

Vers l'Autonomie de l'Apprentissage en Milieu Universitaire

Aziyadé Nabila Bekhoucha

Université Badji Mokhar Annaba, Algérie
yasminacherrad@yahoo.fr

Résumé

Dans le présent article nous présentons les résultats d'une recherche effectuée dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat. Elle a pour but de rendre compte des représentations qu'ont les étudiants du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) sur l'enseignement du fle afin de permettre la mise en place et l'intégration d'une approche innovante dans les CEIL d'Algérie à travers l'autonomie de l'apprentissage. Dans un premier temps, nous présentons la théorie de l'auto-apprentissage, qui nous servira de toile de fond tout au long de cet article, telle qu'elle a été envisagée et développée par le CRAPEL (centre de recherches et d'application pédagogiques en langues) de l'université Nancy2. Dans un deuxième temps nous analyserons les représentations des étudiants du CEIL par le biais d'une enquête. Cette étude nous permettra de voir les facteurs favorables ou défavorables à l'intégration de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE.

Mots-clés: TICE, autonomie, auto apprentissage, représentations.

Hacia la Autonomía del Aprendizaje en Ambiente Universitario

Resumen

En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en el marco de preparación de una tesis doctoral. La misma tiene como objetivo determinar las representaciones de los estudiantes

del CEIL (Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas) sobre la enseñanza con el propósito de permitir la implementación e integración de un enfoque innovador en los CEIL de Argelia a través de la autonomía del aprendizaje. En primer lugar, se presenta la teoría del autoaprendizaje, la cual nos servirá de telón de fondo a lo largo de todo este artículo, tal como ha sido considerada por el CRAPEL (Centro de Investigación y de Aplicación Pedagógica en lenguas) de la Universidad Nancy 2. En una segunda etapa, se analizan las representaciones de los estudiantes del CEIL a través de una encuesta. Este estudio nos permitirá identificar los factores favorables o adversos a la integración de la autonomía del aprendizaje del FLE.

Palabras clave: TIC, autonomía, auto aprendizaje, representaciones.

Towards Learning Autonomy in the University Environment

Abstract

In this article we present the results of an investigation conducted within the framework of preparation of a doctoral thesis. It aims to determine the representations of CEIL' students (Center for Intensive Language Teaching) about teaching in order to enable the implementation and integration of an innovative approach at the CEIL from Algeria through the autonomy of learning. Firstly, the theory of self-learning is presented, which will provide a backdrop throughout this article, as it has been considered by the CRAPEL (Center for Research and Pedagogical Application in languages), of the University Nancy 2. Secondly, the representations of CEIL students are analyzed through a survey. This study will permit to identify favourable or adverse factors to the integration of autonomy in the learning of French as a foreign language.

Key words: TIC, autonomy, self-learning, representations.

Introduction

Les langues étrangères jouent actuellement un rôle très important en Algérie, ce phénomène est dû principalement aux changements économiques survenus dans le pays et on assiste à un grand accroissement de la demande des langues étrangères, surtout de la part des jeunes qui voient dans l'acquisition de celles-ci une possibilité de mieux assurer leur avenir. Depuis les années 90, suite à la décision gouvernementale de s'ouvrir sur le plan économique et plus encore depuis la privatisation des biens de l'état (sociétés publiques, banques, hôpitaux...) l'Algé-

rie entretient des relations commerciales avec non seulement la France, mais aussi avec l'Europe et les Etats-Unis. Par conséquent, les langues étrangères demeurent plus importantes et le français pratiquement obligatoire à maîtriser, les universités rendent plus accessibles les langues étrangères et particulièrement le "Français", objet d'étude, à travers le CIEL (Centre Intensif d'Enseignement des Langues). Mais les centres d'apprentissage intensif des langues dans les universités Algériennes en général, et particulièrement dans notre université BADJI MOKHTAR D'ANNABA, ne fonctionnent pas bien car ils n'arrivent pas à satisfaire les demandes et encore moins les objectifs et les besoins langagiers des apprenants, parce que les enseignements ne sont pas adaptés à la spécificité de chaque apprenant. Comment faire face à l'hétérogénéité des besoins? Notre hypothèse est de répondre à cette situation, autrement que par des enseignements identiques pour tous, par la mise en place d'un centre de ressources avec un apprentissage autodirigé basé sur l'utilisation des multimédias.

Nous allons dans un premier temps reprendre les notions d'autonomie et d'autonomisation pour nous pencher ensuite sur le concept d'apprentissage autodirigé tel que le conçoit le CRAPEL avec ses implications au niveau de la formation de l'apprenant.

