

# Apports des représentations des étudiants pour la mise en place d'un nouveau dispositif d'apprentissage autodirigé du FLE/FOS dans les centres de langues : le rôle du conseiller

Aziyadé Khadraoui- Bekhoucha  
Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie  
khadraouiazyade@yahoo.com



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 67-75

**Résumé :** Cet article présente les travaux conduits dans le cadre d'une recherche doctorale afin de permettre la mise en place d'un dispositif favorisant l'autonomie de l'apprentissage dans les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL), à travers l'étude des représentations qu'ont les étudiants sur l'enseignement du FLE/FOS, et relever ainsi les facteurs en faveur ou contre l'adoption d'un tel dispositif. Nous commençons par évoquer la théorie de l'auto apprentissage, telle qu'elle a été envisagée et développée par Holec (1979). Nous présentons ensuite le nouveau rôle du conseiller dont les compétences propres sont différentes des compétences attendues traditionnellement chez un enseignant de langue. Nous procédons en dernier lieu à l'analyse des représentations des étudiants du CEIL de l'université d'Annaba (Algérie) par le biais d'une enquête réalisée à cet effet afin de déceler les facteurs favorisant la mise en place de ce nouveau dispositif pour l'apprentissage du Français, d'abord dans les centres de langues (CEIL) implantés dans les différentes universités à travers le pays, ensuite au niveau de chaque département, par la mise en place des structures adéquates à cet effet où le nouveau système de formation LMD (License, Master, Doctorat) est mis en place.

**Mots-clés :** Autonomie de l'apprentissage, représentations, centres de ressources, conseiller, Centre de langues.

**Aportes de las representaciones de los estudiantes para la implantación de un nuevo dispositivo de aprendizaje auto dirigido de FLE/FOS en los centros de lenguas: el rol del consejero**

**Resumen:** El presente artículo da cuenta del trabajo realizado en el marco de una investigación doctoral con el fin de permitir la puesta en marcha de un dispositivo promotor de aprendizaje autónomo en los centros de enseñanza intensiva de lenguas (CEIL), a través del estudio de las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza del FLE/FOS, y de esta manera determinar los factores a favor o en contra de la adopción de dicho dispositivo. Se comienza por evocar la teoría del auto-aprendizaje, tal como fue concebida y desarrollada por Holec (1979). A continuación, se presenta el nuevo rol del consejero, cuyas competencias inherentes son diferentes a las habilidades que tradicionalmente se esperan de un docente de lenguas. Por último, se procede al análisis de las representaciones de los estudiantes del CEIL de la Universidad de Annaba (Argelia), con la ayuda de una encuesta realizada para tal fin, a objeto de identificar los factores que favorecen la implantación de este nuevo dispositivo para el aprendizaje del francés, en primer lugar en los centros de lenguas (CEIL) de las diferentes universidades a través del país, y luego a nivel de cada

departamento, por medio de la puesta en marcha de las estructuras adecuadas para tal fin donde se establezca el nuevo sistema de formación LMD (Licencia, Maestría, Doctorado).

**Palabras clave:** Autonomía del aprendizaje, representaciones, centros de recursos, consejero, Centros de lenguas.

### Contribution of Student Representations for the Implementation of a New Self-Directed Learning Method of FFL/FSP in Language Centers: The Role of the Adviser

**Abstract:** This article reports the work done in the framework of a doctoral research in order to allow the implementation of a process promoting learning autonomy in intensive language centers (ILC), through the study of student representations about teaching FFL / FSP, and thus determine the factors for or against the adoption of such a process. It begins by evoking the theory of self-learning, as it was conceived and developed by Holec (1979). Then, the new role of the adviser is presented, whose responsibilities are different from skills traditionally expected from a language teacher. Finally, we proceed to the analysis of the representations of CEIL' students at the University of Annaba (Algeria), with the help of a survey carried out for this purpose, in order to identify the factors that favor the introduction of this new process to learning French, first in language centers (CEIL) of different universities across the country, and then in each department, through the implementation of appropriate structures for this purpose where the new training system LMD (Bachelor's degree, Master, Doctorate) is established.

