

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mahraz-Fés

CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme
F.D : Langages et Formes Symboliques
Laboratoire : Langues, Littérature,
Communication et Didactique



THESE DE DOCTORAT

L'APPRENTISSAGES AUTONOME DES LANGUES ETRANGERES : CAS DU FRANÇAIS LANGUE ENTRANGERE AU SECANDAIRE QUALIFIANT AU MAROC

Préparée par :

Radouane KOUNDI

C.N.E : 2321211499

Sous la direction de :

M.Mohammed MOUBTASSIME

M.Chakib TAZI

Année universitaire : 2019-2020

A la mémoire de mes parents disparus trop tôt,

A mes frères et sœurs.

Remerciements et reconnaissances

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Monsieur Mohammed MOUBTASSIME pour son encadrement professionnel. Je le remercie de m'avoir orienté, aidé et conseillé. Qu'il soit aussi remercié pour sa gentillesse, sa disponibilité et ses nombreux encouragements. Ses qualités humaines, pédagogiques et professionnelles ont été d'une très grande importance pour l'élaboration de ce travail.

Je tiens à remercier également Monsieur Chakib TAZI pour toute son aide. Son exigence m'a grandement stimulé. Ses remarques et ses conseils m'ont permis d'envisager mon travail sous un autre angle.

Je voudrais remercier également toute l'équipe pédagogique de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz de Fès, intervenants professionnels et toutes les personnes qui par leurs conseils, leurs écrits et leurs critiques ont guidé ma réflexion.

Je souhaite aussi exprimer mes remerciements les plus sincères à mon frère Abdesslam, ainsi qu'à Monsieur Hamid DBAB. C'est grâce à leur aide et leur sacrifice que ce travail a pu voir le jour.

Enfin, je tiens à remercier K. Soukaina pour sa contribution, son encouragement et son soutien. Qu'elle trouve ici l'expression de mon estime et de ma profonde reconnaissance.

SOMMAIRE

Résumé.....	v
Abstract	vi
Liste des tableaux utilisés	vii
Liste des graphiques utilisés	ix
Liste des figures utilisées	xi
Liste des abréviations utilisées.....	xii
INTRODUCTION GENERALE	13
Chapitre I : L’AUTONOMIE DANS L’APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.....	23
A. L’apprentissage autonome ... les origines d’un concept	24
B. Qu’est-ce que l’autonomie ?	34
C. Autres aspects et concepts liés à l’autonomie de l’apprentissage	49
Chapitre II : MODELES ET APPROCHES POUR DEVELOPER ET PROMOUVOIR L’AUTONOMIE DE L’APPRENANT	61
A. Quelques modèles de développement de l'autonomie	62
B. Approches pour promouvoir l’autonomie de l’apprenant	72
C. L'enseignant en tant que promoteur de l'autonomie dans l'apprentissage des langues	88
Chapitre III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	115
A. Présentation des outils de collecte des données.....	116
B. Les outils d’un apprentissage autonome.....	127
CHAPITRE IV : PREMIERE EXPERIENCE : INTRODUCTION DU CONCEPT DE L’AUTONOMIE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	132
A. Présentation du projet	134
B. Outils et méthodologie de travail.....	133
C. Résultats	173
D. Synthèse.....	186
E. Limites de l’expérience	189
CHAPITRE V : DEUXIEME EXPERIENCE : MISE EN PRATIQUE DU CONCEPT DE L’AUTONOMIE AVEC LES APPRENANTS.....	190
A. Première phase de l’expérience : motivation et diagnostic des apprenants	194

B. Initiation des élèves à l'autonomie	212
C. Approfondissement du travail d'autonomie.....	217
CHAPITRE VI : RESULTATS ET DISCUSSION	258
A- apprentissage social et motivation des apprenants.....	260
B- Les stratégies d'apprentissage.....	270
C. Résultats scolaires	280
CONCLUSION GENERALE.....	290
BIBLIOGRAPHIE	296
ANNEXES	311

Résumé

L'apprentissage autonome des langues étrangères est désormais un choix stratégique de la nouvelle réforme éducative nationale. C'est dans cette optique que la présente recherche se propose d'explorer l'éventuelle capacité de cette nouvelle méthode d'apporter des réponses aux besoins variés des apprenants qui se trouvent confrontés aux exigences d'un monde en constante évolution. Deux expériences ont été menées : la première en faveur d'une quinzaine d'enseignants de langue française de la région Béni Mellal-Khenifra. Outre l'introduction et la promotion de l'autonomie auprès de ces enseignants, l'objectif était de les encourager à apporter des améliorations aux pratiques d'enseignement et faire preuve de créativité en appliquant le principe de l'autonomie de l'apprenant dans la conception des cours et l'élaboration du matériel pédagogique. La deuxième expérience, quant à elle, a été menée auprès des élèves d'une classe de première année du baccalauréat d'un lycée public de la ville de Béni Mellal sur une durée d'une année scolaire. Il s'agissait d'une mise en pratique de ce concept innovant auprès des apprenants afin de leur donner les clés de leur propre apprentissage. Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence le fait que l'autonomie favorise la motivation des apprenants qui se trouvaient prêts à assumer la responsabilité de leur apprentissage et à prendre des décisions concernant le contenu, les objectifs, l'évaluation et le matériel utilisé.

Mots clés : autonomie ; apprenant autonome ; besoins des apprenants ; réforme éducative ; pratique d'enseignement ; l'évaluation ; langue française.

Abstract

Autonomy in foreign language learning has become a strategic choice in the new national educational reform. With this in mind, the present research attempts to explore the extent to which this new method can provide answers to the varied needs of learners who are confronted with the demands of a constantly evolving and changing world.

Two experiments were conducted: the first one was on a group of fifteen teachers of French language from the Béni Mellal-Khenifra region. Apart from introducing and promoting autonomy among these teachers, there was the aim to encourage them to make improvements in their teaching practices, and thus be creative in applying the principle of learner autonomy in the courses design as well as in the development of teaching and learning materials.

The second experiment, as a corollary, was conducted among students of a first- year baccalaureat class at a public high school in the city of Beni Mellal for a period of one school year. It was a practical application of this innovative concept to learners in order to give them keys to their own learning.

The results highlighted the fact that autonomy promotes the motivation of learners who are ready to take responsibility for their own learning and make decisions about the content, objectives, evaluation and used material.

Keywords: autonomy; autonomous learner; learners' needs; educational reform; teaching practices; evaluation; French language.

Liste des tableaux utilisés

Tableau 1	Comparaison de discipline dans les classes centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant.....	93
Tableau 2	Stratégies associées aux différentes caractéristiques du soutien à l'autonomie.....	106
Tableau 3	Comparaison entre les salles de classe axées sur l'autonomie et celles axées sur l'institution.....	108
Tableau 4	Liste des stratégies de lecture.....	146
Tableau 5	Aperçu sur les ateliers de l'autonomie de l'apprenant.....	149
Tableau 6	Pratiques contribuant à l'autonomie de l'apprenant	158
Tableau 7	Niveaux de mise en œuvre de l'autonomie.....	159
Tableau 8	réponses des élèves au questionnaire concernant leur motivation.....	195
Tableau 9	Grille d'évaluation du travail en groupe.....	228
Tableau 10	grille d'auto-évaluation du travail en groupe.....	229
Tableau 11	Quelques règles pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage.....	245
Tableau 12	liste des stratégies de lecture.....	248
Tableau 13	Plan d'action des élèves pour l'activité de lecture..	249
Tableau 14	liste des stratégies d'écriture.....	251
Tableau 15	Liste des sujets de production écrite.....	254
Tableau 16	la motivation des élèves entre début et fin d'année scolaire.....	265
Tableau 17	comparaison de l'utilisation des stratégies de lecture entre début et fin d'année scolaire.....	272

Tableau 18	Les nouvelles stratégies de lecture utilisées par les élèves en fin d'année scolaire.....	273
Tableau 19	Evolution de l'utilisation des stratégies d'écriture par les élèves.....	274
Tableau 20	Nature et pourcentage des tâches de lecture réalisées par les élèves en début d'année scolaire...	283
Tableau 21	les compétences de lecture maîtrisées en fin d'année.....	285
Tableau 22	Evolution de la maîtrise des tâches d'écriture par les élèves en fin d'année.....	288

Liste des graphiques utilisés

Graphique 1	niveaux de soutien pour les quatre orientations à l'autonomie de l'apprenant.....	174
Graphique 2	désirabilité et faisabilité de la participation des apprenants à la prise de décision.....	179
Graphique 3	désirabilité et faisabilité d'apprendre à acquérir des compétences chez les apprenants.....	180
Graphique 4	préférence des apprenants concernant la forme de travail en classe.....	198
Graphique 5	évaluation diagnostique de la compréhension de l'écrit.....	201
Graphique 6	évaluation diagnostique de la production de l'écrit.....	204
Graphique 7	évaluation diagnostique de la production de l'orale.....	206
Graphique 8	quelques stratégies de lecture utilisées par les élèves.....	208
Graphique 9	quelques stratégies de production de l'écrit utilisées par les apprenants.....	210
Graphique 10	fréquence des difficultés de lecture.....	234
Graphique 11	fréquence des difficultés en exposés.....	235
Graphique 12	le recours à l'aide des camarades ou à celle de l'enseignant.....	260
Graphique 13	avis des élèves sur la capacité de leurs camarades à leurs apporter de l'aide.....	263

Graphique 14	sentiment d'inquiétude et d'insécurité des élèves.....	269
Graphique 15	moyenne des résultats aux tests de lecture en début d'année scolaire.....	282
Graphique 16	moyenne des résultats aux tests de lecture en fin d'année scolaire.....	284
Graphique 17	résultats des tests de production écrite obtenus en début d'année.....	286
Graphique 18	résultats des tests de production écrite obtenus en fin d'année scolaire.....	287

Liste des figures utilisées

Figure 1	Les trois domaines de l'autonomie d'apprentissage des langues.....	65
Figure 2	Cadre intégré pour le développement de l'autonomie par le biais de tâches coopératives et collaboratives.....	67

Liste des abréviations utilisées

AREF	Académie Régionale de l'Education et de la Formation
CSEFRS	Conseil supérieur de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique
D.D.L	Dictionnaire de didactique des langues
C.R.A.P.E.L.	Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues
CRMEF	Centre régional des métiers de l'éducation et de la Formation
SILL	Strategy Inventory for language Learning
IEP	Individualised Education Plan
CALL	computer assisted language learning
CMC	computer mediated communication
SSLMS	Self-direction in Second Language Learning Measurement Scale
SRQ	Self-Regulated Questionnaire
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est sans aucun doute l'un des piliers de notre civilisation moderne. Elle constitue un sujet de préoccupation majeure pour toutes les nations dans un monde en rapide mutation et dont l'expansion exige une évolution en matière d'éducation. De nombreuses voix se sont élevées pour critiquer les systèmes scolaires actuels qui, selon eux, détruisent une créativité qui serait vitale pour l'avenir. Continuer à fournir à nos apprenants des connaissances statiques ne peut, en aucun cas, leur apporter ce dont ils auront besoin dans le futur. C'est pourquoi, il y a urgence à les impliquer davantage dans leur propre apprentissage pour les préparer à une éducation tout au long de la vie. Désormais, tout le monde semble tourner vers des méthodes qui, non seulement, font de l'apprenant le centre de tout apprentissage, mais également le rendent capable de prendre en charge son propre apprentissage. Autrement dit, faire de l'élève un apprenant autonome.

Depuis quelques décennies, le concept de l'«autonomie de l'apprenant» occupe le devant de la scène didactique partout dans le monde. Depuis qu'il a fait son apparition à la fin des années 70 et début des années 80, ce concept n'a cessé d'attirer l'attention des chercheurs et des spécialistes de l'éducation. Il s'est toujours trouvé au centre des débats et discussions théoriques sur les méthodes d'enseignement. Progressivement, l'autonomie de l'apprenant a pu se faire une place dans le domaine de l'éducation en général, et dans celui de l'apprentissage des langues étrangères en particulier, jusqu'à ce qu'elle devienne aujourd'hui l'objectif principal de tout programme éducatif et de toute formation professionnelle. Piaget (1965) soutient que l'objectif ultime de l'éducation pour chaque individu est de renforcer l'autonomie de la pensée pour créer des idées nouvelles et originales plutôt que de recycler les idées

anciennes. Boud (1988) réaffirme le concept en soulignant que l'objectif fondamental est le développement de la capacité de prendre des décisions "sur ce qu'il faut penser et ce qu'il faut faire".

Aujourd'hui, dans le domaine des langues étrangères, l'objectif de rendre les apprenants capables de communiquer dans une langue étrangère, en l'occurrence le français, n'est pas, à lui seul, suffisant pour faire face aux exigences du monde professionnel ou universitaire. Il est, désormais, question de permettre aux élèves de continuer leur formation même après leur scolarité en leur fournissant les outils nécessaires pour continuer à apprendre de manière efficace et autonome. C'est pourquoi, les études et recherches qui font toutes explicitement référence à l'autonomie de l'apprenant se sont multipliées de manière considérable durant les dernières années. Ainsi, des notions telles que «centration sur l'apprenant», «apprentissage auto-dirigé», «partir des besoins des élèves» et «programme négocié», sont devenues des concepts tendances lorsqu'il s'agit de méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère, renforçant ainsi le rôle de l'apprenant en tant qu'architecte de son propre apprentissage.

