelle

Le chapitre 2 du CECR constitue le nœud de l'ouvrage préconisant la perspective actionnelle qui « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECR : 15) Cette définition met l'accent sur l'usage et l'apprentissage d'une langue étrangère par tâche, à travers laquelle sont développées les compétences générales. La tâche permet aux apprenants de retrouver le sens de leur apprentissage langagier et de mobiliser stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt). L'attention est ainsi accordée aux stratégies d'apprentissage et aux compétences générales individuelles qui « *reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.* » (CECR : 16) En effet, les notions de « tâche », d'« autonomie » et de « stratégies » sont reliées entre elles dans le cadre de la perspective actionnelle. On admet que pour réaliser sa tâche, l'apprenant recourt à des stratégies d'apprentissage en choisissant la façon d'aborder

la tâche. Ces stratégies requièrent une autonomie et une participation de l'utilisateur ou de l'apprenant. Grâce aux stratégies utilisées par l'apprenant (liées à ses compétences et à sa vision de la situation), une relation est ainsi établie entre l'autonomie de l'apprenant et la tâche à réaliser dans un contexte donné.

Pourtant, nous ne sommes pas sûre que la perspective actionnelle et l'accomplissement des tâches exercent une influence positive sur les étudiants spécialistes en français en milieu institutionnel chinois en nous référant aux réticences exprimées dans les recherches précédentes sur la possibilité de contextualisation du CECR en Chine, qui ont dressé une liste de contraintes d'ordre méthodologique et didactique (Pu Zhihong, 2008; Fu Rong, 2009). C'est la raison pour laquelle nous avons effectué une expérimentation pour vérifier la possibilité éventuelle d'une approche par tâche dans une classe de français et mesurer l'évolution des représentations de l'autonomie et des choix des stratégies d'apprentissage chez les apprenants chinois avant et après l'intervention pédagogique.

2. Nos démarches d'expérimentation

En raison de la stimulation de la motivation des étudiants en apprentissage du français, du nombre limité des cours en présentiel et des besoins actionnels réels des étudiants face à un vrai échange dans une université française, nous avons conçu la situation de tâches suivante : une réunion est organisée par les étudiants qui reviennent de France pour les étudiants de deuxième année afin de partager leurs expériences en ce qui concerne la vie quotidienne et les problèmes à résoudre en France.

Les étudiants ont été invités à former des groupes de deux pour jouer le rôle des étudiants revenant de France venus aider en donnant des conseils aux étudiants allant partir pour la France. Les sujets de tâches ont été choisis par les étudiants eux-mêmes autour des thèmes traités dans le manuel « le Français - tome II (version révisée) » (Édition FLTRP) tels que le transport, l'habitation, les soins médicaux, les loisirs, les achats, les sites touristiques, etc. Les enseignants étaient leurs conseillers et guides pour donner des indices au cours de leur préparation. Cette expérimentation a duré un semestre.

Pour vérifier le rôle de l'approche actionnelle par tâche envers le développement de l'autonomie, nous n'avons pas annoncé le but de l'expérimentation, à savoir l'influence de l'approche actionnelle sur l'attitude de l'autonomie de l'apprentissage et le choix des stratégies d'apprentissage chez les apprenants.

3. La méthodologie utilisée

3.1. Participants

Les participants sont les 25 étudiants de deuxième année de la promotion 2012 du département de français de l'Université Renmin en Chine. En première année ils ont suivi des cours de français général dont la méthodologie utilisée en classe était plutôt une méthodologie combinée de méthodologies grammaire-traduction et directe complétées par des exercices de la méthodologie audio-visuelle et de l'approche communicative.

3.2. Outils méthodologiques

Nous nous sommes servis de plusieurs outils méthodologiques tels que le questionnaire et le journal de bord afin de collecter des données quantitatives et qualitatives. Le choix de cette combinaison s'explique par le nombre limité de participants, ce qui ne répond pas à la demande d'une vraie analyse quantitative mais à l'envie de comprendre profondément les attitudes des étudiants en matière d'autonomie.

