

L'autonomie dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Quelle importance? . Expérience menée à l'université Nancy 2 en France

Dr. Liliane Merhy*

(Déposé le 8 / 1 / 2012. Accepté 4 / 6 / 2012)

□ Résumé □

Pendant la deuxième moitié du XXème siècle, le recours à la télévision, au magnétophone, au magnétoscope, au DVD, aux cédéroms, aux logiciels et à l'Internet, a permis de transformer la conception de lieux dans lesquels peut se dérouler l'apprentissage des langues, en passant d'une stricte utilisation des supports d'apprentissage dans la salle de classe, à une utilisation en accès libre, dans des lieux publics ou privés. Cela a contribué aussi à transformer la conception de la nature des ressources d'apprentissage possibles pour les langues étrangères, passant de documents strictement élaborés à des fins formatives à des documents 'authentiques', c'est-à-dire des documents qui ne sont pas conçus à des fins pédagogiques. La chose qui a permis une multiplication des formes de transmission et d'accès au savoir.

De tout ce que nous venons de dire, il en résulte que le processus de l'apprentissage subit une transformation primordiale. Dans le sens où il est important de changer nos pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues, d'où vient le rôle que joue le concept de l'autonomie dans l'apprentissage afin d'aider l'apprenant à améliorer son niveau en langue étrangère.

Mots-clés: Autonomie, apprentissage autodirigé, l'autodidaxie, apprentissage hétéro-dirigé, ressources d'apprentissage, l'aide.

* Docteur enseignant au département de l'enseignement du français, à l'Institut supérieur des Langues, Université Tichrine, Lattaquié, SYRIE.

ما أهمية مبدأ التعلم الذاتي في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية؟ اعتماد التجربة التي يتم العمل بها لمبدأ التعلم الذاتي في جامعة نانسي 2 في فرنسا

الدكتورة ليليان مرعي*

(تاريخ الإيداع 8 / 1 / 2012. قبل للنشر في 4 / 6 / 2012)

□ ملخص □

إن استخدام الأجهزة المرئية والصوتية كالتلفاز، المذياع، أجهزة التسجيل الصوتية والمرئية- الصوتية¹ بالإضافة إلى منتجات تعدد الوسائط كالأقراص المضغوطة² البرامج الخاصة بأنظمة المعلوماتية³ انتهاءً بنظام الشبكة العنكبوتية ودورها في عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية⁴، وذلك في النصف الثاني من القرن العشرين، هذا الاستخدام قد أدى إلى تغيير مفهوم "المكان" والذي يتم أخذه بعين الاعتبار في العملية التعليمية⁵ لما يمثله من أهمية عند البدء بتعلم اللغة الأجنبية.

لقد أدى هذا الاستخدام إلى الانتقال من مبدأ "الاستعمال المحدود" المتمثل باستخدام هذه الوسائل التقليدية المعروفة في صفوف اللغة⁶ إلى مبدأ "الاستعمال المفتوح" والمتمثل باستخدام هذه الوسائل في الأماكن العامة أو الخاصة. كما أدى هذا التغيير إلى التأثير على طبيعة المصادر المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية⁷ فقد حلت المصادر "الواقعية" والتي تعني المصادر التي لم تؤخذ فيها الأهداف التعليمية بعين الاعتبار، مكان المصادر المعدة خصيصاً لأغراض تعليمية وتربوية. الأمر الذي ساعد على إيجاد مبدأ التعددية في عملية البحث عن المعلومات وكيفية نقلها.

خلاصة القول⁸ أنه من المهم أخذ هذه التحولات بعين الاعتبار للارتقاء بمستوى العملية التعليمية. الأمر الذي من شأنه أن يساعد على تطوير طرائق تدريس اللغة الأجنبية. من هنا تتبع أهمية تطبيق مبدأ التعلم الذاتي في تعلم اللغة⁹ لأن ذلك من شأنه تطوير المستوى اللغوي للمتعلم.

الكلمات المفتاحية: مبدأ التعلم المستقل، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ التعلم العصامي، مبدأ التعلم ذو التبعية، المصادر التعليمية، مبدأ المساعدة.

* مدرسة - قسم تعليم اللغة الفرنسية - المعهد العالي للغات - جامعة تشرين - اللاذقية - سورية.