Nous ébaucherons également les caractéristiques du nouveau rôle de l'enseignant dans cette modalité d'apprentissage. Enfin, à partir de ce cadre conceptuel, nous évoquerons nos hypothèses initiales dans notre travail de recherche.

1. Autonomie et autonomisation

H. Holec (1981: 5) dans la présentation du numéro 41 de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, numéro dédié à "L'autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie" et dont la coordination lui avait été confiée, faisait remarquer avec justesse que l'autonomie était "Un concept trop jeune encore pour être totalement stabilisé et avoir par conséquent le même référent pour tous ses utilisateurs".

L'objectif de ce travail n'étant pas de faire une recherche exhaustive sur cette notion, et sur ses possibles évolutions depuis 1981, date de la parution de la revue mentionnée *Supra*, nous essayerons de cerner cette notion essentiellement à partir de deux auteurs: L. Porcher, en tant que grand spécialiste de la didactique du FLE, farouche défenseur de la notion d'autonomie et H. Holec, en tant que principal représentant du courant CRAPEL.

L. Porcher (1995: 16), après avoir rappelé que l'objectif du projet du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues vivantes était de permettre à l'apprenant d'atteindre une véritable compétence de communication linguistique, précise que:

Le principe méthodologique de base est aussi une Finalité, c'est la construction de l'autonomie de l'apprenant, son autonomisation (action de rendre autonome) afin qu'il soit lui – même gestionnaire (ou co-gestionnaire) de son propre apprentissage

Gestionnaire de son apprentissage, c'est – à – dire qu'il soit capable de prendre conscience et de décider de ses objectifs et des modalités à mettre en œuvre pour les réaliser. Mais cette autonomie n'existe pas d'emblée.

L'apprenant ayant un long passé de dépendance envers l'enseignant puisque le système scolaire traditionnel favorise plutôt l'hétéronomie (hétéro- nomos, la loi de l'autre) que l'autonomie (auto-nomos, sa propre loi), la tendance à la facilité, à ce qui est bien connu, à ce qui demande moins d'efforts, l'emporte souvent. Il s'agit donc d'aider l'apprenant à renverser cette tendance, à devenir ce gestionnaire de son apprentissage. C'est un processus, un devenir plutôt qu'un état et c'est pour cela que L. Porcher suggère de remplacer le terme autonomie par celui de autonomisation. Le processus d'autonomisation consiste pour l'apprenant à apprendre à faire son métier d'élève, c'est- à-dire, qu'il doit apprendre à apprendre.

H. Holec, dans sa première publication concernant l'autonomie et l'apprentissage des langues (1979:3) affirmait "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. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir".

Il faut cependant remarquer que dans ses écrits postérieurs, H. Holec, (1981: 13) semble lui aussi préférer le terme d'autonomisation qu'il qualifie « d'enjeu fondamental » pour la démarche du CRAPEL. Cet enjeu doit être considéré à partir de trois perspectives différentes: l'apprenant, l'enseignant et l'institution. En effet, l'autonomisation est une remise en cause fondamentale des relations unissant l'apprenant à son objet d'étude – la langue – et aux médiateurs de l'accès au savoir, c'est-à-dire les enseignants et le cadre institutionnel.

L'autonomisation est donc une démarche heuristique visant à ce que l'apprenant développe ou acquière la capacité à gérer son apprentissage: identifier ses besoins, déterminer ses objectifs, choisir les matériaux et les méthodes de travail et procéder à l'évaluation de son acquisition. Parallèlement, l'enseignant se transforme en conseiller pour faciliter l'apprentissage et, finalement, l'institution doit créer les conditions (infrastructure, équipement, organisation académique ...) nécessaires à la mise en place d'un système d'apprentissage autodirigé.

2. Conception de l'apprentissage dans la démarche du CRAPEL

La notion d'apprentissage autodirigé implique une rupture de paradigme dans la conception du processus d'enseignement/ apprentissage. En effet, dans la perspective traditionnelle, pour apprendre, il faut un enseignement.