3.2.1. Le questionnaire

Nous avons rédigé un questionnaire pour mesurer l'évolution des représentations de l'apprentissage autonome chez les apprenants et l'influence exercée par la perspective actionnelle sur le développement de l'autonomie de l'apprenant après l'accomplissement des tâches et l'effet de la perspective actionnelle sur le choix des stratégies. Il s'agit d'une enquête rétrospective qui interroge les idées des étudiants avant et après les tâches. Nous nous référons à la définition de l'autonomie donnée par Holec (1991) (pour construire la première partie du questionnaire sur les représentations de l'autonomie d'apprentissage) et au questionnaire proposé par Paul Cyr (1996 : 167) (pour la deuxième partie du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage). Pour chaque question, les étudiants interrogés peuvent exprimer leur accord ou désaccord sur une échelle de cinq niveaux représentés par les chiffres de 1 à 5 : pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, pleinement. Nous avons distribué des questionnaires auprès des 25 étudiants et en avons récupéré 20.

3.2.2. Le journal de bord

Nous avons demandé aux étudiants de tenir un journal de bord qui décrit leur démarche d'apprentissage. Nous leur avons proposé de répondre à des questions telles que : « *Sur quoi vais-je travailler ? Qu'est-ce que j'ai besoin d'apprendre lors de l'accomplissement*

de la tâche ? Comment vais-je m'y prendre ? De quels matériels puis-je me servir ? Ce que j'ai fait est-il suffisant ? Cela correspondait-il à ce que je devais faire ? » Le but de ce journal de bord est de les inviter à mettre en œuvre une auto-observation et une réflexion sur leur processus d'apprentissage pour se rendre compte des stratégies de réalisation de la tâche. Parmi les 25 étudiants qui ont participé à l'expérimentation, 22 ont remis leur journal de bord. Après avoir recueilli les journaux de bord des étudiants, nous avons élaboré une grille de codage pour procéder à une analyse des données. Les actions stratégiques qu'ont utilisées les étudiants au cours de l'expérimentation ont été ainsi identifiées.

4. Interprétation des données et discussions

Comme ce que nous avons mentionné ci-dessous, les étudiants se sont responsabilisés au fur et à mesure de leur apprentissage autonome quand l'enseignant leur a donné l'occasion de réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage. Le changement concerne surtout la conception de l'autonomie de l'apprentissage et le choix des stratégies d'apprentissage.

4.1. Conception de l'autonomie de l'apprentissage

Selon le résultat de la première partie (cf. annexe I) du questionnaire (20 exemplaires sur 25), nous constatons que l'attitude des étudiants envers l'autonomie de l'apprentissage a connu un changement relativement grand après l'expérimentation pour des aspects tels que la détermination des objectifs (3.7 vs 4.25), des contenus d'apprentissage (3.6 vs 4.2), des ressources d'apprentissage (3.2 vs 3.9), de l'auto-évaluation (3.45 vs 4.3), la recherche individuelle des réponses (3.85 vs 4.4) et surtout la réflexion sur leurs méthodes d'apprentissage (3.3 vs 4.25). Comme le montre le tableau I (voir Annexe I), de manière générale, les résultats convergent vers les catégories « moyennement » ou « beaucoup » avant l'expérimentation alors que ceux-ci convergent vers « beaucoup » et « pleinement » après l'expérience. Que ce soit en classe ou après la classe, les étudiants se sont montrés plus actifs dans l'apprentissage du français, ce qui signifie une plus grande responsabilité de l'apprentissage du français assumée par les étudiants. S'il n'y a qu'un léger changement concernant l'opinion des étudiants sur le soutien du professeur (3.6 vs 3.7), c'est que les étudiants lui ont dès le début accordé une attention importante et qu'ils considèrent toujours les enseignants comme détenteurs des savoirs.

Cette différence des attitudes chez les étudiants avant et après l'expérimentation est due à la nature de la perspective actionnelle, grâce à laquelle les activités

d'apprentissage et langagières des apprenants trouvent leur pleine signification puisqu'elles s'inscrivent au sein d'actions en contexte social. L'approche actionnelle permet aux étudiants d'assumer la responsabilité auparavant attribuée aux enseignants. Les auteurs du CECR (2001 : 114) précise que « *(les étudiants) développent leurs capacités à apprendre et leurs aptitudes à la découverte lorsqu'ils acceptent la responsabilité de leur propre apprentissage.* », ce qui nous amène à vérifier les choix des stratégies d'apprentissage avant et après l'expérimentation.

4.2. Utilisation des stratégies d'apprentissage

Ayant analysé les données du questionnaire et du journal de bord, nous constatons que la perspective actionnelle (concrétisée par l'accomplissement des tâches) influe sur le choix de certaines stratégies d'apprentissage des apprenants, tandis qu'elle exerce une moindre influence sur d'autres (cf. annexe II).