Au Maroc également, les discussions théoriques sur les «nouvelles» méthodes d'enseignement des langues étrangères, ont pris de plus en plus d'ampleur. De nouveaux programmes pour les langues étrangères ont été dernièrement élaborés et sont en cours d'expérimentation. Il s'agit d'une tentative méritoire de mettre l'enfant au centre du processus d'apprentissage. Un projet de réforme qui préconise de passer des pratiques qui se focalisent sur les savoirs ou compétences disciplinaires cloisonnées à celles qui développent des compétences transversales pour espérer passer d'un apprenant passif à un apprenant acteur de son apprentissage. Un apprenant épanoui qui ne se contente pas

d'un simple apprentissage mécanique du français, mais vise plutôt une pratique fonctionnelle de la langue. Cependant, les premières applications du concept d'autonomie dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères au Maroc demeurent timides voire inexistantes, alors qu'ailleurs, plusieurs pays semblent être en avance concernant l'application du concept d'autonomie dans les programmes et ont, depuis plusieurs années, commencé à fournir des résultats encourageants.

Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est attester qu'il est capable de prendre en charge tous les aspects de son apprentissage. En effet, l'apprenant autonome c'est celui qui est en mesure d'abord de déterminer les objectifs à atteindre, puis de définir les différents contenus des cours et leurs progressions. Ensuite, être en mesure de sélectionner parmi les méthodes et techniques celles qui sont les mieux à même à mettre en œuvre pour une meilleure progression de l'apprentissage en question. En outre, l'apprenant autonome doit être capable de contrôler le déroulement du processus d'apprentissage et enfin, il doit s'approprier les outils nécessaires pour l'évaluation de l'acquisition effectuée.

La capacité de réaliser toutes les opérations ci-dessus s'acquiert rarement de manière naturelle. Il s'agit plutôt d'une acquisition formelle qui met l'apprenant dans un contexte d'apprendre à apprendre. Une situation qui doit nécessairement s'accompagner d'un changement que l'élève doit opérer au niveau de son mode d'auto-apprentissage. Un changement qui doit permettre à l'apprenant de prendre davantage conscience du processus d'apprentissage, d'identifier son style et ses manières d'apprendre, et enfin de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, si l'autonomie fait de l'apprenant le sujet central du processus d'acquisition, les enseignants, pour leur part, se trouvent invités à jouer un nouveau rôle dans la promotion de la mise en pratique de ce concept didactique qu'est l'autonomie de leurs apprenants. Ainsi, les enseignants auront la lourde responsabilité et la tâche importante d'assurer le passage d'un enseignement basé sur la transmission des savoirs à un autre transactionnel qui apprend aux élèves la réflexion, qui leur apprend à être actifs et autonomes dans un apprentissage conçu par eux-mêmes pour eux-mêmes. Cependant, sans une formation spécifique, les enseignants auront beaucoup de mal à mettre en œuvre cette méthodologie et à pratiquer ce nouveau rôle pour introduire cette nouvelle approche dans leur pédagogie. Au Maroc, la plupart des enseignants n'ont jamais eu l'occasion de faire l'expérience d'apprendre eux-mêmes de manière autonome. Or, un apprentissage qui fait de l'autonomie sa ligne directrice, passe obligatoirement par un enseignant autonome qui sait ce que signifie ce concept pour lui d'abord et ensuite pour les apprenants.

La présente étude part de la conviction qu'avoir une compréhension plus approfondie de l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence la langue française, pourrait être bénéfique pour les différents acteurs et intervenants, que ce soit les apprenants, les enseignants, l'institution ou même les parents d'élèves. L'intérêt que nous portons pour l'autonomie dans l'apprentissage en général, et dans celui des langues étrangères en particulier, s'explique par l'éventuelle capacité de cette nouvelle approche de répondre aux besoins variés des apprenants, et de contribuer à résoudre les problèmes de motivation et de comportement d'une part, et d'autre part de les doter de

compétences nécessaires pour un véritable apprentissage tout au long de la vie, essentiel dans un monde en constante évolution.

Ayant la conviction de la nécessité de bases théoriques pour toute mise en pratique de certaines formes d'enseignement, nous partons d'abord à la découverte de l'essentiel du travail théorique réalisé jusqu'ici en matière d'autonomie des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans la même optique, étant convaincu que toute théorie reste inefficace si elle n'est pas mise en pratique, nous tenterons de présenter une application pratique du concept de l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence l'apprentissage du français langue étrangère au secondaire qualifiant au Maroc.

Motivations

« La crise de l'éducation est une crise structurelle et morale, car elle menace l'avenir des générations montantes et le destin du pays », c'est ainsi que le Conseil supérieur de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) tire la sonnette d'alarme, dans un rapport récent, sur la situation préoccupante de l'éducation dans notre pays. Les mots utilisés aujourd'hui aussi bien par les professionnels du secteur éducatif que par les simples citoyens sont très durs à l'encontre de l'école marocaine : «résistance au changement», «crise morale», «inégalités»... pire encore, l'école actuelle est accusée d'aggraver ces inégalités et de consolider ces disparités. En tant que professeur de français au cycle secondaire qualifiant, cette «longue traversée du désert» de notre système éducatif semble nous interpeller directement. En effet, la force des circonstances nous amène à rechercher quelques remèdes, du moins pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère, à cette situation peu satisfaisante. C'est ainsi que l'idée est venue d'explorer de

nouvelles voies et de nouvelles perspectives d'apprendre une langue. Notre expérience dans l'enseignement nous a amené, depuis plusieurs années, à réfléchir sur les pratiques et méthodes pouvant aider les apprenants à améliorer d'abord le rapport affectif qu'ils entretiennent avec l'école et l'apprentissage, et par la suite parfaire et améliorer les compétences nécessaires pour réussir leur apprentissage tout au long de la vie. Opter pour l'autonomie s'inscrit donc dans cette optique de changer ce postulat prédominant, selon lequel l'apprentissage de langue est nécessairement un apprentissage par enseignement, par une nouvelle vision basée sur l'analyse de l'acquisition de langue en termes d'apprenant et d'apprentissage, et non en termes d'enseignement.

Architecture de la recherche

Six chapitres constitueront l'essentiel de la présente recherche. Dans le premier, nous passerons en revue la littérature existante concernant l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous rappellerons d'abord les circonstances de naissance et les origines de ce concept qui, contrairement à ce que l'on pourrait penser, était présent depuis des siècles dans les travaux de plusieurs pédagogues. Il sera question, par la suite, de présenter une définition du concept d'autonomie en didactique ainsi que son évolution durant les quarante dernières années. Le deuxième chapitre concernera les différentes approches pour promouvoir le développement de l'autonomie de l'apprenant. Nous nous attarderons également sur les différents arguments en faveur de l'autonomie présentés par les différentes sciences telles que la psychologie de la motivation, la psychologie cognitive, et le mouvement constructiviste.

Le troisième chapitre, quant à lui, sera consacré aux choix méthodologiques et aux procédures adoptées pour la collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre présentera le premier volet de l'application du concept de l'autonomie. Il concernera la première expérience pratique menée auprès des enseignants. Le deuxième volet, à qui on réservera le cinquième chapitre, portera sur la présentation de l'expérience de la mise en pratique du concept de l'autonomie dans l'enseignement du français langue étrangère dans un lycée au Maroc. En effet, nous montrerons les premiers pas des apprenants vers l'apprentissage autonome, leurs réactions face au changement de rôle, avant la période d'approfondissement qui s'est déroulée sur une année scolaire. Nous porterons notre attention sur le développement de la motivation des apprenants, leur conscience métacognitive, les stratégies d'apprentissages utilisées et enfin leurs résultats scolaires.

Dans le sixième chapitre, nous présenterons les résultats obtenus grâce aux observations réalisées lors des leçons, les textes et notes des élèves sur leurs journaux de bord, et enfin, grâce aux questionnaires soumis aux apprenants à des moments différents de l'expérience. Nous discuterons les différents résultats et montrerons si les approches adoptées et les stratégies utilisées auront l'impact escompté dans l'autonomisation des apprenants.

Problématique de recherche

Un enseignement qui vise l'autonomie des apprenants doit leur donner la possibilité d'être autonomes. Pour être autonomes, les élèves ont besoin de plus de liberté de décision quant au contenu, aux buts, au matériel et au déroulement de leur travail. L'autonomie de l'apprenant met donc l'accent sur l'implication personnelle de l'apprenant dans le contenu

de son apprentissage, plutôt que sur la transmission des connaissances par les enseignants. C'est ainsi que la problématique de cette recherche peut être formulée comme suit :

Dans quelle mesure l'apprentissage autonome du français langue étrangère au cycle secondaire qualifiant favoriserait-il la disposition des apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage et leur permettrait d'accéder à la maîtrise des compétences linguistiques, tant à l'oral qu'à l'écrit ?

Questions de recherche

En relation avec la problématique ci-dessus, trois questions de recherche orienteront la réflexion menée dans le présent travail :

Question 1 :

Quelles activités et formes de travail conviennent de promouvoir l'autonomie de l'apprenant ?

Nous tenterons de questionner les différents instruments de l'organisation et les formes de l'apprentissage qui pourraient permettre aux apprenants d'exercer leur autonomie en prenant davantage de décisions relatives à leur apprentissage de manière indépendante.

Question 2 :

Sous quelle forme un enseignement qui vise l'autonomie des apprenants peut être mis en pratique dans l'enseignement du français langue étrangère ?

Notre intérêt portera, à la fois, sur la manière dont pourrait se présenter le principe didactique de l'autonomie de l'apprenant dans la

pratique au niveau du lycée, et sur les réactions des apprenants et des enseignants, leurs sentiments et les difficultés rencontrées.

Question 3 :

Comment un enseignement qui implique les élèves dans les différentes pratiques de classe pourrait favoriser un apprentissage autonome d'une langue étrangère ?

Il sera question de voir si le fait de centrer l'apprentissage sur l'apprenant, en l'impliquant dans les différentes décisions et choix concernant son apprentissage quotidien de la langue, pourrait le doter de compétences nécessaires d'abord pour l'acquisition de manière efficace de la langue étrangère qu'il veut apprendre, ensuite le qualifie à appliquer de manière transversale ses acquis et aptitudes dans les différents domaines de son cursus d'apprentissage qui durera tout au long de la vie.

Hypothèses

Les hypothèses sur lesquelles se base la présente recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 :

Un enseignement qui vise l'autonomie de l'apprenant a des répercussions tout à fait positives sur l'acquisition du français langue étrangère.

Hypothèse 2 :

Les facteurs individuels des apprenants tels que le style d'apprentissage, la motivation et la conscience métacognitive, sont plus influents que la méthode d'enseignement.

Intérêt de la recherche :

Ce travail de recherche a pour objectif la contribution à la réflexion, de plus en plus dominante, sur l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères. Face à l'insuffisance des études menées au niveau national sur l'autonomie de l'apprenant, la présente recherche s'inscrit dans cette optique du renouvellement des postulats, jusqu'ici peu productifs, de notre système éducatif. Elle se concentre sur un public jeune, en l'occurrence les élèves du cycle secondaire qualifiant, pour comprendre le niveau et la capacité de leur autorégulation, et leur capacité à contrôler eux-mêmes leur apprentissage.

Ainsi, ce travail pourrait s'avérer utile dans le sens où il présente quelques pistes de réflexion aux chercheurs et praticiens qui s'intéressent à la question de l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage en général et de celui des langues étrangères en particulier. Enfin, les résultats présentés ici pourraient, de leur part, servir dans l'élaboration de nouveaux projets afin d'approfondir l'étude et la recherche sur ce concept didactique qu'est l'autonomie de l'apprenant.

Chapitre I :

**L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES
LANGUES ETRANGERES**

A. L'apprentissage autonome ... les origines d'un concept

1. La pédagogie nouvelle ou l'école active

Le concept d'autonomie a fait l'objet, Pendant les quarante dernières années, d'une attention particulière. Il est relié de manière complexe à des domaines qui touchent à la fois la philosophie, la psychologie, les sciences sociales et politiques, parfois même depuis des siècles. On trouve dans ce concept nouveau d'autonomie la continuation des idéaux formulées par les théoriciens et praticiens des réformes pédagogiques de la fin du dix-neuvième et du début du vingtième siècle tels John Dewey, Edouard Claparède, Célestin Freinet, Ellen Key, ou Maria Montessori qui ont comme objectifs de mettre l'enfant au centre de l'intérêt et de comprendre son développement et sa façon d'apprendre.

Pour ces théoriciens-praticiens, qui ont critiqué l'école officielle à travers son organisation et ses méthodes, l'enseignement doit être individuel et doit suivre la progression de chaque enfant au lieu de prescrire un seul et même parcours pour tous les enfants, pour qu'ils puissent développer un esprit responsable et indépendant. Un objectif que l'école officielle n'est pas capable d'atteindre selon ces réformateurs. Ils demandent de prendre en considération les intérêts des élèves et leurs expériences et que l'apprentissage à l'école soit en rapport direct avec la vie des enfants. D'où l'importance de partir de l'action concrète et de l'expérience personnelle pour aboutir à tout apprentissage.