Entre ces deux extrêmes, plusieurs cas de figures sont possibles. Mais avant de les voir plus en détail, nous allons considérer les éléments qui définissent pour Holec (1979: 4) l'acte d'apprentissage. Ces éléments, au nombre de cinq, sont :

- **la détermination des objectifs.** Par exemple, si l'acquisition langagière visée est de type communicatif: prendre un rendez – vous, faire une hypothèse; si elle est de type phonétique: discriminer les voyelles nasales; si elle est de type syntaxique: la place de l'adjectif; etc.
- **la détermination des moyens** (contenus, progression) qui doivent permettre d'atteindre l'objectif. Ce qui implique des supports (textes écrits ou enregistrés, documents authentiques ou didactiques, logiciels)associés à des tâches.
- **la sélection des modalités de réalisation**, c'est-à-dire, des méthodes et des techniques à mettre en œuvre (par ex: recherche des articulateurs, repérage de dates ou de chiffres, sélection des idées principales ...).
- **des modalités de gestion** (le déroulement de l'apprentissage: rythme, moment, lieu).
- **des modalités d'évaluation** de l'acquisition réalisée.

Les différentes modalités d'apprentissage sont catégorisées en fonction de l'acteur (enseignant ou apprenant) qui a la responsabilité de la prise de décision concernant tous ces éléments.

2.1. Apprentissage hétérodirigé (avec enseignement)

Quand le décideur est exclusivement l'enseignant, c'est-à-dire, quand c'est lui qui définit ce qui doit être acquis, sélectionne les supports et les tâches, détermine les méthodes et les techniques, gère le déroulement et évalue, nous nous trouvons dans une situation extrême très traditionaliste. Mais il peut y avoir certaines variantes dans lesquelles, bien que le décideur reste en dernière instance l'enseignant, la prise de décision est préparée conjointement par l'enseignant et les apprenants. Il y a, dans ce cas, passage d'une responsabilité unique de l'enseignant à une responsabilité partagée avec l'apprenant. Nous reproduisons ci-dessous le tableau synthétique conçu par Holec (1994: 6) pour schématiser ce type de situations, E désignant l'enseignant et A, l'apprenant:

Prises de décision dans les situations d'apprentissage hétérodirigé

Apprentissage	Decideur		Preparation de la decision				
Définition des objectifs	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Définition des moyens	E	E	''	''	''	''	E/A
Modalités de réalisation	E	E	''	''	''	''	E/A
Evaluation	E	E	''	''	''	''	E/A
Gestion du Programme	E	E	''	''	''	''	E/A

Le rôle de l'apprenant dans la préparation de la décision peut augmenter progressivement jusqu'à devenir aussi important que celui de l'enseignant.

2.2. Apprentissage autodirigé (sans enseignement)

Dans cette modalité d'apprentissage, plusieurs étapes intermédiaires sont aussi possibles. Dans un premier temps, l'apprenant fait appel à un agent extérieur (enseignant conseiller, spécialiste non didacticien, un autre apprenant, un manuel scolaire...) pour préparer une décision concernant les différents éléments de l'apprentissage. Il acquiert progressivement un rôle prédominant dans cette préparation mais reste celui, qui en fin de compte, prend la décision. Holec (1994: 7) schématise ce type de situations par le tableau suivant:

Prises de décision dans les situations d'apprentissage autodirigé

Apprentissage	Decideur		Preparation de la decision				
Définition des objectifs	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Définition des moyens	A	A/E	''	''	''	''	A/E
Modalités de réalisation	A	A/E	''	''	''	''	A/E
Evaluation	A	A/E	''	''	''	''	A/E
Gestion du Programme	A	A/E	''	''	''	''	A/E

Pour avoir un apprentissage autodirigé, la condition nécessaire et suffisante est donc que l'apprenant soit le responsable de la prise de décision à tous les niveaux. Mais si, dans ses premiers écrits, Holec (1979: 21) assumait une position très stricte par rapport à la prise de décision:

Il n'y a donc pas de ce point de vue, de degrés possibles de l'auto direction de l'apprentissage (...) l'apprenant qui n'est pas encore autonome, ou ne l'est pas totalement, ou est en train d'acquérir son autonomie, doit cependant (...) prendre en charge la totalité de son apprentissage.

Il a cependant nuancé par la suite ces affirmations. En particulier, dès 1981, il évoquait la possibilité d'une combinaison d'hétéro et d'auto direction. Par la suite, devant les difficultés réelles rencontrées lors de la mise en œuvre du processus d'autonomisation, les combinaisons d'apprentissage hétéro et autodirigé ont été de plus en plus prises en compte dans la démarche du CRAPEL. Il peut donc y avoir mélange de différents types d'apprentissage dans un même cursus, sans problème.