Introduction:

Le passage du paradigme transmissif au paradigme "constructif-interactif"¹ (BARBOT, 2003), a apporté certains changements de perspective. En effet, le rôle des apprenants qui construisent, s'approprient, transmettent le savoir, s'en trouve modifié. Le développement des travaux dans les sciences du langage autour de la pragmatique et des Actes de parole (SEARLE, 1972)² a engagé des analyses théoriques interprétant la langue comme un outil de communication et comme pratique sociale (GALISSON, 1980)³. L'un des apports de la psychologie cognitive à la didactique des langues est de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Autrement dit, prendre en considération les caractéristiques individuelles des apprenants, en terme de besoins langagiers spécifiques et en termes de styles cognitifs particuliers.

Le développement de l'usage des TIC⁴ qui ont permis de mettre en place de nouveaux supports fondés sur les notions de distance et d'ouverture, et l'apparition des exigences sociales et économiques de formation tout au long de la vie, pour lesquelles les formes 'traditionnelles' d'apprentissage s'avéraient être moins adaptées, ont également renouvelé les enjeux de l'apprentissage fondé sur la notion de l'autonomie.

Importance et objectifs:

Nous nous limiterons, dans le cadre de notre article, à analyser le concept de l'autonomie ainsi que son importance dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Pourtant, dans le cadre de la classe, la capacité à être autonome n'est pas innée par la majorité des apprenants (jeunes comme adultes). Ayant conscience des difficultés rencontrées par les apprenants, et en partant de l'idée qu'être autonome n'est pas synonyme de la solitude et de l'isolation, nous allons présenter une expérience menée à l'université Nancy 2 dans un centre de langue 'CRAPEL'⁵. Les chercheurs travaillant dans ce centre ont établi un système de conseillers en autonomie, dont l'objectif est d'aider l'apprenant à mener à bien ce type d'apprentissage en lui proposant, et non imposant, les modalités et les contenus de son apprentissage. Nous allons expliquer les démarches pédagogiques appliquées et les services accompagnant ce genre de programme, et parler du rôle de conseiller et de l'apprenant de même.

Méthodologie

La notion de l'autonomie ne date pas d'aujourd'hui, elle a déjà fait l'objet de nombreuses études dans plusieurs domaines comme la philosophie, la sociologie, la psychologie et la didactique des langues étrangères.

En didactique des langues, 'le projet pour les langues modernes' du Conseil de l'Europe a sans doute joué un rôle majeur dans le développement de la notion d'autonomie (Gremmo et Reiley)⁶, en simulant une double réflexion sur les besoins langagiers des

¹ BARBOT M-j., "Médiation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif?", (2003), *Alsic*, vol. 6, no:1, P. 169-182.

² SEARLE J.R., *Les actes de langage, Essai de philosophie*, (1972), P.224.

³ GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, (1980), P. 139.

⁴ Les Technologies de l'Information et la Communication.

⁵ CRAPEL: Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues.

⁶ GREMMO M-J, REILY P., "Autonomie et apprentissage autodirigé; l'histoire d'une idée", (1997), P. 81-107.

apprenants, et sur la place et le rôle de l'individu dans la société qui est, dès lors, perçu comme *sujet et agent* de sa démarche d'apprentissage.

Notre travail va être organisé en quatre temps. Dans un premier temps nous allons analyser la notion de l'autonomie son apparition dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues. Dans un deuxième temps nous allons présenter les caractéristiques de l'apprentissage autodirigé. Ensuite nous allons aborder la question de ressources pour terminer par une description détaillée d'un stage basé sur le principe d'un apprentissage autonome.

III. 1. La notion de l'apprentissage en autonomie. Définitions.

BARBOT (1999) définit l'autonomie dans les termes suivants

*"L'autonomie d'un sujet n'apparaît pas comme l'affirmation d'une liberté sans limites, mais, bien plutôt comme le fondement d'une responsabilité solitaire. Il s'agit donc d'un pacte intersubjectif selon lequel la responsabilité envers soi-même que chacun est en mesure d'exercer est la condition essentielle, non seulement de la responsabilité de l'autre envers soi, mais aussi du lien social entre deux sujets"*⁷

Aujourd'hui, si la notion de l'autonomie est omniprésente dans le champ de la didactique des langues, il faut reconnaître que beaucoup de termes coexistent: autodidaxie, auto-apprentissage, apprentissage autogéré, apprentissage autodirigé. Afin de faciliter la compréhension de ces termes, nous proposerons de mettre en regard quelques éléments de définition. Nous commençons par:

- L'autodidaxie: ce terme est l'une des traductions possibles du terme anglo-saxon *self-directed learning* (Rogers, 1969)⁸. Il est communément compris comme un processus d'apprentissage qui se déroule en dehors de toutes les situations institutionnelles. C'est le cas des gens qui s'instruisent eux-mêmes sans fréquenter l'école ou une institution.