L'objectif central de cet enseignement plus individuel est que l'acte pédagogique soit une réponse aux besoins et intérêts des enfants et que ces derniers soient attachés aux valeurs de l'expérience en développant un esprit indépendant et responsable. Pour John Dewey, initiateur du "learning by doing" (Apprendre par l'action), la dynamique de

l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte. Il pense que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter. D'où son invitation à créer une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide. Pour Dewey, Les enfants sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Il affirme que les enfants n'arrivent pas à l'école en tant que pages vierges, passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons. Ainsi, L'enfant quand il arrive à l'école « est déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction » (Dewey, 1899, p. 25).

Freinet quant à lui, a cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants. Pour lui le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages. C'est pourquoi il a introduit des techniques novatrices comme la production de textes libres, les enquêtes et conférences, ateliers d'expression-crédation, correspondance scolaire, éducation corporelle et imprimerie pour que les enfants puissent communiquer leurs expériences aux autres enfants et aux parents.

Maria Montessori à son tour a développé une approche pédagogique basée sur l'observation et l'expérience. Elle croit aux ressources sous-jacentes de l'enfant qui sait quand il a besoin d'apprendre. Pour elle, il est essentiel d'offrir à l'enfant un cadre adapté à ses besoins psychologiques pour un maximum d'épanouissement de ses différentes sensibilités (ses périodes sensibles). Montessori, qui avait comme devise « *Aide-moi à faire tout seul* » (fondement d'une pédagogie de l'autonomie), insiste sur le fait que chaque enfant est unique. Il possède une personnalité propre, son rythme de vie, ses qualités et ses difficultés éventuelles. Les enfants traversent tous des « périodes sensibles ». Elle ne veut plus d'enseignant qui contrôle et dirige tout,

mais un enseignant médiateur, qui respecte les rythmes, qui prend les enfants là où ils en sont pour les aider à progresser. Sorte de trait d'union entre le matériel et l'enfant.

Les réformes et exigences des pédagogues, comme la participation active de l'enfant à sa propre formation, l'auto-détermination de l'élève qui choisit lui-même son matériel et ses activités ainsi que le changement du rôle de l'enseignant sont des éléments importants qui ont ouvert la voie à l'autonomie de l'apprenant sollicitée des années après.

2. les années 70 ... une période de rupture

La période 1970-76 se veut une période charnière dans la mesure où il s'agissait d'une phase transitoire de déstructuration du modèle classique et de construction d'un cadre conceptuel nouveau. On parle de période de transition aussi parce qu'il s'agissait d'un moment où l'enseignement des langues est dans une phase de rupture avec les méthodologies en cours, et qu'à la même époque la didactique des langues commence à se constituer en tant que discipline par une volonté à se libérer de la « tutelle » linguistique.

« Ce glissement de la primauté du contexte linguistique à la prise en compte du sujet-apprenant, socialement situé, entraîne aussi des modifications du contexte disciplinaire : la didactique des langues succède à la linguistique appliquée, sur le terrain français tout au moins et se constitue peu à peu comme un secteur à la conquête de son autonomie¹ ».

¹ CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? In P. Blanchet, D. Moore & S. Assalah-Rahal (eds). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée (Pp.183-203). Éditions des Archives Contemporaines et AUF, Paris.

C'est la période où se développent notamment les réflexions sur l'analyse des besoins (Richterich & Chancerel, 1977), où apparaissent des formulations comme « français fonctionnel » ou « français sur objectifs spécifiques » et où sont édités, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, les « Niveaux-Seuils » (1975 pour The Threshold Level, 1976 pour Un niveau-seuil²).

La décennie 70 correspond à un moment de profondes évolutions didactiques. C'est dans cette période charnière de l'histoire de la didactique des langues que le D.D.L (le dictionnaire de didactique des langues³) s'inscrit. Le D.D.L. est un instrument de référence qui informe sur l'état de la conceptualisation, à un moment donnée, dans une discipline non encore totalement constituée. L'ouvrage enregistre *autonome* et *autonomie* dans deux champs : celui de la linguistique et celui de la didactique. C'est dans ce dernier que *autonome* et *autonomie* font partie des unités syntagmatiques, *apprentissage autonome* et *apprentissage en autonomie*, définies comme suit :

« Apprentissage mené par un apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie (Autodidacte). Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi- autonomie⁴ » (p.62).

Le D.D.L situe l'autonomie dans un cadre où l'apprenant est actant unique exclusivement concerné par la relation d'apprentissage. Le plus susceptible de mener idéalement un apprentissage autonome est celui qui

² Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. et Roulet, E., 1976, Un niveau-seuil, Conseil de l'Europe, Hatier.

³ C'est en effet en 1976 que paraît le Dictionnaire de didactique des langues, dirigé par Robert Galisson et Daniel Coste, qui, quoiqu'en dise la préface, signe en quelque sorte la naissance de ce « domaine-carrefour » (Galisson & Coste, 1976 : 1).

⁴ A l'entrée « Autonome », P.62 ; et « Autodidacte », P.60.

apprend seul. L'autodidacte. C'est vers cette dernière entrée donc que le D.D.L renvoie le lecteur pour complément d'information.

Autre entrée dans le D.D.L qui signe une ouverture aux évolutions en cours dans cette période de transition, il s'agit du terme « apprenant » qui est considéré comme le terme emblématique du changement et du principe de « centration sur l'apprenant » qui témoignent des transformations conceptuelles.

« ‘Apprenant’ insiste sur l’acte d’apprendre, dont il place l’initiative du côté de celui qui apprend : l’apprenant est quelqu’un qui apprend et non quelqu’un qu’on « élève ». Equivalent de l’anglais Learner, le mot apprenant répond à une double exigence : 1) proposer un terme plus générique qu’élève ou étudiant qui ne conviennent guère, par exemple, aux adultes en formation permanente ; 2) manifester (au moins dans les mots) un certain « recentrage sur l’enseigné » : ce dernier « l’enseigné » pouvant justement être qualifié d’une autre manière que par rapport à l’enseignement, et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance... grammaticale » (le D.D.L., 1976. P.41).

C'est dans cette période dite de rupture que la réflexion didactique s'oriente vers la fonction « apprentissage » et s'écarte de la fonction « enseignement ». Un fort courant d'émancipation à l'égard des pouvoirs

institués porte la problématique du centrage, poussant ainsi à la réhabilitation de la place et du rôle de l'individu dans les systèmes éducatifs et sociaux. Un discours violemment contestataire et critique sur l'institution scolaire fait son apparition. Des influences éducatives contribueront au mouvement, en l'occurrence la philosophie émancipatrice de Rogers, source d'inspiration des pédagogies non directives.

« Mai 68, l'influence de Rogers en France, les attaques contre les enseignements magistraux et la relation pédagogique autoritaire ou simplement académique, la vague et la vogue de la non-directivité, tout cela a, bien sûr, influencé les méthodologues en 1970 lorsqu'ils envisageaient de nouvelles orientations pour le Niveau 2⁵ »

Des notions phares symboles du renouvellement didactique des années 70 occupent l'espace discursif. "... ce qui frappe aujourd'hui, écrit D. Coste dans un article de 1980 où il s'interroge sur les récentes introductions lexicales, c'est l'arrivée massive de mots et de lexies qui, de *besoin* à *acte*, de *pragmatique* à *autonomie*, de *statut* à *compétence de communication*, envahissent les textes" (P.25). *Autonomie* va vite émerger et s'imposer dans ce cortège terminologique quoiqu'elle reste flottante précise l'auteur : "...son passé philosophique, technique ou politique garantit sa rentabilité conceptuelle mais ne l'articule pas pour autant à d'autres notions prévalentes en didactique" (P.26).

⁵ F. Debyser 1977. (P.39)

3. Les travaux du C.R.A.P.E.L.

Au cours des années 70, les termes « autonomie », « autodirection », « auto-apprentissage » vont se construire en didactique des langues sous l'impulsion des travaux et recherches du C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues). Désormais, le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une boîte noire, mais comme un processus qu'on s'efforce de mieux comprendre à partir de la notion de stratégies. Le développement de la pédagogie par objectifs et la définition de l'analyse des besoins des apprenants contribuent à la rationalisation croissante de l'apprentissage des langues. Les travaux de René Richterich dans le cadre du conseil de l'Europe, mettent l'accent sur l'interaction entre les différentes opérations de l'apprentissage à savoir objectifs, stratégies, ressources et évaluation. Des opérations jusque-là assurées par l'enseignant et que leur ancrage tient compte désormais de la centration sur l'apprenant. Le modèle de la classe à unité de temps, de lieu et de thème est remis en question tandis que le développement de l'autonomie apparaît comme fondamental dans l'éducation des adultes, puis des enfants (cf. Y. Illich, P. Freire, A.S. Neil⁶). Par conséquent, l'enseignement des langues devait se préoccuper de :

« Former des apprenants qui soient de plus en plus conscient et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant.⁷ »

Ainsi, pendant ces années 70, les premiers centres d'auto-apprentissage remplacent le laboratoire de langue, produit du behaviorisme. Des centres dans lesquels les médias et les documents authentiques se substituent aux enregistrements d'exercices structuraux.

⁶ P. Freire, 1970 ; Y. Illich, 1970 ; A.S. Neil, 1970.

⁷ J. Trim, 1971-1981, p. x.

Les apprenants travaillent en fonction d'objectifs personnels en bénéficiant des conseils des enseignants. Un des premiers centres de ressources fut créé à l'université de Nancy par le CRAPEL (Riley et Zoppis, 19774 ; Riley, 1986) tandis qu'au début des années 80 d'autres se créent dans des centres de langue (Collège Bell, Eurocentres, British Council, etc.) et des institutions telles que le centre Pompidou⁸ à Paris.

Holec (directeur de l'équipe de recherche 1972-1998) publie, sous l'égide du Conseil de l'Europe, un texte support, *autonomie et apprentissage des langues étrangères* (1979). Le choix du texte s'argumente sur un double plan. Il est diffusé par une institution internationale qui est en total accord avec les idées exprimées. Considéré comme l'une des références majeures du thème de l'autonomie dans l'apprentissage des langues, Holec a participé aux travaux du Conseil de l'Europe. Aussi ses définitions et ses textes sur l'autonomie font largement autorité. Le texte s'ouvre par un rappel du contexte général dans lequel "le concept d'autonomie" s'est imposé. Un contexte caractérisé par la revendication à une grande liberté de l'individu et l'exigence d'un partage du pouvoir.

« Le principe de la participation est celui du partage du pouvoir entre ceux qui occupent la "base" et ceux qui occupent le "sommet" d'une structure de décision. Ce partage peut s'envisager de deux manières, soit qu'il y ait répartition des domaines de décision, et par conséquent responsabilité totale pour le "décideur" dans le domaine qui lui est attribué, soit qu'il y ait répartition proportionnelle des "décideurs" de la

⁸ Avant-projet de l'installation d'une médiathèque des langues au centre Pompidou de Jean-Pierre Berman en 1975.

base et du sommet dans chacun des domaines de décision.⁹»

La notion d'autonomie est appréhendée dans ce texte en tant que notion éducative. L'éducation où les domaines de décision les plus importantes échappent à l'individu. C'est pourquoi l'autonomie est envisagée comme pouvoir d'intervention de l'individu dans tous les domaines : politique, profession, éducation et apprentissage des langues. Ainsi, l'autonomie est placée dans un réseau sémio-lexical de termes comme responsabilité, indépendance, participation, liberté.

Holec affirme dans ce sens : "l'autodirection de l'apprentissage des langues participe nécessairement de l'autodirection de l'éducation en général, qui, à son tour participe de l'autodirection du comportement social global" (p.34).

En 1979, la position se clarifie davantage. Jugée ambiguë en raison de possibles confusions avec l'idée d'apprentissage indépendant, l'expression *apprentissage autonome* est contestée. Désormais, le terme autonome ne devrait s'appliquer désormais qu'à un substantif désignant une personne. *Apprentissage autodirigé* remplace *apprentissage autonome* (Anglais *self directed learning*). Dans le même souci de clarification, une différenciation est opérée entre autonomie et apprentissage autodirigé.

« L'autodirection de l'apprentissage (...) est un comportement, un "faire quelque chose", le "faire" étant ici l'utilisation de la capacité de prise en charge. La relation logique entre les deux est claire : le "faire" implique la "puissance de faire", l'inverse n'étant pas vrai ». (Holec.1988. P.21).

⁹ H. Holec (1979. P.8)

La réflexion sur la distinction entre les termes et notions s'approfondit davantage des années plus tard. Une terminologie plus rigoureuse se mettra en place. Holec (1991) établit la distinction entre trois types d'apprentissage :

- Autodidaxie “sauvage” : apprentissage mené sans pilotage par un apprenant dépourvu de compétence d'apprentissage.
- Apprentissage en autodirection totale : autodidaxie éclairée manifestant le comportement de quelqu'un qui sait apprendre.
- Hétéro-direction de l'apprentissage ou apprentissage autodirigé avec soutien : apprentissage mené avec une structure d'aide dont le rôle est de faciliter la prise d'autonomie.

L'autonomie est donc envisagée avec des degrés où le sujet apprend avec la médiation d'un enseignant.