Mais, comme nous l'avons mentionné supra, le développement du processus d'autonomisation suppose un changement à la fois chez l'apprenant et chez l'enseignant, changement qui requiert d'une préparation, d'une formation spéciale.

3. Formation de l'apprenant à l'apprentissage autodirigé

Au cours du processus d'autonomisation, l'apprenant doit développer sa capacité d'apprendre à apprendre, cette capacité est constituée de savoirs et de savoir-faire; les savoirs concernent deux domaines: celui de la culture langagière et celui de la culture d'apprentissage d'une langue. Les savoir-faire, eux, sont en fait des savoirs opérationnalisés ou la capacité à les mettre en pratique. Nous allons, dans les lignes suivantes reprendre les explications de Holec (1979, 1994) concernant ces trois domaines.

3.1. Domaine de la culture langagière

La culture langagière concerne les connaissances sur ce que sont une langue et son fonctionnement social.

Par exemple: le rôle du lexique. Très souvent l'étudiant considère qu'une langue, c'est un "sac de mots" et qu'il suffit d'apprendre des listes de mots isolés pour augmenter sa maîtrise d'une langue. Le même genre de confusion apparaît en général dans les représentations sur le rôle de la grammaire. Dans ce cas, la langue est perçue comme un "sac de règles de grammaire" et l'apprenant pense que l'application déductive de règles de grammaire lui permettra de parler correctement. Autre exemple: la différence entre la langue écrite et la langue orale, cette dernière étant conçue comme l'oralisation de la première, et que, pour arriver à la compréhension orale, il est nécessaire de discriminer tout ce qui est entendu.

Par ailleurs, la dimension culturelle d'une langue, les contraintes d'ordre socioculturel auxquelles est soumis le fonctionnement langagier (qui a le droit de dire quoi à qui, dans quelles situations) sont rarement appréhendées spontanément. Il va donc falloir faire évoluer les représentations (par représentation, nous entendons la construction symbolique du monde, réalisée par l'individu) erronées des étudiants sur tous ces points.

3.2. Domaine de la culture d'apprentissage d'une langue

C'est le domaine à la fois le plus important et le plus délicat car les connaissances des apprenants dans ce domaine sont le plus souvent acquises de manière intuitive, donc inexplicitées et par conséquent plus difficiles à remettre en cause. En effet, la culture d'apprentissage se rapporte aux représentations que l'apprenant a intériorisées sur ce qu'est l'acte d'apprentissage. Par exemple, le rôle des différents acteurs: qu'est – ce qu'être un apprenant? Être passif ou participer activement à la construction du savoir? Qu'est- ce que l'évaluation? Qui peut la réaliser? À quoi sert une méthode, un test? Qu'est - ce qu'acquérir: stocker par répétition (Apprendre par cœur des listes de mots ou de règles de Grammaire) ou bien internaliser un système? Quelle est la différence entre des activités de compréhension – orale ou écrite- et des activités de production – orale ou écrite - ? Dans ce domaine aussi, il est nécessaire de changer les représentations erronées.

3.3. Domaine de la méthodologie d'apprentissage

Ce dernier domaine représente le champ d'application des savoirs mentionnés ci- dessus. Il s'agit donc de savoir- faire, de mettre en œuvre les savoirs intériorisés sur ce qu'est une langue, son fonctionnement et ce qu'est l'acte d'apprentissage. Ces savoir- faire vont permettre à l'apprenant de prendre les décisions adéquates concernant les cinq éléments constitutifs de l'acte d'apprentissage. Par exemple: la détermination des objectifs(terminaux ou intermédiaires) par rapport à ses besoins langagiers; la détermination des moyens et des supports en relation avec ses intérêts spécifiques et sa motivation (ce peut être un domaine de spécialisation); la détermination des méthodes et des techniques en fonction de son style d'apprentissage; la détermination de la gestion ou déroulement de l'apprentissage en accord avec son style cognitif et son rythme d'apprentissage; enfin, la détermination de l'évaluation pourra se réaliser en termes de concordance entre les connaissances acquises et les connaissances visées initialement.

4. Rôle du conseiller dans l'apprentissage autodirigé

Dans une modalité d'apprentissage autodirigé, la formation de l'apprenant se réalise principalement par le biais des sessions de conseil. Les conseils sont des entretiens entre l'apprenant et le conseiller et ils se déroulent dans la langue

maternelle de l'apprenant puisqu'ils sont axés sur la méthodologie de l'apprentissage et non sur la compétence linguistique (Gremmo, Riley, 1997). L'enseignant à partir du moment où il se transforme en conseiller joue trois rôles. D'une part il agit comme formateur des apprenants sur le plan méthodologique: il les aide à prendre conscience de leurs représentations et à les changer, il leur fournit les critères d'analyses, les "outils" pour la prise de décisions: « Il doit apporter à l'apprenant des connaissances qui l'aident à comprendre comment il apprend » (Gremmo, 1995b: 52).