- L'auto-apprentissage: BARBOT⁹ utilise le terme d'auto-apprentissage institutionnel pour désigner un processus d'apprentissage qui a lieu dans un cadre institutionnel dans lequel on met au service des apprenants les moyens indispensables pour qu'ils puissent devenir responsables de leur apprentissage. Selon L. PORCHER¹⁰, il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. Il situe l'auto-apprentissage à mi-chemin entre deux types d'apprentissage bien connus dans le monde éducatif, lorsqu'il écrit:

"A un bout de la chaîne, l'autodidaxie demeure une pratique forte, comme cela a été toujours le cas historiquement. A l'autre bout, dans l'enseignement institutionnel même le plus captif, une place se dessine de plus en plus clairement pour un auto-apprentissage explicitement défini comme tel."

(L. PORCHER, 1992, P.6)

- L'apprentissage autodirigé: Une modalité d'apprentissage particulière qui a principalement été conceptualisé par les chercheurs du CRAPEL au début des années soixante-dix et sur laquelle nous reviendrons au cours de notre article¹¹.

Le principe pédagogique de l'apprentissage autodirigé (CEMBALO, HOLEC, 1973)¹², des chercheurs du CRAPEL, est fondé sur l'articulation d'un double objectif, celui

⁷BARBOT M-J., CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, (1999), P.44.

⁸ Rogers C.R., *Liberté pour apprendre?*, (1969), P. 200.

⁹ BARBOT M-J., *Les auto-apprentissage*, (2000), P.125.

¹⁰ PORCHER L., "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages en langue étrangère", (1992), P. 6-14.

¹¹ Le travail du CRAPEL compose le terrain que nous avons choisi pour notre présent travail.

d'acquérir des compétences données dans une langue étrangère et celui d'apprendre à devenir autonome dans son apprentissage. Autrement dit, mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, ce qui remet en question le rôle de l'enseignant dans un rapport enseignant/apprenant ainsi que dans un cursus de formation. Ce type d'apprentissage encourage l'apprenant à prendre l'initiative, la responsabilité dans le choix de ses buts et de ses méthodes et à procéder à son auto-évaluation dans le contrôle des progrès et des résultats.

▪ HOLEC (1992)¹³ distingue l'apprentissage autodirigé de l'apprentissage hétéro-dirigé: Ce dernier est de type traditionnel, il y a une répartition des rôles respectifs de manière à ce qu'aucune capacité à apprendre, au sens de capacité à prendre des décisions concernant l'apprentissage n'est requise de la part de l'apprenant.

III.2. Les caractéristiques spécifiques de l'apprentissage en autonomie

L'apprentissage en autonomie souligne le rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage, à la fois dans son organisation et dans sa réalisation, ainsi que la nécessité de développer des nouvelles compétences pour mener à bien son apprentissage. Ces compétences ont été classifiées en cinq et sont, selon TREMBLAY,2003)¹⁴

"1. La tolérance à l'incertitude, 2. L'établissement d'un réseau de ressources, 3. La réflexion sur et dans l'action, 4. L'ajustement de soi aux événements, 5. La connaissance de soi comme apprenant."

(TREMBLAY,2003, P. 162)

Pour pouvoir prendre en charge leur apprentissage, les apprenants doivent avoir acquis la capacité de le faire. Il y a aussi, la prise en compte de la spécificité de l'apprentissage dans les situations en autonomie, ce qui permet d'établir un certain nombre de référentiel de l'activité d'apprendre en autonomie, en établissant une liste de micro-décisions relèvent autant de la méthodologie que de la culture. Selon HOLEC¹⁵, ces domaines concernent la culture langagière, la culture d'apprentissage et l'expertise méthodologique. La *culture langagière*: concerne les représentations que l'apprenant possède sur la langue. La *culture d'apprentissage*: concerne les représentations que l'apprenant possède sur l'apprentissage en général et sur l'apprentissage des langues en particulier. *L'expertise méthodologique*: concerne les pratiques et les techniques adaptées à la situation d'apprentissage en autonomie.