Le terme qui fera son apparition à la même époque (Holec 1979) et qui va dominer dans les discours ultérieurs, est celui de “autonomisation”. Il est inclus dans l'unité syntagmatique “autonomisation de l'apprenant” et est construit par dérivation. Il désigne un procès envisagé dans son déroulement non encore accompli. Il désigne :

- “l'acquisition des capacités nécessaires pour réaliser un apprentissage autodirigé” (1981 :13)
- “l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité de prendre en charge son apprentissage” (1981 :20)

L'apprenant acquiert progressivement, par le processus d'autonomisation, les compétences nécessaires pour conduire un apprentissage autodirigé. En l'occurrence, le fameux "apprendre à apprendre".

B. Qu'est-ce que l'autonomie ?

1. Définition d'Henri Holec

Définir l'« autonomie » comme concept appartenant au domaine de l'éducation en général, et à celui de l'apprentissage des langues étrangères en particulier n'est jamais une tâche facile. L'une des premières définitions de la notion d'autonomie applicable dans le domaine de l'enseignement, est l'œuvre d'Henri Holec. Ce dernier, en tant qu'expert, a participé à l'élaboration du projet « Langues Vivantes » N°4 du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1977-1981). L'auteur est aussi membre actif du C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) qui depuis 1972 mène des recherches sur l'autonomie et les démarches pédagogiques favorisant l'autonomisation.

Selon Holec, « L'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage¹⁰ ». Pour l'auteur, il s'agit bien d'une « capacité » et non d'une conduite. Une capacité qui n'est pas innée mais qui s'acquiert le plus souvent par un apprentissage formel (systématique et réfléchi).

*« Dire d'un apprenant qu'il est autonome,
c'est donc dire qu'il est capable de prendre en
charge son apprentissage, et uniquement cela :*

¹⁰ H. HOLEC, « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Paris, Hatier, 1979 (Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération) p. 4

toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède, mais en doivent être distinguées. »¹¹

Un apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant son apprentissage, à savoir :

- La détermination des objectifs
- 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 dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- L'évaluation de l'acquisition réalisée. (p.4)

Holec appelle l'apprentissage ainsi pris en charge par celui qui apprend un apprentissage « autodirigé¹² » qui peut se faire avec ou sans la présence d'un enseignant. Avec ou sans recours à des produits didactiques.

Cette large définition de l'autonomie de l'apprenant a été la plus citée dans la recherche (Benson, 2007). La définition de Holec (1981) comporte quatre caractéristiques. Premièrement, l'autonomie est une «capacité de prendre en charge son propre apprentissage» (p.3), ce qui signifie que l'autonomie de l'apprenant est un attribut de l'apprenant, et non le processus. Deuxièmement, cet attribut n'est pas inné ou né, mais il est nécessairement acquis par un processus d'apprentissage systématique et ciblé. Troisièmement, il décrit une capacité potentielle d'agir dans une situation d'apprentissage, et non le comportement réel d'un individu dans cette situation. En d'autres termes, l'autonomie de l'apprenant ne peut être identifiée comme un seul comportement simple dans une situation d'apprentissage particulière. La quatrième caractéristique est liée à la

¹¹ Op.cit. p.4

¹² Pour Holec, l'expression « apprentissage en autonomie » manque de clarté, c'est pourquoi il préfère l'expression « apprentissage autodirigé ».

capacité des apprenants à prendre le contrôle de leur apprentissage en devenant responsables des décisions prises dans tous les aspects du processus d'apprentissage. Cette définition met en évidence la «responsabilité» et la «capacité» en tant que caractéristiques clés de l'autonomie de l'apprenant. De cette définition large, de nombreuses définitions de l'autonomie de l'apprenant ont suivi.

2. Evolution des définitions de l'autonomie dans l'apprentissage des langues

D'autres auteurs voient dans l'autonomie la présence d'une idée essentielle, celle de « structure » qui fait partie de l'apprentissage en autonomie. C'est le cas par exemple d'Henri Portine (1998) qui présente l'autonomie comme suit :

«L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.»

Il est à remarquer qu'il existe une certaine unanimité des différents théoriciens pour concevoir l'«autonomie» comme «capacité », cependant, cette dernière a été définie de deux manières différentes. Pour un premier groupe qui met l'apprenant au centre de tout apprentissage (travaux conduits sous la direction d'Henri Holec au CRAPEL) «autonomie » est synonyme de «capacité d'exercer sa responsabilité d'apprenant ».

« ... l'apprenant n'est plus considéré [...] comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage. »

Issue des recherches psycholinguistiques, la deuxième approche qui s'intéresse plus aux stratégies qui rendent l'apprentissage plus effectif, définit l'autonomie comme « capacité à apprendre ». Un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre. C'est ce qu'ils appellent « *learn to learn* » et « *learner training*. »

Du moment qu'on parle d'une autonomie assumée par l'apprenant, il est évident qu'on serait face à un rôle très réduit de l'enseignant, qui peut se résumer à du tutorat. Cependant Holec met l'accent sur le fait que même si l'apprenant est capable de prendre en charge la responsabilité de son apprentissage, il peut ne pas l'exploiter à 100%. Du coup, on parle des degrés d'auto-direction et des degrés d'implication des enseignants.

Wenden (1991) a souligné l'importance de la sensibilisation métacognitive et des attitudes des apprenants lorsqu'elle a affirmé que l'autonomie véritable de l'apprenant se rapporte à la façon dont les élèves réfléchissent à leur apprentissage et à la réalisation de possibilités d'apprentissage efficaces. Dam (1995, 2008) définit les apprenants autonomes comme des personnes capables de prendre en charge leur apprentissage, d'agir de manière autonome et d'être motivés dans le processus d'apprentissage.

Dans un autre exemple, Littlewood (1996) a décrit la notion d'autonomie comme « la capacité et la volonté des apprenants de faire des

choix de façon autonome» (p.427). Il a soutenu que «cette capacité dépend de deux composantes principales: la capacité et la volonté» (p.428). Ces deux composantes sont interdépendantes et sont divisés en sous-composants.

Selon Littlewood (1996), la capacité dépend de la connaissance des choix et des compétences de rechange disponibles pour effectuer des choix appropriés. La volonté dépend de la motivation et de la confiance qu'une personne doit avoir pour assumer la responsabilité des choix nécessaires. Afin de réussir à agir de manière autonome, Littlewood a suggéré qu'une personne doit avoir quatre sous-composants: connaissances, compétences, motivation et confiance. Il a suggéré que ces composantes soient honorées dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Benson (1997) a pris la vision politique de l'autonomie de l'apprenant et l'a définie comme un droit de l'apprenant. Ces diverses substitutions de mots semblent être une affaire de linguistique, ce qui a conduit à une compréhension et à une mise en pratique de l'autonomie de l'apprenant de différentes manières.

Oxford (2003) a suggéré que «la prise en compte de toutes les perspectives pertinentes est susceptible de fournir une compréhension plus forte et plus riche de l'autonomie de l'apprenant» (p.81), suggérant qu'il n'y a pas de définition unique de l'autonomie de l'apprenant, de ce que signifie l'autonomie de l'apprenant.

Pour le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le terme autonomie fait référence à « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions

concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage »¹³.

L'apprenant devient autonome du moment qu'il est capable de prendre des décisions raisonnées, préparées (avant, pendant et après cet apprentissage) concernant les objectifs visés, les moyens à utilisés, le déroulement et l'évaluation de l'acquisition. « *Un apprenant autonome est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible.* »¹⁴

Bien qu'il existe différentes définitions de l'autonomie de l'apprenant dans le monde, Sinclair (2000) a souligné certaines caractéristiques communes de l'autonomie de l'apprenant qui sont généralement acceptées. Celles-ci comprennent :

« *L'autonomie est une construction de capacité qui n'est pas innée; l'autonomie consiste en la volonté des apprenants d'être responsables de leur propre apprentissage; il y a des degrés d'autonomie instables et changeants; l'autonomie peut se produire à l'intérieur et à l'extérieur de la classe; l'autonomie a une dimension sociale aussi bien qu'individuelle; et que la promotion de l'autonomie exige une prise de conscience consciente du processus d'apprentissage.* »
(Sinclair, 2000, page 5)

Ces caractéristiques seront considérées dans le cadre de la recherche actuelle.

¹³ CUQ, J-P. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. P.30)

¹⁴ J-P Robert, dictionnaire pratique de didactique du FLE).

La difficulté de définir l'autonomie de l'apprenant en fonction de ses composantes les plus importantes a également été exprimée par deux hypothèses: les «degrés d'autonomie de l'apprenant» et les «comportements des apprenants autonomes» (Nunan, 1997, p.13). Un certain nombre de chercheurs (Benson, 2001, Nunan, 1997, Littlewood, 1999) ont tenté de définir la notion selon laquelle l'autonomie est une question de degré.

Nunan (1997 :193) a soutenu que «l'autonomie n'est pas un concept absolu». Il a développé un modèle de cinq niveaux d'actions de l'apprenant: «la conscience, l'implication, l'intervention, la création et la transcendance» (p.195). Au niveau de la sensibilisation, par exemple, les apprenants seraient «sensibilisés aux objectifs pédagogiques et au contenu des matériels», «identifieraient l'implication stratégique des tâches pédagogiques» et «identifieraient leurs propres styles d'apprentissage» (p.166). À l'autre extrémité, au niveau de la transcendance, «les apprenants établiraient des liens entre le contenu appris en classe et le monde extérieur» et «deviendraient des enseignants et des chercheurs» (p. 200).

Nunan (1997) a soutenu que «la plupart des apprenants n'entrent pas dans la situation d'apprentissage avec les connaissances et les compétences pour déterminer le contenu et les processus d'apprentissage qui leur permettront d'atteindre leurs objectifs dans l'apprentissage d'une autre langue» (p. 201) Et ce "des apprenants entièrement autonomes est une rareté" (p.201). Nunan (1997) a suggéré que les enseignants doivent encourager les apprenants à devenir autonomes.

Littlewood (1999) a classé l'autonomie de l'apprenant en deux niveaux: l'autonomie proactive et l'autonomie réactive. L'autonomie proactive est l'endroit où les apprenants peuvent planifier, suivre et accéder à leur apprentissage. De cette manière, les apprenants établissent leur propre «programme d'apprentissage personnel» et leurs propres «directions d'apprentissage» (p.75). Cependant, dans l'éducation en général et dans l'éducation aux langues en particulier, Littlewood a soutenu qu'il est nécessaire de mentionner et de prêter attention au deuxième niveau appelé «autonomie réactive» (p.75).

L'autonomie réactive est «le type d'autonomie qui ne crée pas ses propres directions, mais une fois que la direction a été initiée, les apprenants peuvent organiser leurs ressources de manière autonome pour atteindre leur objectif» (p.75). L'autonomie réactive est considérée comme une autonomie inférieure à l'autonomie proactive et est considérée comme une étape préliminaire vers une autonomie proactive. Par exemple, si un apprenant est dans un état d'autonomie réactive, il apprendra le vocabulaire sans être poussé et peut se porter volontaire pour former un groupe de lecture pour s'occuper des tâches. On peut en déduire qu'avec l'autonomie réactive le niveau de prise de décisions dans la classe complète simplement (il ne défie pas) les structures traditionnelles de connaissance et d'autorité. Cette classification mérite d'être soulignée dans les contextes éducatifs locaux où le concept d'autonomie des apprenants n'est que récemment exploré et où il faut tenir compte des contraintes culturelles et sociales différentes des cultures occidentales (Benson, 2000; Little, 1997; Smith, 2008).

Les modèles ci-dessus impliquent une progression possible d'un niveau «inférieur» à un niveau «supérieur» d'autonomie. Cependant, un problème avec de tels modèles est l'hypothèse que la relation entre le

développement de l'autonomie et la maîtrise de la langue ne pose aucun problème.

Kumaravadivelu (2003, p.144) a fait valoir que «ce serait une erreur d'essayer de corréler les niveaux initiaux, intermédiaires et avancés de l'autonomie ... avec les niveaux de début, intermédiaire et avancé de la compétence linguistique», parce que les étapes de l'autonomie dépend davantage de la linguistique et des exigences communicatives de tâches particulières. Cependant, dans une étude, Nguyen (2010) a examiné la relation entre l'autonomie et la maîtrise de la langue dans une université du Vietnam et a trouvé une relation positive entre les deux.

Dans la présente recherche, l'étude se concentre sur la promotion de l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères au Maroc, où le niveau du français des apprenants est assez mitigé. De plus, ces apprenants sont généralement considérés comme des «apprenants passifs». Par conséquent, il est important de tenir compte des idées de Nunan (1997) sur l'autonomie de l'apprenant pour explorer le contexte éducatif Marocain afin de développer l'autonomie de l'apprenant.

3. Principes de base : responsabilité, volonté et capacité :

De nombreux chercheurs s'accordent pour dire qu'il existe certains principes fondamentaux qui constituent la base de tout apprentissage autonome.

D'abord, on trouve celui de responsabilité (bien qu'il est exprimé en termes différents : "prendre en charge" dans Holec 1981: 3 et "contrôler" dans Benson 2001: 49). Prendre la responsabilité de son propre apprentissage, cela veut dire s'occuper de tous les aspects: du choix des objectifs à la définition du contenu et à sa progression, de la sélection des méthodes et techniques à utiliser pour surveiller les

moments d'acquisition (rythme, lieux, temps, etc.) jusqu'à l'évaluation de ce qui a été acquis (Holec 1981:3). Cependant, les apprenants ne sont pas toujours disposés à prendre en charge leur propre apprentissage. Ceci est dû au fait qu'ils sont habitués à jouer un rôle passif dans le système scolaire qui leur dicte quoi faire, quand et de quelle manière il faut le faire.