Afin de pouvoir développer les savoirs- faire méthodologiques des apprenants, le conseiller doit connaître un maximum d'activités possibles, des techniques de travail différentes avec leurs avantages et inconvénients respectifs.

D'autre part, le conseiller devient fournisseur de ressources: c'est lui qui peut indiquer à l'apprenant où trouver l'information requise. Il doit donc posséder une bonne connaissance des ressources disponibles dans son centre.

Enfin, il apporte une aide psychologique (en tant que simple rôle humain: il ne s'agit pas d'un psychologue professionnel). Son rôle dans la motivation de l'apprenant est fondamental, d'autant plus que dans cette modalité d'apprentissage, les moments de découragement sont peut-être plus fréquents. Nous avons donc ici un changement radical dans le rôle de l'enseignant qui passe de celui qui possède toute la vérité et qui renseigne sur tout, à celui qui facilite l'apprentissage, en leur indiquant où se trouve l'information et quelles sont les différentes manières de s'en servir.

Dans une telle situation modèle d'apprentissage autodirigé, l'apprenant idéal qui a développé sa capacité d'apprendre à apprendre et qui est donc capable de prendre en charge son apprentissage, à tous les niveaux de l'opération, nous fait un peu penser au locuteur idéal de Chomsky. Dans la pratique, en milieu institutionnel avec de jeunes adultes, nous avons bien peur qu'il serait nécessaire d'investir une telle quantité d'efforts et de temps pour changer toutes les représentations erronées, que le risque est grand de glisser vers une éducation élitiste dont le coût social serait élevé. C'est un luxe que ne peut se permettre un pays à la situation économique difficile comme l'Algérie. Par ailleurs, il nous semble que la démarche du CRAPEL ne fait pas assez la part du social, ne prend pas suffisamment en compte les habitus (au sens où Bourdieu l'entend), c'est-à-dire, la grille à travers laquelle l'apprenant entre en rapport avec le monde (de l'apprentissage pour ce qui nous concerne) et les autres.

Peu de cas sont faits des héritages culturels très différents que peuvent avoir des apprenants européens, en contact fréquent avec plusieurs langues au statut élevé, et des apprenants algériens où l'expérience plurilingue se réduit à un contact sporadique avec des langues (dialectes) socialement très dévalorisées. Nous posons comme principe de départ qu'une modalité d'apprentissage autodirigé sans

soutien présentiel, dans un pays comme l'Algérie de tradition éducative plutôt directive, ne fonctionne pas car cela représente une rupture trop drastique.

Ce qui nous intéresse, c'est une modalité mixte dans laquelle des moments d'apprentissage autodirigé sont intégrés progressivement aux classes présentielles. Ce qui nous intéresse, c'est le cheminement vers une responsabilité partagée, entre apprenant et enseignant, dans un cadre institutionnel.

Nous avons choisi d'analyser le processus d'introduction de l'autonomisation telle que nous souhaitons le voir se réaliser au Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'Université d'Annaba en particulier, et dans les autres centres de langues des universités algériennes, en général.

5. Le domaine des représentations

5.1. Les représentations des étudiants du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues) sur l'apprentissage du FLE

Pour mener à terme cette analyse, nous avons opté pour l'utilisation du cadre conceptuel du CRAPEL, car nous avons considéré qu'il nous permettrait d'appréhender notre réel de manière moins empirique. Nous avons repris le concept opératoire d'apprentissage autodirigé avec ses trois dimensions: domaine de la culture langagière, domaine de la culture d'apprentissage et domaine de la méthodologie d'apprentissage. Nous avons essayé de mettre en évidence où en étaient les représentations des étudiants et des enseignants concernant ces trois domaines.

Dans le cadre de notre recherche nous avons choisi d'investir le domaine des représentations langagières afin de connaître les représentations qu'ont les apprenants et les enseignants du CEIL sur la langue et précisément sur l'enseignement du Français à l'université, en particulier dans un centre d'enseignement intensif de langues CEIL.