Quand nous nous référons au résultat de la deuxième partie du questionnaire, nous pouvons remarquer une grande mutation sur le choix de stratégies métacognitives (attention aux objectifs d'apprentissage: 3.4 vs 4.45; anticipation et planning : 3.5 vs 4.4), parce que les étudiants s'apercevaient de leur rôle important dans l'apprentissage au fur et à mesure de la réalisation de tâches. La perspective actionnelle est très efficace surtout en ce qui concerne le développement de la compétence culturelle (2.45 vs 4.5) parce que la réalisation de tâches demande aux étudiants de contextualiser leur action dans une culture différente de la leur, et par conséquent, elle favorise le développement de la capacité pour un étudiant d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui se passera. Les étudiants participant à l'expérimentation accordent ainsi une grande attention à la stratégie « anticipation ou planification ».

Pourtant, l'influence de la perspective actionnelle se manifeste moins nettement sur certaines stratégies cognitives (mémorisation des mots par répétition : 4.15 vs 4; consultation du dictionnaire : 3.8 vs 3.75, inférence de signification des mots : 4 vs 3.8; prise des notes : 4.3 vs 4.05). Nous supposons que les stratégies cognitives sont des techniques courantes que les étudiants pratiquent depuis l'école primaire et auxquelles ils sont accoutumés. Cette hypothèse est confirmée lors de l'analyse du journal de bord car des étudiants ont noté qu'ils ont fait appel à des « tactiques » qu'ils avaient pratiquées pour faciliter la compréhension et la mémorisation. Il semble que le changement concernant la stratégie de clarification et de vérification (4.15 vs 4.3) ne paraisse pas radical à cause du poids donné à l'étayage du professeur dès l'origine, ce qui signifie que les instructions et l'évaluation des professeurs sont irremplaçables selon les croyances des étudiants et que l'enseignant joue toujours un rôle d'arbitre aux yeux des étudiants. Cependant l'analyse quantitative des données montre que l'approche

actionnelle encourage les étudiants à coopérer entre eux et à s'entraider (3.6 vs 4.25).

Le même résultat peut être confirmé par les données recueillies au moment de l'analyse du journal de bord. Ce sont « l'anticipation ou la planification, l'attention portée au contenu d'apprentissage, l'identification du problème » qui se trouvent parmi les stratégies métacognitives les plus citées par les participants de l'expérimentation dans le journal de bord. 14 sur 22 ont précisé qu'ils avaient bien planifié les différentes étapes de l'accomplissement des tâches. Il en est de même pour « l'identification du problème », 14 sur 22 ont mentionné qu'ils avaient cerné des difficultés qui nécessitaient une solution spéciale en vue d'une réalisation satisfaisante. 12 étudiants ont accordé une attention particulière à l'aspect culturel des tâches tandis qu'ils avaient prêté peu d'attention à celui-ci avant l'expérimentation. En effet, l'utilisation de ces stratégies amène les étudiants à formuler les objectifs de leur apprentissage ou les niveaux de compétence qu'ils désirent atteindre et facilite ainsi le travail lorsque les étudiants comprennent vers quelle orientation ils s'efforcent d'aller. La sensibilisation à l'aspect culturel permet aux étudiants de développer au fur et à mesure la compétence interculturelle. D'ailleurs, « l'autogestion » a été aussi citée par 8 étudiants cherchant à réunir les conditions qui facilitent la réalisation de tâches. À titre d'exemple, une étudiante a mentionné le film « *Auberge espagnole* » pour comprendre les avantages et les inconvénients de la colocation. D'autres étudiants ont réservé chaque jour du temps pour recueillir les informations utiles à la réalisation des tâches. Cette stratégie suppose que les étudiants aient des croyances et des attitudes face à leur rôle et leur responsabilité dans le processus d'apprentissage. Tout cela explique le changement de conception de l'apprentissage autonome susmentionné auprès des étudiants participant à l'expérimentation.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, le même résultat que l'analyse quantitative peut être corroboré : les étudiants ont précisé dans leur journal de bord qu'ils pratiquaient les mêmes techniques utilisés dès leur école primaire, telles que « pratiquer la langue » (9 sur 22), « réviser » (7 sur 22), « élaborer des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures » (4 sur 22). Les stratégies à l'égard de la compréhension écrite étaient plutôt la traduction (9 sur 22) et la consultation des dictionnaires (7 sur 22). Pourtant, ce qui est nouveau, c'est qu'une étudiante a constaté qu'elle lisait les articles beaucoup plus vite qu'avant grâce à la lecture d'une grande quantité de textes. Deux étudiants se sont servis du contexte de l'article pour faciliter la compréhension sans consulter directement le dictionnaire. Les commentaires des étudiants quant à l'expression orale montrent que les stratégies utilisées ont été légèrement changées avec le choix des paraphrases (6 sur 22) et l'imitation de la structure des articles modèles et des articulés qui relient les différentes parties du texte (1 sur 22).