Selon Salmon (1998, cité dans Little 2007: 17), ce rôle passif dépend de l'idée, de plus en plus répandue, que les apprenants, en particulier les plus jeunes, ne sont pas prêts à assumer des responsabilités sociales. Une position qui semble aller à l'opposé de la réalité à l'intérieur des maisons qui montre que, dès leur plus jeune âge, les enfants semblent avoir une idée claire de ce qu'ils veulent, c'est pourquoi, nous les voyons négocier quotidiennement avec les parents pour obtenir ce qu'ils croient être nécessaire d'avoir ou de faire. En d'autres termes, "il est dans notre nature d'être autonome" (Little 2007: 17).

Pour revenir au contexte spécifique de l'apprentissage des langues, Benson (2001) décrit trois niveaux interdépendants sur lesquels l'apprenant devrait exercer son contrôle: l'organisation de l'apprentissage (planification et évaluation), le processus cognitif (aspects psychologiques liés à l'apprentissage) et le contenu (aspects situationnels et sociaux). L'apprenant autonome est celui qui accepte et reconnaît l'importance de son rôle vis-à-vis des différents aspects liés à son apprentissage (Holec 1981). Boud (1988) et Holec (1981) énumèrent également toute une série de responsabilités en matière d'apprentissage (de l'identification des besoins linguistiques à la fixation d'objectifs, en passant par la sélection des ressources et des environnements d'apprentissage les plus appropriés, à la définition de critères d'auto-évaluation, etc.) qui risquent de décourager tout apprenant

"inexpérimenté" en matière d'autonomie. Cependant, si l'apprenant est en mesure de considérer ses camarades de classe comme une ressource importante pour le processus d'apprentissage, le sentiment d'anxiété et d'insuffisance auront de fortes chances de diminuer (Carter 2006: 38). Ainsi, un apprenant qui envisage d'assumer la responsabilité de son apprentissage a besoin de deux conditions nécessaires : la volonté et la capacité de le faire.

Le concept de "volonté" est utilisé différemment d'un chercheur à l'autre : Littlewood (1996: 428) parle de "choix", Little (1991: 5), quant à lui, parle de "liberté". Pour Deci (1996: 89), l'autonomie signifie "agir librement": le concept de "volonté" au sens de "liberté de comportement" serait une conséquence spontanée d'être autonome. Cependant, selon certains chercheurs, l'autonomie n'est jamais absolue, mais "toujours conditionnée et contrôlée" (Little 1994: 81). En fait, "liberté" peut aussi signifier avoir la possibilité de décider de continuer à assumer un rôle passif et de ne pas prendre en charge son propre apprentissage:

“just as the ability to drive a motor vehicle does not necessarily mean that whenever one gets into a car one is obliged to take the wheel, similarly the autonomous learner is not automatically obliged to self-direct his learning either totally or even partially. The learner will make use of his ability to do this only if he so wishes and if he is permitted to do so by the material, social and psychological constraints to which he is subjected”. (Holec 1988:8)¹⁵

En fin, "volonté" est également associée à "choix" (Deci 1996: 89). Le concept est également repris dans les mots de Littlewood (1996: 428):

¹⁵ «De même que la capacité de conduire un véhicule ne signifie pas nécessairement que chaque fois que l'on monte dans une voiture, on est obligé de prendre le volant, de même, l'apprenant autonome n'est pas automatiquement obligé de diriger lui-même totalement ou partiellement son apprentissage. L'apprenant n'utilisera sa capacité à le faire que s'il le souhaite et si les contraintes matérielles, sociales et psychologiques auxquelles il est soumis le lui permettent.» (Notre traduction).

“This capacity depends on two main components: ability and willingness. ...=Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required”¹⁶.

La citation de Littlewood (ibid.) Introduit également l’autre aspect qui, associé à la volonté, permet de prendre la responsabilité de son propre apprentissage, il s’agit en l’occurrence de la capacité. La plupart des spécialistes s'accordent pour dire que l'autonomie est une capacité (Holec 1981, Cotterall 1995, Benson 2001, Little 1991 et Littlewood 1996).

Cependant, leurs positions ne sont pas les mêmes. En effet, un premier courant prétend que la capacité d’autonomie doit être acquise entièrement, surtout grâce à une formation ciblée, alors que l’autre croit, au contraire, que les apprenants sont déjà autonomes par une prédisposition naturelle qui nécessite un chemin d’entraînement et de renforcement correct pour être développée de manière appropriée¹⁷. Il s’agit donc d’un chemin que l’apprenant emprunte et qui lui permet de prendre de plus en plus conscience de ce qu’il fait et devient de plus en plus responsable des différents aspects liés à son apprentissage (apprendre à apprendre).

¹⁶ « Cette capacité dépend de deux composantes principales: la capacité et la volonté. \ ...=La capacité dépend de la connaissance des alternatives à partir desquelles des choix doivent être faits et des compétences nécessaires pour effectuer les choix qui semblent le plus appropriés. La volonté dépend de la motivation et de la confiance nécessaires pour assumer la responsabilité des choix nécessaires ».

¹⁷ C’est l’idée des soi-disant "pédagogies fortes" (strongpedagogies), pour lesquelles l'important est de créer avec les apprenants les conditions optimales pour que cette autonomie puisse être mise en pratique; alors que pour les "pédagogies faibles" (weakpedagogies), l'autonomie est considérée comme un objectif secondaire ou en tout cas comme un résultat de l'enseignement plutôt que comme un moyen que les apprenants sont déjà en mesure d'exercer (Smith 2003: 130-132).

Selon Holec (1981: 27), l'acquisition de cette capacité met en jeu deux processus différents. Le premier est un "déconditionnement" progressif qui amène l'apprenant à se dissocier de l'idée qu'il existe une méthode idéale d'apprentissage, que l'enseignant possède cette méthode, que la connaissance de sa langue maternelle ne sert pas à l'apprentissage de d'autres langues, que l'expérience d'apprentissage accumulée dans d'autres disciplines ne peut pas être transférée et que lui-même n'est pas en mesure de s'auto-évaluer. Le deuxième processus consiste à acquérir les connaissances et les procédures nécessaires pour assumer la responsabilité de son propre apprentissage.

*"It is through the parallel operation of these two processes that the learner will gradually proceed from a position of dependence to one of independence, from a non-autonomous state to an autonomous one"*¹⁸.
(Holec 1981:22)

L'autonomie est donc un processus que chaque apprenant développe de manière individuelle et progressive (Esch 1996: 37), avec ou sans l'aide d'un enseignant, avec ou sans le soutien de matériel didactique. En tout état de cause, il est essentiel qu'il soit mis en condition ou ait la possibilité d'exercer un certain degré d'autonomie, ce qui signifie que, dans le contexte scolaire, l'élève doit avoir la possibilité de décider (en tout ou en partie, sur la base de son degré d'autonomie) comment poursuivre son parcours d'apprentissage. La capacité de prendre des décisions équilibrées doit être développée par l'introspection, la réflexion et l'expérimentation. Pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, cela peut se faire en classe, grâce au soutien de l'enseignant et / ou des collègues. Il reste à ajouter que, même si l'élève

¹⁸ "C'est par la mise en œuvre parallèle de ces deux processus que l'apprenant passera progressivement d'une position de dépendance à une position d'indépendance, d'un état de non-autonomie à une position d'autonomie" (notre traduction)

peut améliorer cette capacité de manière assez avancée, il peut toujours choisir de ne pas l'utiliser.

Il est évident que l'enseignant joue un rôle fondamental à guider l'élève afin qu'il développe un sens de volonté et de capacité à être responsable de ses propres choix, à être plus actif concernant son propre apprentissage linguistique. Comme évoqué ci-dessus, il peut arriver que les apprenants n'acceptent pas automatiquement de prendre en charge leur propre apprentissage, en particulier dans des situations d'apprentissage formelles où il n'est pas nécessairement facile de réfléchir au processus d'acquisition. Cela implique une plus grande attention de la part des enseignants, qui auront pour tâche de créer les conditions permettant aux apprenants de faire l'expérience de l'autonomie (Finch 2002).

4. Distinctions utiles

Comme nous l'avons déjà signalé, tenter de donner une définition au terme «autonomie» en didactique des langues n'est pas une tâche facile. Depuis qu'il a fait son apparition dans les débats pédagogiques au début des années 70, la notion d'autonomie n'a cessé de recouvrir un vaste champ conceptuel allant de l'autodidaxie jusqu'à un enseignement classique dans une classe. Selon André, cette notion recouvre «une réalité multiple et complexe» (André, 1989 :9). C'est pourquoi, il nous semble important de présenter ici quelques distinctions utiles :

- l'autonomie ne veut pas dire «auto-instruction» ou «apprentissage sans enseignant». L'apprentissage autodirigé ne peut se passer de l'enseignant. Ce dernier joue un rôle déterminant et absolument nécessaire dans l'apprentissage autodirigé. Autonomie diffère de l'auto-instruction en ce que cette dernière est limitée à l'apprentissage sans enseignant. Si l'auto-instruction peut parfois aider les apprenants à

atteindre un certain degré d'autonomie, il n'est pas possible d'affirmer que tous les apprenants qui font leur apprentissage sans professeur deviennent autonomes.

- L'autonomie n'est pas une méthode. Il s'agit bien d'une capacité qui doit se développer chez l'apprenant. En d'autres termes, l'autonomie n'est pas une approche pour appliquer une manière particulière d'apprendre, mais devrait être considéré comme un but éducatif.

- L'Autonomie n'est pas synonyme de « laisser faire » ou d'absence de contrôle. Il ne s'agit pas du fait que l'enseignant renonce au contrôle de l'activité d'apprentissage. Il existe une certaine interdépendance entre les enseignants et les apprenants dans un apprentissage autonome.

« This abdication of teacher responsibility in language classroom can lead to an organizational fallacy that encourages teachers to relinquish all their initiative and control¹⁹. »
(Little, 1991)

- L'autonomie n'est pas un comportement simple et facile à décrire. L'autonomie ne peut pas être facile à décrire, car elle peut se manifester sous différentes formes.

- L'autonomie n'est pas un état stable. Le degré d'autonomie est toujours en mouvement. Ce qui signifie qu'un apprenant n'atteint pas l'autonomie une fois pour toutes. Un apprenant qui est très autonome dans un environnement donné peut ne pas l'être dans un autre.

¹⁹ « Cette absence de responsabilité des enseignants en classe de langue peut conduire à une erreur d'organisation qui encourage les enseignants à renoncer à toute initiative et tout contrôle. » (notre traduction)

C. Autres aspects et concepts liés à l'autonomie de l'apprentissage

1. Prise de conscience, stratégies et métacognition

Les facteurs qui entrent en jeu dans tout apprentissage autonome sont multiples. On parle alors de facteurs cognitifs, métacognitifs, psychologiques, sociaux et émotionnels. Dans cette partie du travail, nous allons nous intéresser aux deux premiers à savoir les facteurs cognitifs et métacognitifs.

"L'autonomie de l'apprentissage se caractérise par la prédisposition à prendre en charge son propre apprentissage au service de ses propres besoins et objectifs. Cela implique une capacité et une volonté d'agir indépendamment et en coopération avec d'autres, en tant que personnes socialement responsables. Un apprenant autonome participe activement au processus d'apprentissage social, mais également un interprète actif de nouvelles connaissances en fonction de ce qu'il sait déjà. Il est essentiel qu'un apprenant autonome soit encouragé à prendre conscience des objectifs et processus d'apprentissage et soit capable de mettre en œuvre la réflexion critique que les programmes exigent généralement, mais que la pédagogie traditionnelle favorise rarement"

(Bergen 1990 cité dans Dam 1995: 1)

Pratiquement toute la littérature sur l'autonomie d'apprentissage s'accorde sur la nécessité d'accroître la prise de conscience de l'apprenant. Une prise de conscience qui touche différents niveaux: celui de la langue

en tant que système, celui de la communication en tant que processus linguistique et celui du processus d'apprentissage lui-même. L'objectif est le développement d'une "compétence stratégique" en vue d'un apprentissage intentionnel (Legenhausen 2003: 67). En suivant la taxonomie proposée par O "Malley et al. (1985), cette compétence repose sur l'utilisation de stratégies socio-affectives (que l'apprenant utilise pour interagir avec les autres et contrôler ses émotions), de stratégies cognitives (utilisées pour intervenir directement sur l'objet matériel de l'apprentissage) et de stratégies métacognitives (visant à contrôler le processus et à y réfléchir)²⁰. Selon Wenden (1991: 18), les stratégies d'apprentissage sont des "étapes mentales ou opérationnelles que les apprenants entreprennent pour apprendre une nouvelle langue et régler leurs efforts pour le faire". Bien qu'il n'existe aucune preuve évidente d'un lien de causalité entre la connaissance de telles stratégies et le succès de l'apprentissage (Rees-Miller cité dans Benson 2001: 45), et qu'il est improbable de pouvoir diviser les stratégies en unes utiles et d'autres moins utiles, il existe une longue série d'études sur ce sujet, dont certaines ont donné lieu à des outils permettant de mesurer l'utilisation que l'apprenant en fait, de manière plus ou moins consciente. Le SILL (Strategy Inventory for language Learning) d'Oxford (1990) en est un exemple. Le chercheur a, en effet, élaboré un questionnaire en 50 points divisé en six sections : les stratégies de mémorisation, de cognition, métacognitives, sociales et affectives²¹. Le but était de mesurer la

²⁰ Il existe plusieurs classifications de stratégies : O "Malley et al. (1985), Rubin (1987), Oxford (1990) et Stern (1992).