**Keywords:** Learning autonomy, representations, resources centers, teacher-adviser, languages centers.

## Introduction

Notre expérience d'enseignement du FLE /FOS dans un centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) à un public de jeunes adultes a fait apparaître la nécessité de trouver de nouvelles voies pour développer les compétences de communication relatives aux besoins toujours en recrudescence des apprenants universitaires.

Les apprenants qui se trouvent généralement pour la première fois à l'université inscrits en graduation ou qui sont en post graduation dans des filières, notamment scientifiques, telles que : économie, sciences politiques, droit, marketing, informatiques, chimie mathématiques....rencontrent des difficultés de communication attribuées essentiellement à la non maîtrise des moyens linguistiques et communicatifs.

En effet, ayant accompli durant toute leur scolarité un cursus en langue Arabe, une fois inscrits dans les différentes branches à l'université, les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à suivre leurs cours, (TD, TP ou cours en amphis) dispensés en français, du fait de leur handicap linguistique, ce qui a pour conséquence un énorme taux d'échec surtout en première année. Les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) deviennent pour eux alors l'ultime solution de remédiation.

Les problèmes rencontrés sont aussi bien d'ordre phonétique (mauvaise prononciation car mauvaise écoute), que d'ordre linguistique et culturel (peu de lexique fonctionnel, pas de connaissances métalinguistiques, pas d'ouverture à la dimension pragmatique de la langue). Pour répondre rapidement à ces exigences dans le cadre d'un enseignement semestriel en intensif ou en semi intensif, tel que le propose le CEIL, l'utilisation de documents variés proposant divers modèles de communications authentiques (ou semi didactisées) nous a paru la meilleure réponse à apporter. Il s'agit donc de créer des situations d'apprentissage où l'apprenant pourra réutiliser à l'extérieur, pour la compréhension des contenus des cours qui lui sont dispensés à l'université, les savoirs appris dans un cours de langue, ce qui veut dire aussi le préparer à la rencontre avec la réalité qu'il devra affronter en milieu professionnel ou autre, et finalement le former à apprendre seul.

### **Aperçu sur les fondements théoriques et historiques de l'auto apprentissage**

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, le terme « autonomie » est apparu pour la première fois dans les années 70. C'est notamment à Holec (1979) que nous devons l'introduction de cette notion dans la didactique des langues étrangères. Les différentes acceptions données au terme « autonomie » peuvent générer à leur tour des déviances sémantiques (Pemberton 1996, Oxford 2003, Riley 2003).

Pour Holec, « l'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (1979 :4). C'est une capacité qui n'est pas innée mais qui peut se construire, se développer.

Ainsi, pour atteindre cette capacité, cinq composantes doivent être développées :

- La définition des contenus et des progressions
- La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dit
- L'évaluation de l'acquisition réalisée

L'autonomie serait donc liée à cette prise en charge de son apprentissage et à la réflexion que celle-ci demande.

### **Le conseiller : fonctions et rôles**

L'aide d'un conseiller, en tant qu'acteur et allié principal au coté de l'apprenant, est cruciale dans le développement de l'auto apprentissage dans un centre de langues, en l'occurrence sur les moyens matériels ainsi que les services et activités qui vont aider l'apprenant à effectuer ce développement.

Nous nous proposons dans cette partie d'aborder les différents aspects inhérents au conseiller, tel que le rôle qu'il est supposé avoir dans le centre, ainsi que certains traits qui le distinguent.

Selon Henri Holec, l'autonomie « *est une capacité qui se développe* » (Holec 1979a, Benson 1996, Little 1999).

Les apprenants ne deviendront pas autonomes parce qu'ils seront mis dans un centre de ressources (Kelly 1996, Benson 2001). Le recours aux orientations et soutien d'un conseiller sont une aide particulièrement importante pour un apprenant engagé dans un dispositif d'autonomisation de l'apprentissage. (Gremmo 1995, Holec 1996, Mozzon-McPherson 1996, Riley 1997). Le premier rôle de cette personne, qui est différent de celui d'un enseignant, est celui d'accompagner l'apprenant dans son parcours pour développer sa capacité d'apprentissage.

L'enseignant de langues, et le conseiller ont des rôles et des tâches diversifiés. Les différentes fonctions qui peuvent réaliser les conseillers et les enseignants ont été relevées par certains auteurs, tels qu'Odile Régent (1993) et Philip Riley (1997b).