III.3. Les dispositifs de l'apprentissage en autonomie

Depuis les années quatre-vingt-dix, le besoin de mettre en place des dispositifs d'apprentissage en autonomie a été augmenté. Ces dispositifs sont appelés 'centre d'auto-apprentissage', 'salle multimédia', 'médiathèque', 'centre de langue' ou 'centre de ressources'. Mais le terme le plus utilisé est celui de 'centre de ressources'.

Ces centres ont été conçus comme des lieux d'apprentissage qui reposent sur la notion d'autonomie, et non d'instruction. C'est pourquoi, plusieurs points ont été pris en

¹² CEMBALO S.M., HOLEC H., "Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie", (1973), P. 77-86.

¹³ HOLEC H., "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", (1992), P. 46-52.

¹⁴ TREMBLAY N., *L'autoformation pour apprendre autrement*, (2003), Les presses de l'université de Montréal, P.200.

¹⁵ HOLEC H., "avant propos", (1995), *Mélange pédagogiques CRAPEL*, no:22, P.3-4

considération, d'abord l'adaptation de ces ressources aux objectifs pédagogiques, l'adaptation aux besoins des apprenants, sans oublier les qualités techniques.

Il en résulte que le choix d'un dispositif susceptible de développer l'autonomie de l'apprenant est extrêmement délicate, dans le sens où ce dispositif doit aider l'apprenant à être plus indépendant dans la sélection des contenus à apprendre, dans la mise en œuvre de ses stratégies et l'organisation de son apprentissage.

III.4. L'aide à l'apprentissage en autonomie.

La majorité de ressources d'apprentissage, dites autonomes, proposent des moyens d'aide qui varient d'un produit à l'autre (visuel, audio, audio-visuel) et d'un support à l'autre (télévision, radio, cassette, cédérom, DVD, etc.). Cela dans l'objectif d'accompagner l'apprenant afin de faciliter son apprentissage en autonomie. En d'autres termes, l'apprenant dispose pour chaque produit multimédia et pour chaque activité proposée dans ce produit d'un moyen d'aide durant son apprentissage. Par conséquent l'apprenant n'est pas seul, il y a quelqu'un (dans ce contexte: c'est le concepteur) qui a essayé d'anticiper les problèmes rencontrés et qui a mis des solutions à la disposition de l'apprenant.

Pourtant, il semblerait important de souligner que peu d'apprenants savent apprendre d'une manière autonome, autrement dit, sans se faire enseigner (GREMMO, 1995)¹⁶. D'où l'idée de fournir à l'apprenant un moyen d'aide susceptible de répondre à ses besoins et de résoudre ses propres problèmes.

Etre autonome implique, selon la conception du CRAPEL, que l'apprenant possède les connaissances nécessaires pour définir ses objectifs d'apprentissage et ses objectifs d'évaluation, ajoutons aussi les connaissances pour choisir ses supports et techniques d'apprentissage, ce qui a été pris en compte par les chercheurs du CRAPEL.

Les démarches pédagogiques

1. L'apprenant dispose de diverses ressources matérielles et humaines pour mener à bien son apprentissage (des livres de grammaire, des documents didactiques authentiques et pédagogiques, des ressources techniques comme des magnétophones et des ordinateurs) de plus, l'apprenant dispose d'un livre de professeur qui accompagne les méthodes utilisés, afin de lui permettre de comprendre les objectifs pédagogiques et langagiers de chaque unité de travail.

2. Il a aussi la possibilité de rencontrer des locuteurs natifs, en raison de lui permettre d'être dans des situations de communication réelle. Ces rencontres sont individuelles, en nombre limité par l'institution. Ils sont enregistrés afin de permettre à l'apprenant de les réécouter, en procédant à une évaluation qui lui permet de vérifier ses performances et de déterminer de nouveaux objectifs d'acquisition.