Quant aux stratégies socio-affectives, une grande majorité de nos étudiants (15 sur 22) ont eu recours aux « questions de clarification et de vérification ». Ils ont sollicité de l'aide auprès des professeurs et des camarades ayant une expérience en France quand ils ont rencontré des difficultés culturelles et linguistiques au cours de la réalisation des tâches. D'après les commentaires d'une étudiante, si elle avait rarement posé des questions concernant les éléments culturels aux professeurs, c'est qu'avec la méthodologie traditionnelle sous forme de cours magistral, elle avait l'habitude de suivre ce que disait le professeur et n'avait pas envie de les découvrir elle-même. Elle restait ainsi passive en classe sans vouloir prendre part à l'interaction enseignant-apprenants. Si elle posait des questions après la classe, c'était surtout pour vérifier la compréhension de ce que disait le professeur et consolider la maîtrise des connaissances linguistiques. Avec l'approche actionnelle, les étudiants ont dû pourtant trouver les solutions eux-mêmes et présenter leur travail en public, c'est pourquoi ils ont veillé à leur production sur le plan culturel et linguistique. Il en est de même pour « la coopération » qui constitue une autre stratégie socio-affective. 18 sur 22 étudiants ont fait appel à cette stratégie dans le but d'accomplir leur tâche et de résoudre les problèmes communs, tandis qu'ils l'avaient peu souvent mise en œuvre auparavant.

5. En guise de conclusion

Notre recherche s'avère utile en ce sens qu'elle permet aux chercheurs de saisir les relations « autonomie - approche actionnelle - stratégies d'apprentissage » qui forment un lien très étroit. La perspective actionnelle est favorable à la prise de conscience de la responsabilité de l'apprentissage et exerce une influence positive sur le choix des stratégies métacognitives et socio-affectives, qui, à leur tour, rendent possible le développement de l'autonomie de l'apprentissage. Nous devons reconnaître pour autant que l'approche actionnelle n'est pas toute-puissante avec son moindre effet sur les stratégies cognitives dans notre recherche.

Or, en tant que recherche exploratoire dans ce domaine, elle a certainement des lacunes dans la méthodologie de recherche qui risquent de biaiser les résultats : d'abord, l'échantillon de notre recherche étant limité, il est difficile de valider les résultats de l'expérimentation dans un autre contexte et impossible de généraliser avant d'autres recherches plus approfondies avec une représentativité plus significative. Il est aussi difficile d'avoir une liste exhaustive des stratégies d'apprentissage quand nous examinons l'influence de la perspective actionnelle sur les stratégies d'apprentissage, puisque nous nous appuyons sur les journaux de bord écrits par les étudiants qui n'ont jamais eu une formation stricte de stratégies d'apprentissage. En conséquence, il est convenable de prendre en considération toutes les limites citées ci-dessus afin de faire avancer notre recherche.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Hatier.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fu, R. 2009. « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois ». *Le FDLM, R et A*, juillet 2009, p. 88-97.
- Germain C., Netten J. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », *Alsic* [En ligne], Vol. 7, 2004, document alsic_v07_08-rec2, mis en ligne le 15 décembre 2004, Consulté le 06 février 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2280> ; DOI : 10.4000/alsic.2280.
- Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » [En ligne] www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf, [consulté le 06 février 2014].
- Holmes, J. L., R. Ramos. 1991. « Talking about learning: Establishing a framework for discussing and changing learning processes ». In : C. James & P. Garrett (eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Li, H.F. 2007. « L'expérience de la conception d'un cours sur la francophonie ». *Synergies Chine*, n. 2, p. 125-130.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., 1989. «Variables affecting choice of language learning strategies by university students » . *Modern Language Journal*, 73, p. 291-300.
- Wang, Z. 2011. « Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant ». *Synergie Chine*, n° 6, p. 141-149.
- Wenden A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Hertfordshire, UK: Prentice-Hall International.
- Pu, Z. H., 2008. « Action en didactique des langues - Changement de concepts didactiques en Europe et quelques inspirations ». *Journal de l'Institut des Études des Langues étrangères du Sichuan*, n° 1, janvier 2008, p.129-133.
- Xu, J.F., Peng, R.Z., Wu, W.P. 2004. « Enquête sur l'autonomie de l'apprentissage de l'anglais auprès des étudiants chinois non spécialistes d'anglais et analyse de celle-ci ». in *Revue de recherche de didactique des langues étrangères*, N. 1, pp. 64-68.
- Wen, Q.F. 1995. *Les stratégies d'apprentissage de l'anglais*. Shanghai: Shanghai Foreign language education presse.
- Ni, Q.Q. 2010. « Recherche empirique sur les corrélations des motivations, des stratégies d'apprentissage et de l'autonomie d'apprentissage des étudiants non spécialistes d'anglais en milieu chinois universitaire », *Le monde des langues étrangères*, n°. 3, p. 30-35.