Pour ce dernier (1997b), ces distinctions sont le résultat de conceptions différentes de ce que ce sont « les connaissances et les rôles eux-mêmes ».

Le rôle du conseiller, dans le domaine des langues étrangères, a fait l'objet de plusieurs descriptions. Nous nous référons dans le présent article notamment à celles proposées par Gremmo (1995, 2003), et Kelly (1996).

Selon Gremmo (1995), deux tâches principales incombent au conseiller : la première, est celle d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprentissage, à travers des entretiens de conseil. La deuxième, est relative à l'organisation et à la mise à disposition des ressources afin d'adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants. Pour cet auteur : « *l'entretien de conseil repose sur l'hypothèse que ce sera à travers la discussion que l'apprenant fera évoluer ses savoir-faire* » (1995). Ainsi l'apprenant sera amené, pendant les séances d'entretien de conseil, à formuler les critères de décisions qu'il a l'habitude d'utiliser. Tout en les explicitant pour lui-même, il est appelé à les reformuler. Cette phase lui permet d'effectuer des transformations, voire des modifications, sur son « habitus ». Les séances d'entretiens se focalisent et mettent en avant le domaine de l'apprentissage plutôt que la langue cible.

De même, pendant les séances de conseil, l'apprenant décrit son parcours d'apprentissage en se focalisant sur l'objectif du travail à effectuer ainsi que sur le travail qui reste à réaliser.

Selon Gremmo, le travail du conseiller s'effectue à trois niveaux (1995 : 45):

- « Un apport conceptuel (il aborde la culture langagière et d'apprentissage de l'apprenant),
- Un apport méthodologique (il présente et commente des documents de travail) et
- Un soutien psychologique (il encourage quand il le faut, essaye de soutenir l'apprenant) ».

Kelly (1996: 94) classe et scinde les savoir-faire du conseiller en deux, à savoir : des « macro-compétences » et des « micro-compétences »

- **Les macro-compétences** : sous forme de séquences, tributaires des avancées du projet de l'apprenant, qui peuvent apparaître à tout moment du cycle de l'apprentissage et se fera en fonction de l'étape du projet à réaliser
- **Les micro-compétences** forment et font partie intégrante de l'interaction entre le conseiller et l'apprenant.

Pour Kelly (1996), ces 'micro' et ces 'macro' compétences se complètent et font partie des caractéristiques qui composent les valeurs humaines.

### Spécificités du conseiller

Pour se former dans le métier de « conseiller », il est important de connaître les caractéristiques nécessaires et spécifiques de l'apprentissage dans le domaine des langues étrangères. De son point de vue, Kelly (1996, 112) voit que pour optimiser le rôle du conseiller et le rendre plus efficace, il faut mettre en avant surtout la qualité de ses relations humaines afin de consolider les rapports et les liens de confiance qui se tissent entre les deux partenaires, à savoir l'apprenant et le conseiller. (Kelly 1996).

Le conseiller est beaucoup plus « regardé » de son côté humain, par l'attitude qu'il doit avoir, mais ses connaissances spécifiques peuvent l'aider également à bien mener son rôle.

Pour Gremmo (1995:51-54), en revanche, le conseiller doit :

- posséder des connaissances liées aux sciences du langage « analyser la langue non seulement en termes de lexique et grammaire mais en termes de communication »
- connaître un grand nombre d'activités et posséder une connaissance étendue des ressources linguistiques présentes dans le centre, afin de pouvoir proposer aux apprenants des documents qui correspondent à leur recherche,
- apprendre et pouvoir maîtriser la gestion à chaque nouvelle situation d'interaction.

Ainsi, le conseiller est considéré comme un spécialiste de l'apprentissage, qui sait comment apprendre, qui a la parfaite maîtrise des ressources disponibles et qui est en mesure de répondre aux besoins des apprenants.

Selon les travaux de O'Dell (1997) les conseillers expérimentés sont plus attirés par cet aspect que les conseillers novices.

En résumé, le conseiller doit posséder des caractéristiques et des connaissances telles que :

- Un grand sens des relations humaines
- Avoir des connaissances fiables en sciences du langage
- Etre capable de répondre aux besoins et attentes des apprenants quant aux activités et au matériel nécessaire à leurs besoins.
- Etre en mesure de gérer tous les paramètres d'une nouvelle situation de communication.