3. L'apprenant peut aussi profiter d'heures de conversation en participant à des séances d'expression orale qui regroupent plusieurs apprenants organisés par niveau de langue par l'institution.

4. Il dispose également des fiches pour planifier son apprentissage, d'une interface documentaire, "des documents de soutien" (Carette, Holec, p.92)¹⁷ et des rencontres avec un conseiller. Les fichiers subdivisent en deux parties: les fiches conseils et les fiches de

¹⁶ GREMMO M-J, "Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", (1995), in *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no: 22, p. 33-61.

¹⁷ CARETTE E., HOLEC H., "Quels matériels pour les centre de ressources?", (1995), in *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no: 22, p. 85-94.

simulation. Ils sont utilisés durant l'entretien de conseil et renseignés par le conseiller, en collaboration avec l'apprenant et à destination de l'apprenant. Ils contiennent:

- Des informations personnelles (le nom, la date de l'entretien, et la durée de l'entretien)

- Le travail effectué par l'apprenant. Cela concerne: une évaluation quantitative (nombre de séances d'entretien ou d'expression orale, nombre de simulation, temps passé). Une évaluation qualitative (la progression, la satisfaction, les problèmes rencontrés).

- Le travail prévu pour le prochain entretien de conseil, ainsi que les rendez-vous que ce soit avec le conseiller ou avec les locuteurs natifs, y compris les sujets à traiter.

- Ces fichiers servent de repères pour l'apprenant et le conseiller.

Tandis que les fichiers de simulation permettent à l'apprenant de co-déterminer avec le conseiller les finalités communicative et d'acquisition de la rencontre avec le locuteur natif.

Par l'échange avec le conseiller, l'apprenant développe une compréhension de son expérience. Cette expérience va lui permettre, à l'apprenant, de mettre en place de nouvelles expériences d'apprentissage et ainsi d'exercer sa capacité à autogérer son apprentissage.

IV. Conclusion

Il en résulte que l'autonomie, qui est actuellement la première occupation d'une grande partie des établissements de formation, touche l'ensemble du processus de l'apprentissage.

L'exemple mentionné vise à montrer comment l'apprenant peut développer une meilleure connaissance de sa situation d'apprentissage pour lui permettre de la réguler en fonction de ses objectifs langagiers et d'apprentissage.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'autonomie doit être considérée comme une visée, un objectif à atteindre de la part des apprenants. En d'autres termes, les apprenants ne sont pas autonomes au départ, mais il y a un processus qui leur permet de le devenir. Il s'agit des situations où l'apprenant met en œuvre des activités ou exercices selon ses besoins, et développe des stratégies qui lui permettent de prendre en charge son apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BARBOT M-J., *Les auto-apprentissage*, (2000), Clé international, Paris, P.125.
2. BARBOT M-J., CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, (1999), PUF, Paris, P. 244.
3. BARBOT M-j., "*Médiation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif?*", (2003), *Alsic*, vol. 6, no:1, P; 169-182.
4. CARETTE E., HOLEC H., "Quels matériels pour les centre de ressources?", (1995), in *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no: 22, p. 85-94.
5. CEMBALO S.M., HOLEC H., "Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie", (1973), in *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, PUF, Paris, P. 77-86.
6. GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langes étrangères*, (1980), Clé international, Paris, P. 139.
7. GREMMO M-J, "Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", (1995), in *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no: 22, PUF, Paris, p. 33-61.
8. GREMMO M-J, REILY P., "Autonomie et apprentissage autodirigé; l'histoire d'une idée", (1997), *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no: 23, PUF, Paris, P. 81-107.
9. HOLEC H., "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", (1992), in *Le français dans le monde*, no spécial, Hachette, Paris, P. 46-52.
10. HOLEC H., "avant propos", (1995), *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, no:22, Paris, P.3-4.
11. PORCHER L., "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages en langue étrangère", (1992), in *Le français dans le monde*, no spécial, Hachette, Paris, P. 6-14.
12. Rogers C.R., *Liberté pour apprendre?*, (1969), trad. Par Le BON Daniel, Dunid, Paris, P. 200.
13. SEARLE J.R., *Les actes de langage, Essai de philosophie de langage*, (1972), Hermann, Paris, P.224.
14. TREMBLAY N., *L'autoformation pour apprendre autrement*, (2003), Les presses de l'université de Montréal, Montréal, P.200.