²¹ Oxford (1990) divise les stratégies en "directes" et "indirectes".

Les premiers sont celles qui nécessitent des processus mentaux sur le langage lui-même:

- stratégies de mémorisation, c'est-à-dire celles utilisées pour maintenir et préserver les informations;
- les stratégies cognitives, c'est-à-dire les stratégies mentales utilisées par les apprenants pour comprendre et produire un nouveau langage et de différentes manières;
- stratégies de compensation, qui aident les apprenants à surmonter les lacunes en matière d'information afin que la communication se poursuive

Les stratégies "indirectes" sont plutôt celles qui soutiennent et régulent l'apprentissage des langues, souvent sans impliquer directement la langue:

- les stratégies métacognitives, qui permettent aux apprenants de contrôler le processus cognitif, de planifier, de modifier, de surveiller ou d'évaluer ce qui se passe pendant qu'ils

fréquence d'utilisation (faible, moyenne ou élevée) de ces stratégies. Benson (2001: 84) note, toutefois, que seules les trois dernières sections peuvent réellement affecter le champ d'investigation de l'autonomie et pourraient notamment être utilisées pour établir le niveau de contrôle sur l'apprentissage que les élèves estiment avoir atteint. En fait, si on examine de plus près les questions du SILL, on se rend compte combien il est difficile de déterminer si ce qui est étudié est une technique (donc identifiable comme une stratégie) ou un comportement, une attitude ou un "avis": par exemple, la réponse à la question "Je cherche des personnes avec qui parler une langue étrangère" pourrait relever plus d'une situation d'anxiété, d'implication ou de motivation, que d'une technique à acquérir (Hořinek 2007: 42).

Il est à remarquer qu'il existe un consensus général sur la nature incertaine de ce que sont les stratégies d'apprentissage, sur la manière de les catégoriser, les analyser²² et les former (Ellis 1985: 530). Dans Wenden et Rubin (1987), les termes les plus fréquemment associés aux stratégies visant à définir leur nature sont: "techniques", "tactiques", "idées potentiellement conscientes", "opérations mises en œuvre consciemment", "aptitudes d'apprentissage", compétences de base, compétences fonctionnelles", "compétences cognitives", "stratégies sur les processus linguistiques" et "procédures de résolution de problèmes". Malgré des décennies écoulées et des centaines d'études menées dans tous les sens, aucune clarté terminologique n'a encore été atteinte (Dörnyei, Skehan 2003: 608). C'est Rubin (2005) qui a introduit le terme "autogestion de l'apprenant", dont le sens est très proche de celui de

apprennent;

- stratégies affectives, c'est-à-dire celles concernant les conditions émotionnelles, la motivation, les attitudes;
- stratégies sociales, qui aident l'apprenant à apprendre grâce à l'interaction avec les autres.

²² McDonough (1999: 2) répertorie les outils suivants utilisés pour la collecte de données sur les stratégies. Les principales études qui les ont adoptées sont décrites (pour plus de détails, veuillez vous reporter à McDonough, *ibid*)

"l'autorégulation". Ce dernier, entre autres, remplace progressivement celui de "stratégies d'apprentissage" dans le domaine de la psychologie de l'éducation, en mettant l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble de procédures stratégiques métacognitives mais également de l'exécution de tâches, de la connaissance de soi, de ses propres attitudes et croyances, ainsi que de la connaissance des stratégies proprement dites. L'utilisation de plus en plus fréquente du terme «autorégulation» par opposition à «stratégies d'apprentissage» déplace l'attention du produit, c'est-à-dire des stratégies utilisées par l'apprenant, vers le processus, c'est-à-dire l'apprenant qui «fait» quelque chose (Dörnyei 2006: 61).

L'intérêt de la littérature sur l'autonomie face aux stratégies d'apprentissage est donc limité par le fait qu'elles ne sont pas au centre des enquêtes mais seulement l'un des aspects qui participent au processus mis en œuvre par l'apprenant pour prendre en charge son propre apprentissage. En ce sens, soutenant la distinction de Dörnyei (ibid.), L'accent ne sera pas mis ici sur les stratégies destinées à être mises en pratique par les apprenants, mais sur la manière dont ils apprennent à réguler et contrôler leur apprentissage, à la fois en termes de style et de contenu. C'est un contrôle qui commence à partir du moment où l'apprenant acquiert une plus grande conscience du système linguistique, du processus d'apprentissage et de lui-même: nous avons vu comment le terme "conscience" est présent dans le premier niveau des modèles de développement de l'autonomie d'apprentissage de Nunan (1997: 192, voir ci-dessus), précisément pour démontrer le fait qu'il s'agit d'une condition nécessaire au développement de la capacité d'être autonome et responsable de son propre apprentissage. Pour Macaro (2008: 54)

«La capacité d'autonomie dans l'apprentissage des langues signifie donc avoir la conscience, la connaissance et l'expérience de l'utilisation de la stratégie, ainsi que la métacognition permettant d'évaluer l'efficacité non seulement des stratégies individuelles, ...=mais également de la manière dont elles s'appliquent dans le cadre beaucoup plus large de l'apprentissage des langues"²³.

Donmall (1995, cité dans Little 1997: 93) distingue deux formes de conscience linguistique: d'une part, celle qui fait référence à la "sensibilité d'une personne et à la conscience de la nature du langage et de son rôle dans la vie humaine", c'est-à-dire ce qui est poursuivi dans de nombreux programmes scolaires dans le but de motiver les apprenants à apprendre la langue étrangère, à son utilisation, à sa variation et à son changement²⁴. D'autre part, celle qui désigne en psycholinguistique la "conscience que les apprenants ont de la langue, indépendamment de la réflexion consciente sur la langue" (Nicholas 1991 cité dans Little, *ibid.*), c'est ce que chaque individu possède, bien que de manière différente, qui peut parfois être explicite et verbalisable parfois implicite et tacite. En d'autres termes, il s'agit de deux phénomènes distincts, tous deux désignés par le terme "conscience linguistique", où le premier concerne la connaissance de la langue et s'acquiert à l'école, alors que le second connote une "interprétation psycholinguistique à partir de laquelle on parle d'une capacité innée à acquérir et à poursuivre avec la langue.

L'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères nécessite la présence de ces deux phénomènes, car l'apprenant doit être capable d'appliquer les connaissances et les compétences acquises à l'école dans

²³ "Autonomy of language learning competence, then, is having the awareness, the knowledge, and the experience of strategy use, together with the metacognition to evaluate the effectiveness not only of individual strategies, ...=but also how all these map onto a much broader canvas of language learning over time".

²⁴ C'est le sens qui a façonné un courant éducatif basé sur la "conscience linguistique", développé principalement au Royaume-Uni dans les années 80 du siècle dernier (Carter, Nunan 2001: 161).

des contextes extérieurs (apprendre le contenu), et de progresser dans ces connaissances et ces compétences en réponse aux besoins provoqués par l'évolution des circonstances (apprendre à apprendre). Selon les théories constructivistes, l'apprenant construit ses propres connaissances à travers les interactions inconscientes et implicites entre ce qu'il sait déjà et les nouvelles idées, informations et expériences qu'il expérimente. Dans les contextes d'apprentissage formel, il est important de soutenir cette construction inconsciente et involontaire du savoir en adoptant une pédagogie qui aide l'apprenant à explorer, interpréter et participer au processus, de manière à lui permettre de jouer le rôle actif que lui refusent habituellement les méthodes d'enseignement traditionnelles.

Au-delà de toute une série de techniques pouvant être pratiquées en classe (Perkins, Salomon 1988, Wenden 1991), l'attention portée au champ de l'autonomie concerne principalement celles qui favorisent la réflexion métacognitive. Reprenant les paroles de Little (1997:94):

"Si nous faisons du développement de l'autonomie une question centrale de l'apprentissage formel, la réflexion consciente jouera inévitablement un rôle essentiel dès le début, pour la simple raison que tout apprentissage formel est le résultat d'une" intention déterminée ".

On demande donc à l'apprenant de réfléchir au contenu et au processus. C'est ce que Bruner (1986: 132) identifie comme une "intervention réflexive sur le savoir" et ce n'est rien d'autre qu'une des opérations requises pour l'apprenant autonome. Selon Bruner, ce n'est que lorsque l'apprenant peut développer un sens de réflexion sur ce qu'il apprend qu'il devient capable de contrôler et de sélectionner les connaissances en fonction de ses besoins.

La relation entre réflexion et autonomie réside dans les processus cognitifs et comportementaux avec lesquels les élèves contrôlent leur apprentissage. Comme l'apprentissage d'une langue étrangère implique logiquement des facteurs à la fois intellectuels et affectifs, la réflexion liée à l'apprentissage linguistique comporte également d'importantes composantes psychologiques.

2. les dimensions psychologique, socioculturelle et politico-critique dans l'autonomie de l'apprentissage :

Dans d'autres définitions de l'autonomie de l'apprenant, les mots «capacité» et «prendre en charge» ont souvent été remplacés respectivement par «capacité» et «prendre la responsabilité de» (Dang, 2012). Par exemple, Little (1991) a conceptualisé l'autonomie comme «une capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante» (p.4). Dans cette définition, Little place la psychologie au cœur de l'autonomie de l'apprenant. Il définit l'apprenant autonome comme celui qui « comprend le but de son 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.»

Pour Little, l'objectif principal de tout enseignement scolaire est le développement de l'autonomie chez l'élève. Il souligne que les premiers pas vers l'autonomie de l'apprenant se réalisent lorsqu'il se rend compte de sa responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage (Little, 1991). D'où l'importance de ce dialogue entre la personnalité de l'élève et ce qu'il est en train d'apprendre. Perrenoud ajoute dans ce sens que « Pour être autonome, il faut d'abord le vouloir, se concevoir comme un être libre et se rebeller contre tout ou partie des normes et des directives dont

on est l'objet. L'autonomie est d'abord une question d'identité, de projet, d'image de soi. » (Philippe Perrenoud, 2002)

Cette approche psychologique a soulevé des questions sur les composantes les plus importantes de l'autonomie dans l'apprentissage des langues. On pourrait soutenir que la responsabilité de l'apprenant signifie que les apprenants sont conscients de leurs propres rôles, ce qui peut avoir conduit à des définitions axées sur la métacognition.

Benson (1997) a tenté de systématiser l'autonomie de l'apprenant en introduisant l'idée de différentes versions ou perspectives de représentation de l'idée d'autonomie de l'apprenant, notamment: technique, psychologique et politique, qui semble maintenant être un modèle standard pour toute discussion sur l'autonomie de l'apprenant.

La perspective technique met l'accent sur les conditions de situation dans lesquelles l'autonomie de l'apprenant peut se développer. "La recherche qui adopte cette perspective valorise les attributs de l'environnement d'apprentissage" (Benson, 1997, p.19). La plupart des études (Christopher & Ho, 1996, Gardner et Miller, 1999, 2011, Milton, 1997, Morrison, 2008, Sturtridge, 1997) ont été menées dans des centres d'apprentissage en libre accès où des documents authentiques et des activités d'apprentissage personnalisées peut favoriser l'autonomie de l'apprenant. En mettant l'accent sur les conditions externes, cette perspective a sa propre valeur dans la mesure où il est possible d'avoir une compréhension complète des différents facteurs d'autonomie dans une situation d'apprentissage particulière. Cependant, si un chercheur ne prenait qu'une perspective technique sur l'autonomie, ce ne serait pas complet puisque Oxford (2003) affirmait que «sans la psychologie, la perspective technique serait inerte» (page 82).

Du point de vue psychologique, certains chercheurs (Benson, 2001, 2007, Holec, 1981, Little, 1995) prennent en compte l'«aptitude» ou la «capacité» des apprenants. La définition de Little (1995) implique un élément de conscience (facteur cognitif) dans cette capacité. Benson (2001) a considéré l'autonomie de l'apprenant comme une capacité constituée de deux éléments interreliés, à savoir «comportemental» et «(méta) cognitif». Ces deux éléments permettent aux apprenants d'«initier, contrôler et évaluer» leurs processus d'apprentissage.

Cette perspective est étroitement liée à celle d'Oxford (2003), qui a déclaré que «la perspective psychologique examine les caractéristiques mentales et affectives des apprenants qui sont considérés comme des individus ou des membres d'un groupe socioculturel» (page 83).

La recherche psychologique indique que les apprenants autonomes ont des caractéristiques telles que: motivation élevée, auto-efficacité et sens de l'engagement, attitudes positives, besoin de réussite et combinaison de motivations extrinsèques et intrinsèques (Benson, 2007). Du point de vue psychologique, le contexte est souvent appelé «l'environnement de la deuxième langue par opposition à l'environnement étranger, plutôt que les détails du contexte immédiat» (Oxford, 2003, p.83). Une deuxième langue est apprise par la communication quotidienne (voir par exemple, Little, 1999) tandis qu'une langue étrangère est apprise dans un environnement où ce n'est pas le contexte quotidien de la communication de la majorité (Mitchell et Myles, 2004).