Cela veut dire que le conseiller doit avoir des connaissances sur ce qu'« est apprendre » beaucoup plus que sur le « savoir enseigner », il doit apporter des solutions et des connaissances qui éclairent l'apprenant et l'aident à mieux comprendre comment il apprend: c'est le développement de l'apprendre à apprendre.

## Les représentations

Les représentations sociales peuvent intéresser plusieurs disciplines telles que la sociologie et la psychologie, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique, les sciences de l'éducation, entre autres. En effet, les représentations ont une influence sur les comportements que conseillers et apprenants auront au sein du centre. De ce fait, nous avons décidé de voir de plus près ce qu'est une représentation.

Nous partons de la définition de Jodelet, qui conçoit la représentation sociale comme étant «une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (1999 :53). Il est en effet important de signaler que représenter ou se représenter est «un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet ». «La représentation est le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement» (Jodelet, 1999 :54).

Sur ce même sujet, Abric ajoute qu'un objet « n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux (...) Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un » (2001 :11).

D'après ces auteurs, une représentation peut alors être perçue comme reconstruction de l'objet, *une représentation de quelque chose pour quelqu'un, ou bien une interprétation* (Sperber, 1999).

Dans ce sens, nous nous sommes proposés, par le biais d'une enquête, de :

- explorer les représentations des étudiants sur la langue et son fonctionnement, l'apprentissage en général et sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue.
- 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.
- savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage du français présentent ou non un caractère favorisant l'intégration d'un apprentissage autodirigé.

Dans cet article, nous ne nous attarderons pas sur le protocole de l'enquête proprement dit, mais nous présenterons les tendances, sous forme de synthèse, des expériences effectuées en milieu universitaire dans le cadre de notre recherche.

## Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats se focalisera sur les trois domaines à développer dans le cadre d'un apprentissage en auto direction : la culture langagière, la culture d'apprentissage et la méthodologie d'apprentissage.

## **Le domaine de la culture langagière**

Les résultats de notre enquête nous portent à constater que la langue est encore considérée, dans la plupart des cas, comme un ensemble de règles de grammaire et de mots. Une place importante, plus de la moitié de la séance, est consacrée à la grammaire et au travail sur le lexique, ce qui implique un recours systématique au dictionnaire et aux manuels de langue. 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. Une évaluation très positive de l'utilisation de documents authentiques comme documents palliatifs (extraits de journaux ou de revues, utilisation des chansons...) utilisés par certains enseignants a été constatée. Nous pourrions donc déduire, à la lumière des constats établis, que les représentations sur le rôle du socioculturel se caractérisent par des tendances au changement, tout au long de l'apprentissage.

## **Le domaine de la culture d'apprentissage**

Un constat bien traditionnel des représentations a été relevé, en particulier sur l'évaluation. En effet, nous notons que l'acquisition est en général perçue comme le résultat d'un stockage par répétition.

L'enseignant conserve sa place dominante en tant que décideur pour les activités à réaliser au CEIL ainsi que pour le choix du matériel et l'appréciation des résultats. Par ailleurs, l'autoévaluation est encore totalement sous-estimée.

Il nous semble cependant qu'il y a une évolution sensible, en ce qui concerne l'acquisition par stockage au cours des deux derniers semestres (niveau3 correspondant au A2/2 selon la nomenclature du CECR) : les étudiants manifestent une vision plus dynamique de l'apprentissage au cours de cette enquête.

## **Méthodologie d'apprentissage**

Pour le dernier domaine pris en considération, nous avons remarqué, à la lumière des résultats obtenus au terme de cette expérimentation, que les étudiants ne présentent pas d'obstacles majeurs pour accéder à l'information.

Notre constat est plutôt négatif concernant les méthodes et les techniques mises en œuvre pour la réalisation des activités pendant les sessions. En effet, peu de référence à des techniques précises en accord avec chaque type de support utilisé pendant les séances (écrit, oral, audiovisuel) ont été relevées : les étudiants ne sont pas informés des techniques qui pourtant sont utilisées régulièrement en classe car non expliquées par l'enseignant.