Annexe I : Tableau I -- Résultat de la première partie du questionnaire

Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les objectifs d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	5%	30%	35%	25%	3.7			10%	55%	35%	4.25	
Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les contenus d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	5%	25%	55%	10%	3.6			15%	50%	35%	4.2	
Dans quelle mesure doit-on choisir soi-même les ressources d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	

5%	15%	45%	25%	10%	3.2			35%	40%	25%	3.9
Dans quelle mesure doit-on procéder à l'auto-évaluation?											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	30%	45%	10%	3.45			10%	50%	40%	4.3
Dans quelle mesure doit-on décider soi-même des exercices à faire ?											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	20%	15%	30%	30%	3.6			20%	35%	45%	4.25
Dans quelle mesure doit-on rechercher soi-même la réponse ou la solution à un problème ?											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
		45%	25%	30%	3.85			15%	30%	55%	4.4
Dans quelle mesure doit-on faire le bilan de ses méthodes d'apprentissage ?											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	45%	30%	10%	3.3			15%	45%	40%	4.25
Dans quelle mesure doit-on être guidé par le professeur ?											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	15%	30%	35%	20%	3.6		5%	35%	45%	15%	3.7

Annexe II : Tableau II -- Résultat de la deuxième partie du questionnaire

Je prête attention à ce que je vais apprendre.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	5%		55%	40%	4.3			5%	30%	65%	4.6
Je prête attention au culturel.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
10%	35%	55%			2.45			15%	20%	65%	4.5
Je me fixe les objectifs d'apprentissage de chaque leçon.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	15%	40%	35%	10%	3.4			5%	45%	50%	4.45
Je détermine les points-clés de chaque leçon et fais le planning d'apprentissage.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	25%	50%	10%	3.5			20%	20%	60%	4.4
Je mémorise les nouveaux mots par répétition.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	5%	10%	50%	35%	4.15		10%	15%	40%	35%	4
Je lis rapidement le texte pour comprendre l'idée générale avant d'entrer dans les détails.											

Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle

Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	10%	20%	30%	35%	3.8			15%	35%	50%	4.35
J'apprends un nouveau mot avec les exemples ou le contexte qui illustrent l'utilisation de celui-ci.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		15%	70%	15%	4		10%	25%	40%	25%	3.8
Je consulte le dictionnaire quand il y a des nouveaux mots.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	35%	20%	35%	3.8		5%	45%	20%	30%	3.75
Je prends des notes.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		10%	50%	40%	4.3			25%	45%	30%	4.05
Je fais des liens entre ce que je sais et les connaissances nouvelles.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		35%	50%	15%	3.5			35%	25%	40%	4.05
Je lis des livres de référence et prends l'initiative de résoudre les problèmes rencontrés dans l'apprentissage du français.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	20%	20%	30%	25%	3.8		5%	10%	40%	45%	4.35
Je demande l'aide de mes camarades quand je rencontre des problèmes.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	5%	15%	55%	25%	4			15%	55%	30%	4.15
Je discute avec mes camarades et coopère avec eux dans le but de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche d'apprentissage.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	35%	40%	15%	3.6			20%	35%	45%	4.25
Je demande la clarification à mes professeurs quand j'ai des questions.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	15%	25%	50%	4.15		5%	15%	25%	55%	4.3
Je veille à mon processus d'apprentissage et fais un bilan sur les progrès et les difficultés.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		65%	25%	10%	3.45	5%	10%	20%	50%	15%	3.6