Contrairement à la perspective psychologique, la perspective socioculturelle met l'accent sur l'interaction sociale en tant qu'élément majeur du développement cognitif et langagier (Benson, 2007). Dans une perspective socioculturelle (Benson, 2007), l'autonomie de l'apprenant se construit lors de la négociation avec son milieu de vie. Autrement dit,

cette perspective met l'accent sur les interactions entre les apprenants et leur environnement. En tant que membre d'une société, un individu doit faire face à des questions, des personnes et des relations différentes, et l'autonomie de l'apprenant est acquise au cours de l'exécution de ces processus.

Cette perspective reconnaît l'impact des attributs personnels et situationnels dans la formation et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Les enseignants adoptant cette perspective offrent souvent aux apprenants davantage de choix contextuels, de négociation et d'activités interactives (voir Benson & Chik & Lim, 2003, Dang, 2010, Ho & Crookall, 1995).

Enfin, la perspective politico-critique implique des questions de pouvoir, d'accès et d'idéologie. Le travail de Pennycook (1997) illustre cette perspective, où le contexte fait référence à des idéologies et des attitudes trouvées dans des endroits spécifiques, des situations, des groupes (liés à l'âge, le sexe, la religion et la culture), des institutions et des niveaux socioéconomiques.

3. le constructivisme social

Comme indiqué plus haut dans cette thèse, la facilitation de l'autonomie de l'apprenant dépend des croyances des enseignants sur la construction et cela semble mieux intégré dans une théorie constructiviste sociale. Selon cette perspective, on pense que l'interaction sociale façonne le développement et l'apprentissage individuels (Vygotsky, 1978).

L'accent mis par Vygotsky (1978) sur le rôle de l'interaction sociale dans la construction du savoir est au centre de nombreuses formes de constructivisme. Sa perspective s'appelle le constructivisme social. Au cours des dernières années, le constructivisme social a été de plus en plus

appliqué à l'apprentissage et à l'enseignement en mettant davantage l'accent sur les apprenants (Woolfolk, 2004). Plutôt que de s'intéresser à la façon dont les connaissances sont acquises, l'accent est mis sur la construction des connaissances (Von Glasersfeld, 1995, 2005, Woolfolk, 2004).

Pour les enseignants, aider les élèves à développer leur autonomie exige une attention particulière à la négociation et à soutenir leurs apprenants. Afin de favoriser leur autonomie, les apprenants autonomes doivent être disposés à participer à leur apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent être motivés et actifs dans leurs études. Dam (1995) identifie l'apprenant autonome comme:

Un participant actif dans les processus sociaux de l'apprentissage en classe Un interprète actif de nouvelles informations en termes de ce qu'il sait déjà ... sait comment apprendre et peut utiliser cette connaissance dans toute situation d'apprentissage qu'il / elle peut rencontrer à tout étape de sa vie. (P.102).

Cependant, pour être disposé à apprendre, il est important que les apprenants comprennent les tâches qui leur ont été confiées, ce qui fait appel à l'importance de l'enseignant dans le processus. Deuxièmement, quand ils sont disposés à apprendre, il est important de savoir comment apprendre et comment prendre la responsabilité. Wenden (1991) a souligné l'importance de la formation des apprenants dans la façon d'apprendre, suggérant que même les apprenants «réussis», «experts» ou «intelligents» ont appris à devenir autonomes.

Tous les apprenants doivent acquérir des stratégies d'apprentissage efficaces, des connaissances sur l'apprentissage, des attitudes qui leur permettent d'utiliser leurs compétences et leurs connaissances en toute

confiance, de manière flexible, appropriée et indépendante de l'enseignant. Et quand ils peuvent le faire, ils sont des apprenants autonomes. En d'autres termes, si les apprenants sont disposés à apprendre et ont des stratégies pour prendre le contrôle, ils deviendront autonomes.

Chapitre II :

**MODELES ET APPROCHES POUR DEVELOPER
ET PROMOUVOIR L'AUTONOMIE DE
L'APPRENANT**

A. Quelques modèles de développement de l'autonomie

Il existe de nombreux modèles de développement de l'autonomie liés à l'apprentissage des langues étrangères. Nous présentons dans ce qui suit les plus importants.

1. Le modèle de Nunan

Dans son modèle, Nunan (1997: 192) prévoit cinq niveaux d'autonomie:

a- Nous partons du niveau de "conscience" qui oblige l'apprenant à réfléchir aux objectifs éducatifs à poursuivre et au matériel utilisé afin d'identifier ses préférences en ce qui concerne différents styles ou stratégies;

b- nous passons ensuite au niveau d'"intérêt", compris comme une implication dans la sélection de certains objectifs ou activités dans une gamme d'alternatives proposées par l'enseignant. Le choix sera basé sur les intérêts de l'apprenant et sur ce qu'il considère comme plus proche de son mode d'apprentissage. L'importance ne réside pas tant dans ce qu'il choisira, mais dans le fait qu'on lui donne la possibilité et la responsabilité de choisir;

c- le troisième niveau est celui de "l'intervention", dans lequel l'apprenant est encouragé à participer activement au processus d'apprentissage, en adaptant et en modifiant les objectifs et le contenu du programme, sachant évidemment comment en spécifier les raisons et en évaluer les conséquences;

d- l'étape suivante consiste à "réaliser" de nouveaux objectifs et activités en fonction des besoins et des préférences stratégiques. L'élève

peut effectuer la première phase de cette étape en groupe afin de confronter les autres apprenants et d'affronter le chemin avec plus de sécurité; dans un second temps, il sera capable de créer lui-même un nouveau matériel pédagogique;

e- enfin, le dernier niveau est celui du "transfert de connaissances", dans lequel l'autonomie est si élevée que l'apprenant peut continuer son chemin indépendamment de la classe et de l'enseignant, en exploitant les ressources linguistiques qu'il trouve également dans l'environnement externe: les entrées spontanées recueillies en dehors de la classe sont enfin liées à l'apprentissage formel.

Nunan souligne à plusieurs reprises que le meilleur moyen de promouvoir l'autonomie est d'insérer de petites étapes comme celles décrites ci-dessus dans les programmes de classe. Ce n'est que de cette manière que les apprenants pourraient expérimenter des techniques et des stratégies et y réfléchir, en les sensibilisant davantage à leurs forces et à leurs faiblesses. Il suggère à cet égard l'utilisation d'activités et de matériels caractérisés par une indépendance croissante dans l'exécution et par un développement progressif de l'espace de négociation par les apprenants. Les ressources linguistiques extérieures à l'environnement scolaire sont d'une importance fondamentale et, même si elles font partie des connaissances de l'apprenant sans le savoir, elles ne sont pas exploitées à la fin du processus éducatif.

2. Le modèle de Littlewood

La proposition de Littlewood (1997) part de la conviction que les capacités de communiquer et d'apprendre de manière autonome sont les principaux facteurs permettant à une personne de faire des choix importants dans sa vie et de contribuer à l'autonomie de l'apprentissage en

tant qu'individu. Il décrit trois domaines d'autonomie, le premier lié à la communication, le deuxième à l'apprentissage et le troisième à la vie (voir figure 1).

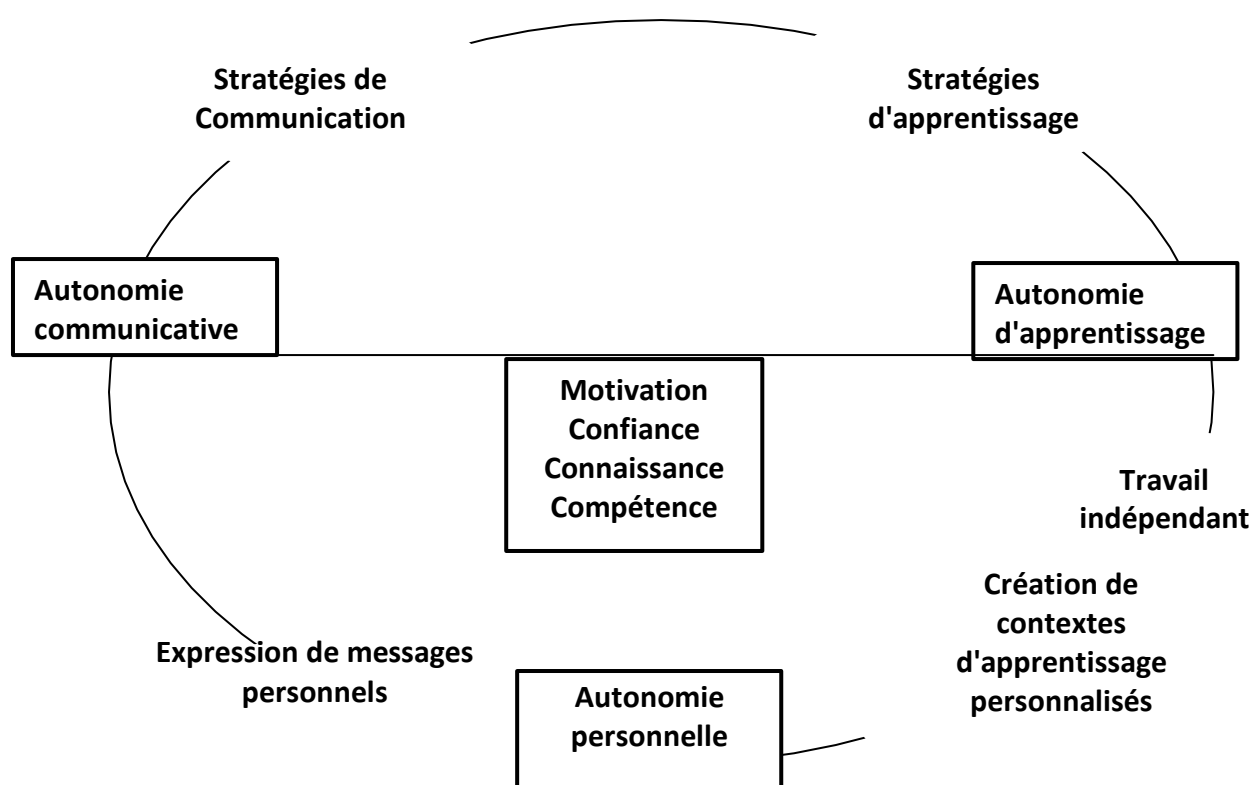
Le premier (autonomie de communication) est lié à la communication linguistique et repose à la fois sur la capacité d'utiliser le langage de manière créative et sur l'utilisation de stratégies appropriées pour exprimer des messages spécifiques dans des situations spécifiques. Le deuxième domaine (autonomie d'apprentissage) est le processus qui conduit à apprendre à utiliser le langage pour communiquer et met l'accent sur la capacité à agir et à utiliser des stratégies ciblées à la fois au sein du groupe de classe et dans des contextes extra-scolaires. Enfin, le troisième domaine (autonomie personnelle) est atteint lorsque la capacité de l'apprenant à communiquer et à apprendre de manière autonome lui permet de faire des choix dans sa vie. Ce domaine permet de savoir comment communiquer de manière authentique et créer des situations d'apprentissage personnalisées.

Le chercheur soutient que ces trois domaines dépendent tellement l'un de l'autre qu'ils ont tendance à se chevaucher. Par exemple, non seulement la créativité linguistique est étroitement liée à l'acquisition du langage (autonomie de communication), mais elle contribue également au développement personnel (autonomie personnelle) dans la mesure où elle facilite l'expression des messages personnels. De même, les stratégies, souvent associées au processus cognitif (autonomie d'apprentissage), favorisent également la croissance d'un point de vue purement linguistique (autonomie de communication) dans la mesure où elles permettent à l'apprenant d'élargir son répertoire. Dans ce cadre, la fonction de l'enseignant est d'aider les élèves à maintenir leur motivation et leur confiance en eux-mêmes et de créer les conditions nécessaires à

l'acquisition de nouvelles connaissances et au développement de compétences appropriées.

Dans chaque domaine, Littlewood Signale la présence de différents degrés de développement de l'autonomie. Par exemple, à un certain moment de son parcours d'apprentissage, un apprenant pourrait atteindre un bon niveau d'autonomie d'apprentissage en termes de motivation et de confiance en soi, mais ne maîtrisant pas encore quelques connaissances (le cas des stratégies cognitives qui lui assureraient un apprentissage avec le maximum de résultats) l'autonomie de communication de cet apprenant serait plutôt limitée.

Figure 1 : Les trois domaines de l'autonomie d'apprentissage des langues selon Littlewood (adapté de Littlewood 1997: 83)



À partir de cette vision, Littlewood (1999) propose un modèle de développement de l'autonomie basé sur deux niveaux, en relation avec le degré de participation des apprenants:

1. autonomie proactive: celle de l'apprenant qui est capable de prendre en charge son propre apprentissage, de déterminer les objectifs, de choisir les méthodes et les techniques, d'évaluer ce qu'il apprend;

2. autonomie réactive: celle qui précède l'autonomie proactive, encourageant l'apprenant à mettre en œuvre des choix relatifs exclusivement à l'organisation des ressources, pour atteindre les objectifs précédemment fixés par d'autres (généralement par l'enseignant ou l'institution).