Les représentations sont souvent définies comme "*savoir(s) de sens commun*" ou "*savoir naïf*" et elles sont distinctes de la connaissance scientifique (Jodelet, 1996: 113). Jodelet (1984: 36) affirme que la représentation "*est tenue pour un objectif d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales*". La dimension sociologique des représentations est apparue avec Durkheim (1995), elle a été reprise ensuite par Moscovici (1961). Son étude demeure toujours aussi importante, et plus particulièrement pour notre domaine, l'enseignement/apprentissage.

Les travaux en pédagogie et en psychologie cognitive dessinent un consensus nouveau sur la nature de l'apprenant et de ses activités. Selon J.-M. Albertini (1990), « l'apprenant se construit à partir de ses observations et de son expérience une "vision individuelle du monde", un dispositif de représentations à partir du-

quel il approprie progressivement des connaissances, il fait l'apprentissage de son propre savoir». Cela rend plus complexes les problèmes pédagogiques à résoudre. Car l'apprenant ne doit pas simplement accéder à de nouvelles connaissances, il doit également les intégrer dans son système spontané naïf, jugé probablement" erroné " par l'expert. En ce sens, la représentation que nous avons du monde ne constitue qu'une vision incomplète et partielle de la réalité. En même temps, l'apprenant ne construit pas simplement son savoir mais détermine aussi son propre processus d'apprentissage.

Et ce n'est que lorsqu'une connaissance revêt un sens pour lui qu'elle est appropriée et peut faire évoluer son système de représentations.

Les connaissances antérieures font non seulement partie de l'environnement d'apprentissage, mais encore qu'elles sont un facteur important et positif de l'apprentissage. Mais les connaissances antérieures peuvent aussi avoir des effets négatifs. Lors des opérations de modification des représentations, les représentations antérieures vont résister: c'est ce qu'on appelle l'obstacle épistémologique, ou le conflit cognitif.

En pédagogie de tradition constructiviste, le concept de représentation renvoie aux conceptions des apprenants, aux concepts ou pseudo concepts qu'ils utilisent dans leur construction du savoir. Ces conceptions des apprenants peuvent recouvrir des représentations individuelles ou des représentations sociales.

Ce travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence les représentations que se font les apprenants de la langue, le français dans notre cas, dans un dispositif de formation. Nous utiliserons à cet effet les résultats d'une enquête d'opinion que nous avons menée auprès des apprenants du CEIL impliqués dans une formation en semi intensive ou en intensive du Français. A partir des données recueillies, nous pourrions également préciser quels sont les aspects convergents et divergents des représentations que possèdent les apprenants avant la formation et au terme de celle ci.

Cette étude nous permettra également de savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage d'une langue favorisent l'intégration d'un apprentissage autodirigé.

Nous avons commencé notre double travail, comme enseignante au département de Français et au CEIL de l'université Badji Mokhtar d'Annaba, et comme chercheure en didactique du FLE, en vue de préparer une thèse de doctorat. Pendant trois années nous avons travaillé avec six groupes, soit 150 étudiants, à raison de deux séances de 1h30 deux fois par semaine en semi intensif et d'une séance de 3 heures une fois par semaine en intensif et par groupe . Tous, les 150 ont répondu à un questionnaire à la fin de l'année. La durée d'observations portant sur une année entière permet de mieux cerner, dans un premier temps, l'évolution des représentations des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLE et dans

un deuxième temps leur comportement face aux nouvelles technologies. Ces conditions de recherche nous semblent mieux assurer la fiabilité et la crédibilité des conclusions que nous présenterons dans cette recherche.

5.2. Les représentations des étudiants sur l'apprentissage autodirigé d'une langue

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons donc réalisé une enquête auprès de la population étudiante et des enseignants de la section de français du centre d'enseignement intensif des langues de l'université Badji Mokhtar d'Annaba afin de déterminer l'état des représentations concernant l'apprentissage d'une langue en général et du Français en particulier. L'enquête, de type quantitatif consista en l'application d'un questionnaire à un échantillon d'étudiants du CEIL venant de différents départements de notre université.

Nous allons nous centrer dans un premier temps sur les aspects méthodologiques de l'élaboration, application et traitement du questionnaire. Ensuite, nous évoquerons, en terme de tendances générales, les interprétations qu'il est possible de dégager au vu des résultats obtenus.

Aspects Méthodologiques

Nous avons appliqué un questionnaire à des étudiants de la section de français du Département de Langues.