Par ailleurs, le dictionnaire reste l'instrument le plus utilisé et l'outil omniprésent comme un véritable « kit de survie » sans lequel l'apprenant serait « perdu », qui apporte des solutions aux difficultés linguistiques et lexicales rencontrées en compréhension.

Nous constatons qu'il reste dans ce domaine, qui est encore innovant en Algérie, un important travail de prise de conscience à effectuer. Il est plus que nécessaire pendant les séances de cours d'explicitier d'une manière claire et systématique la méthodologie appliquée lors de l'exploitation des différents documents.

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. Les apprenants algériens sont habitués à suivre les cours en présentiel, ils apprennent une langue étrangère en suivant un programme prédéterminé par leur enseignant. Mais dans l'auto-apprentissage, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage dans la mesure où il revient à lui de déterminer et planifier ses objectifs d'apprentissage et de choisir ses ressources.

Par conséquent, pour mener à bon terme un dispositif d'auto-apprentissage, non seulement les formateurs mais aussi les apprenants, tous les acteurs doivent se dégager du paradigme de l'enseignement et passer au paradigme de l'apprentissage.

## Conclusion

Nous constatons qu'il reste de nombreux obstacles à surmonter, en Algérie en général, et dans notre université en particulier, pour répandre ce genre de pratiques.

Par ailleurs, de part notre expérience nous notons que c'une orientation généralement linguistique de l'apprentissage, et très peu pragmatique ou culturelle, qui a été observée lors de l'utilisation des documents ainsi que les séquences vidéo des différentes méthodes utilisées dans l'apprentissage du Français au CEIL. Nous dirons également que l'introduction d'un apprentissage en autonomie est optimisée dans une salle multimédia et dans un centre de ressources afin de faciliter l'accès aux diverses ressources mises à la disposition des étudiants. Ce qui conduit à des modifications majeures de la situation d'enseignement et de la place de l'enseignant dans la classe de langue.

Ainsi, et afin d'encourager les apprenants à s'insérer dans l'acquisition du sens à travers le dispositif de l'auto apprentissage, en l'occurrence de l'accompagnement du conseiller, et d'accéder ainsi à des ressources de la langue cible correspondant à leurs besoins, nous pensons qu'il est plus que nécessaire d'approfondir trois aspects: la formation du conseiller, la construction d'un dispositif d'auto apprentissage et enfin la reconnaissance du nouveau paradigme de l'apprentissage.

## Références

Abric., J-C (2001), Les représentations sociales : aspects théoriques. In *pratiques sociales et représentations*. 3è édition ; 1è éd.1994.Paris: PUF, pp.11-36



- Gremmo, M.J., (1995a), Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy, pp 9-32.
- Gremmo, M.J., (1995b), Conseiller n'est pas enseigner : rôle du conseiller dans l'entretien du conseil. *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy, pp. 33-61.
- Gremmo, M.J., (2003), Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil. *Mélanges Pédagogiques*, N° 24, CRAPEL, Nancy, pp. 59-89.
- Gremmo, M.J., Riley, P., (1995), Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea". In *System*, vol.23, No.2, pp.151-164.
- Holec, H., (1996a), L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Conseil pour la coopération culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp.77-132.
- Holec, H., (1996b), De l'apprentissage autodirigé comme une innovation. *Mélanges Pédagogiques*, N° 24 ? pp.91-110.
- Jodelet, D., (1995), Les représentations sociales. Un domaine en expansion. In Moscovici, S, Bushini, F., (dir) *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF, pp 139-162.
- Kelly, R., (1996), Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In PEMBERTON R., LI E., OR W., PIERSON H., (eds) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp.93-133.
- Riley, P., (1997a), Bats "and "Balls": beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges Pédagogiques* N.23, University Nancy 2, pp125-153.
- Riley, P., (1997b), The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In Riley, P., (1999), "On the social construction of the learner". In COTTERALL, S., Crabbe, David., (eds) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Bayrouth Contributions to Glottodidactics, vol.8. Frankfurt, PeterLang GmbH, pp.29-39.
- Sperber, Dan., (1999), L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. In
- Jodelet, D., (Dir.). *Les représentations sociales*. 6<sup>ème</sup> édition ; 1<sup>ère</sup> édition 1989. Paris: PUF, pp.133-148.
- Wenger, E., (1998), *Communities of practice-Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press, pp. 318.