L'objectif de cette enquête était de déterminer les tendances générales des représentations des étudiants sur la langue et son fonctionnement, l'apprentissage en général et sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, nous désirions vérifier s'il y avait évolution de ces représentations tout au long des semestres durant lesquels ont eu lieu les cours de français au CEIL.

Un total de 150 étudiants a été enquêté sur les 312 inscrits. Les 150 étudiants ont été répartis en (6) six groupes et trois (3) niveaux, nous avons choisi deux (2) groupes de chaque niveau l'un en intensif ayant trois(3) heures successives de cours au CEIL pour une durée de deux (2) mois et l'autre groupe d'étudiants en semi intensif, soit une heure et demi(1h30) de cours par séance pendant la semaine pour une durée d'un semestre; soient deux (2) groupes du niveau 1, deux (2) groupes du niveau 2, et deux (2) groupes du niveau 3.

Le questionnaire était rédigé en français et expliqué en Arabe puisqu'il s'adressait à un public d'apprenants, tous arabisants et dont le niveau de connaissance du français était très varié.

Interprétation des résultats

L'analyse des réponses fournies par les étudiants au questionnaire qui leur a été appliqué, permet de dégager les tendances générales suivantes :

Dans le domaine de la culture langagière, nous pouvons constater que la langue est encore considérée, dans la plupart des cas, comme un ensemble de règles de grammaire et de mots. De cette représentation découle la place importante qui est attribuée à la grammaire et au travail sur le lexique: ce qui implique un recours systématique à l'outil dictionnaire. Il y a, par contre, une assez nette perception de la différence existante entre langue orale et langue écrite. En ce qui concerne la dimension culturelle d'une langue, les représentations ne peuvent être regroupées en une seule tendance. Par moments, le rôle du socioculturel paraît être bien perçu comme le signale l'évaluation très positive de l'utilisation de documents authentiques (extraits de journaux ou de revues...) utilisés par certains enseignants. Cependant, d'autres indicateurs, comme le choix du matériel en fonction de différents objectifs, apportent certaines restrictions. Nous pourrions donc en déduire que les représentations sur le rôle du socioculturel se caractérisent par une certaine mouvance, tout au long de l'apprentissage. Par ailleurs, nous aimerions souligner l'évolution des représentations, particulièrement repérable chez les étudiants du niveau 3, c'est-à-dire, du cinquième et du sixième groupe, sur le rôle du lexique, de la différence entre langue écrite et langue parlée et de l'importance des aspects socioculturels.

Ceci paraît indiquer que plus un contact diversifié avec la langue est prolongé, plus les possibilités sont grandes de la percevoir comme un ensemble complexe qui va bien au-delà d'une simple juxtaposition de règles de grammaire et de listes de mots.

Dans le domaine de la culture d'apprentissage, les représentations restent bien traditionnelles: en particulier celles sur l'évaluation. L'autoévaluation est encore totalement sous-estimée et le professeur conserve sa place dominante en tant que décideur pour les activités à réaliser au CEIL, le choix du matériel ainsi que l'appréciation des résultats. Par ailleurs, l'acquisition est en général perçue comme le résultat d'un stockage par répétition. Preuve de cela, les références très nombreuses à la répétition: "je fais des listes de mots", "je copie les mots nouveaux", "je passe la vidéo et je la répète jusqu'à ce que je comprenne", "je répète plusieurs fois la cassette" etc. L'apprentissage comme activité de construction et d'internalisation d'un système n'a jamais été évoqué par les étudiants au cours de cette enquête. Il nous semble cependant qu'il y ait une évolution sensible, en ce qui concerne l'acquisition par stockage au cours des deux derniers semestres (niveau 3): les étudiants du niveau 3 manifestent une vision plus dynamique de l'apprentissage. Pour le dernier domaine pris en considération, celui de la **méthodologie d'apprentissage**, nous avons remarqué que les étudiants ne signalent pas d'obstacle majeur pour accéder à l'information. Quant au matériel, sa sélection n'est pas vraiment effectuée en fonction d'objectifs très précis mais plutôt en fonction de son aspect "attrayant" ou bien parce que le professeur l'a recommandé.

D'une manière générale, nous pourrions dire que le choix du matériel est plutôt inféodé aux goûts qu'aux besoins des étudiants. En ce qui concerne les méthodes et les techniques mises en oeuvre pour la réalisation des activités, le constat est plutôt négatif. Peu de référence à des techniques précises en accord avec chaque type de support (écrit, oral, audiovisuel): techniques qui pourtant sont utilisées en classe mais apparemment les étudiants n'en sont pas conscients. Le dictionnaire reste l'instrument magique, omniprésent, celui qui permet de solutionner toutes les difficultés de compréhension. Il reste donc, dans ce domaine, un important travail de conscientisation à effectuer. Il faudrait que les professeurs, en classe, explicitent systématiquement la méthodologie appliquée pour l'exploitation des différents documents.

Conclusion

La mise en place d'un dispositif d'auto-apprentissage nous oblige à passer du paradigme de l'enseignement, où l'enseignant prédétermine un parcours de cours, au paradigme de l'apprentissage, où l'apprenant gère son apprentissage. La plupart des apprenants algériens sont habitués à suivre les cours en présentiel sous l'influence de leur enseignement secondaire: ils apprennent une langue étrangère en suivant le programme prédéterminé par leur enseignant. Mais dans l'auto-apprentissage, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage: il détermine son objectif d'apprentissage, planifie son apprentissage et choisit ses ressources. Par conséquent, pour réaliser un auto-apprentissage, non seulement les formateurs mais aussi les apprenants, tous se rendent compte qu'ils doivent se dégager du paradigme de l'enseignement et passer au paradigme de l'apprentissage.

L'apprentissage du FLE en Algérie se limite à utiliser les supports multimédias comme complément des cours en présentiel ou comme outil de communication. Cette situation vient du fait que la théorie des auto-apprentissages n'est pas implantée en Algérie. Désormais, pour encourager les apprenants algériens à bénéficier des possibilités de l'auto apprentissage, il est nécessaire d'approfondir trois aspects: « la formation de conseiller »; « la construction d'un dispositif d'auto-apprentissage »; « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage ».

La prise en compte de ces trois aspects et leur intégration permettra aux apprenants d'accéder à des ressources de la langue cible et de leurs besoins.

Références

- Albertini, J-M. (1990). "Le développement des multimédias suppose des recherches de base" in Grandbastien (M.). *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique. Situation au terme des années 80 et propositions d'orientations pour la décennie à venir*. Documentation Française.

- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Gremmo, M.-J. (1995a). « Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 9-33.
- Gremmo, M.-J. (1995b). « Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 33-62.
- Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1995). « Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, 23, pp. 85-106.
- Holec, H., (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Paris : Hatier. p. 60.
- Holec, H. (Coord), (1981). *Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. ELA n° 41. Paris : Didier érudition. p. 135.
- Holec, H. (1985). *Matériaux didactiques, adaptés ou adaptables?*, Polycopié, CRAPEL. Université de Nancy II, Nancy, p. 8.
- Holec, H. (1990). « Qu'est – ce qu'apprendre à apprendre » dans *Mélanges Pédagogiques*, Recueil, CRAPEL, Université de Nancy II, Nancy, pp. 75-87.
- Holec, H. (1991a). « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » dans *La formation aux langues étrangère*. *Éducation permanente* n° 107. Paris. pp. 59-66.
- Holec, H. (1991b). « Autonomie et apprentissage autodirigé : quelques sujets de réflexion » Dans *Les auto- apprentissages Actes des 6⁰ Rencontres de l'Asdifle* LES CAHIERS DE L'ASDIFLE n°2 Paris pp.23-33.
- Holec, H. (1992). « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro – dirigé » dans *Les auto-apprentissages. Le Français dans le Monde*, Coll. Recherches et Applications, février/ mars. Paris: Hachette. pp. 46-52.
- Holec, H. (1994). *L'apprentissage autodirigé : une autre forme de formation. Principes, implications, réalisation*. Conseil de l'Europe, Conseil de Coopération Culturelle, p. 64.
- Holec, H. (1995). « Curriculum et itinéraire d'apprentissage autodirigé » dans *Études de Linguistique Appliquée* n°98, Paris : Didier Érudition pp. 34-43.
- Holec, H. (1997). « De l'autonomisation considérée comme une innovation » dans *Mélanges Pédagogiques* n°23, CRAPEL, Université de Nancy, II, Nancy, pp. 3-5.
- Holec, H. (s/d). *L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle : Orientation générale*. Polycopié, CRAPEL, Université de Nancy II, Nancy, p. 9.
- Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Représentation sociale: phénomène, concept et théorie*. Les représentations sociales. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 31-61.
- Jodelet, D. (1984). « Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie » in *Psychologie Sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 357-378.
- Moscovici, S. (1986). « L'ère des représentations sociales: définition d'un concept », in *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.