Pour expliquer les deux niveaux d'autonomie mentionnés ci-dessus, Littlewood (1999) utilise la distinction entre les situations d'apprentissage collaboratif et d'apprentissage coopératif, en se référant à Flannery (1994): tandis que les premiers donnent une grande liberté de choix et d'organisation à l'apprenant sur le contenu et les objectifs de l'étude, ainsi que sur les temps et modalités avec lesquels procéder (privilégiant ainsi une "autonomie proactive"), les seconds invitent les apprenants à travailler indépendamment sur une tâche, mais toujours en se référant aux décisions de l'enseignant concernant le plan de travail à suivre (nécessitant le recours à un niveau d'autonomie plus restreint, une "autonomie réactive").

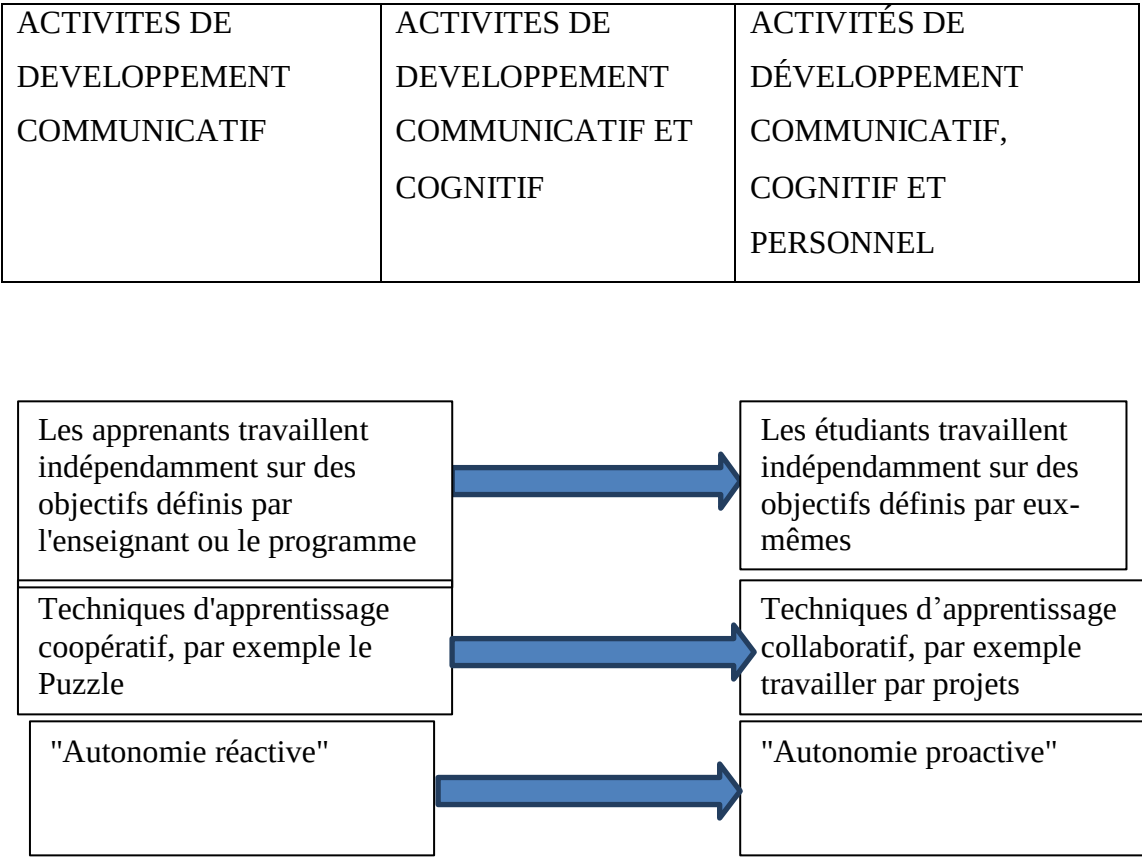
Pour passer d'une autonomie réactive à une autonomie proactive, Littlewood (2002) suggère de promouvoir des activités d'apprentissage plus collaboratives, davantage axées sur l'apprenant et sur son besoin de croissance en tant qu'apprenant autonome²⁵. Reprenant également Ribé et

²⁵ Pour plus de détails, voir Littlewood 2002, dans lequel l'auteur distingue des stratégies de développement de l'apprentissage coopératif et collaboratif pouvant être mises en œuvre au moyen de quatre types d'activités:

- travail de groupe à partir d'un apport commun provenant de l'enseignant ou du matériel;
- travail de groupe avec une procédure de puzzle à partir d'entrées différenciées provenant de l'enseignant ou du matériel;
- groupes avec procédure de puzzle combinés avec des groupes d'experts;
- travail de groupe à partir de sujets et / ou de ressources sélectionnés par les étudiants. Littlewood, à la suite de l'interprétation de d'autres chercheurs, dont Flannery (1994), estime que seul le dernier type d'activité implique l'élaboration de stratégies d'apprentissage collaboratif, "dans lesquelles les apprenants jouent un rôle actif dans la formation de leurs apprentissages et ensuite redéfinir l'ordre établi en matière d'éducation" (Littlewood 2002: 34), tandis que les précédents, nécessitant un contrôle de l'enseignant ou étant toutefois limités par le programme, ne permettent pas une réelle autonomie d'action de l'apprenant.

Vidal (1993), le chercheur propose un cadre pour le développement de l'autonomie par le biais de tâches coopératives et collaboratives (Littlewood 2002: 35), illustré à la figure 2.

Figure 2: Cadre intégré pour le développement de l'autonomie par le biais de tâches coopératives et collaboratives (adapté de Littlewood 2002)



3-Autres modèles de développement de l'autonomie

Macaro (1997: 197) propose un troisième modèle de développement de l'autonomie: le chercheur précise que son interprétation de l'autonomie est fonctionnelle "au développement potentiel de l'apprenant, à la manière dont il peut l'utiliser pour agir de manière plus appropriée". Son modèle comprend trois dimensions:

1. Autonomie dans les compétences linguistiques: l'apprenant utilise la langue étrangère sans l'aide d'un locuteur compétent (généralement l'enseignant);

2. Autonomie dans les compétences d'apprentissage des langues: il s'agit d'une étape au cours de laquelle les compétences d'apprentissage des langues étrangères sont reproduites et transférées dans d'autres situations, y compris l'apprentissage de d'autres langues étrangères;

3. Autonomie de choix et d'action: lorsque les apprenants sont impliqués dans les décisions relatives à leur apprentissage, en les faisant par exemple participer aux raisons pour lesquelles il est nécessaire d'apprendre certains contenus, ou en partageant des objectifs à moyen et à long terme, ou en considérant quels matériaux et techniques utiliser pour procéder à l'apprentissage, ou de réfléchir sur leurs stratégies cognitives.

Un autre modèle de développement de l'autonomie est celui proposé par Scharle et Szabó (2000: 9), divisé en trois phases successives:

1. Sensibiliser davantage au processus d'apprentissage et au degré de réflexivité consciente. La plupart des activités de ce premier niveau sont très structurées et supervisées par l'enseignant, car on suppose que les élèves n'ont pas encore atteint un degré suffisant d'aptitude à décider de la marche à suivre;

2. Mettre en pratique les compétences introduites dans l'étape précédente pour commencer à changer sa prédisposition à apprendre. C'est un processus particulièrement long qui nécessite beaucoup d'exercice: il faut du temps pour établir de nouvelles règles et de nouveaux comportements, en particulier lorsqu'il s'agit d'éliminer des modèles ancrés dans la tradition; beaucoup d'activités de ce deuxième niveau sont répétables et ont tendance à donner plus de place à l'initiative des apprenants;

3. Transférer des rôles aux élèves. Ce troisième et dernier niveau nécessite un changement substantiel dans l'organisation et la gestion de la classe et constitue peut-être la phase la plus difficile pour l'enseignant; les activités ne sont pas structurées et les apprenants disposent d'une grande liberté quant à la réalisation des tâches assignées ou au choix des activités à réaliser.

Pour conclure la présentation des modèles de développement de l'autonomie, nous mentionnerons celui de Bloor et Bloor (1988: 73) axé sur la négociation du programme. Selon les deux universitaires, cette négociation augmente la compréhension des caractéristiques de la langue et du processus d'apprentissage de la part des apprenants. Cela les aidera à prendre conscience des supports disponibles dans des contextes extérieurs à l'école, à rechercher des idées dans la société qui les entoure, à améliorer leur capacité à sélectionner leurs objectifs d'études et enfin à leur permettre de contrôler leur apprentissage.

Mais l'autonomie dans le domaine de l'acquisition linguistique ne réside pas seulement dans le processus par lequel l'apprenant apprend la langue, mais également dans la manière dont elle est considérée dans le contexte plus général de l'apprentissage. Little (2001) et Kenny (1993) soulignent tous les deux qu'il est nécessaire d'utiliser la langue étrangère comme vecteur d'apprentissage si l'on veut promouvoir une véritable

autonomie dans l'apprentissage des langues. Si autonomie signifie aussi apprendre à apprendre, et pour apprendre la langue, l'apprenant doit être immergé dans un contexte d'apprentissage lui donnant la possibilité non seulement de répéter des dialogues établis mais d'exercer ses compétences d'une manière authentique, ainsi, la langue étrangère doit être utilisée comme un vecteur d'apprentissage, avec la fonction d'exprimer des messages significatifs et d'atteindre des objectifs réels. Les objectifs cognitifs (liés à l'apprentissage des langues) et métacognitifs (apprendre à apprendre) sont donc étroitement liés. L'autonomie dépend de la compétence de communication puisque l'apprenant doit apprendre à apprendre dans un contexte d'utilisation efficace de la langue étrangère. Il s'ensuit que, dans une classe où l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère est le moyen par lequel le contenu est transmis, le développement de l'autonomie implique une communication authentique. Les apprenants devraient non seulement être en mesure de prendre des décisions concernant leur apprentissage, mais devront le faire en collaboration avec d'autres par le biais de l'utilisation de la langue étrangère (Little 1994, cité dans Benson 2002: 16). En effet, rapportant la vision de Little (2001: 23-26), les trois principes qui favorisent un apprentissage efficace de la langue étrangère dans le cadre de l'apprentissage autonome sont les suivants:

1. Le principe de l'implication de l'apprenant, à travers sa participation directe dans le choix des activités et du matériel à utiliser, le partage des responsabilités quant aux résultats et la complicité dans la gestion de la leçon;

2. Le principe selon lequel l'apprenant réfléchit de manière critique sur son propre apprentissage (cette réflexion se déroule en classe après des phases successives: d'abord avec une comparaison entre apprenants et

enseignants, ensuite entre groupes d'élèves et finalement, cela deviendra un raisonnement mental que l'apprenant fera avec soi-même, quand il a développé un degré d'autonomie cognitive et linguistique qui n'a pas besoin de l'aide des autres);

3. Le principe de l'utilisation de la langue étrangère en classe comme base en vue d'une "intégration absolue de l'autonomie d'apprentissage et de l'amélioration des compétences de la langue cible.

Les doutes des enseignants quant à l'incapacité des élèves à utiliser la langue étrangère pour organiser et réfléchir sur leur processus d'apprentissage ont été réfutés par plusieurs expériences (Dam 1995; Thomsen 2000, 2003; Thomsen, Gabrielsen 1991 cité dans Little 2007: 25). En effet, ces expériences démontrent comment, en apportant un soutien adéquat aux apprenants (les techniques d'échafaudage²⁶ et d'interaction), l'enseignant peut favoriser un échange communicatif également sur des aspects purement métacognitifs et métalinguistiques. Thomsen (2003, cité dans Little 2007: 25) montre, par exemple, qu'une fois les élèves acquièrent un niveau de compétence linguistique suffisant pour leur permettre de mener des activités de groupe dans une langue étrangère, ils sont également en mesure de réfléchir aux processus d'apprentissage liés à leur connaissance de la langue et à son utilisation active.

²⁶ La métaphore de l'échafaudage est utilisée pour décrire le soutien que l'enseignant apporte à l'élève afin de l'aider à la fois dans ses performances et dans "l'apprendre à apprendre". Wood, Bruner et Ross (1975, cité dans Gibbons 2003: 249) ont utilisé le terme "échafaudage" pour désigner les procédures de soutien et d'accompagnement mises en place par les parents ou l'enseignant pour encourager l'apprentissage de l'enfant. Ce concept est très proche de celui de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (1934), c'est-à-dire la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel, variable d'un individu à l'autre, qui ne peut être atteinte qu'avec l'aide de personnes plus expérimentées et compétentes. En fait, selon Vygotsky, l'apprentissage humain présuppose une nature sociale spécifique et un processus par lequel les enfants entrent progressivement dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent: la première compétence est sociale et devient ensuite une compétence individuelle. Dans le cours de langue, le concept de soutien, d'orientation ou d'« échafaudage » peut être défini comme une« aide temporaire mais essentielle qui aide les apprenants à développer des compétences, de nouveaux concepts et à renforcer leurs compétences.

Dans la pratique, écrit Little (1997), l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères ne consiste pas seulement à contrôler les activités, les techniques et les ressources à utiliser, mais s'agit-il aussi d'une orientation particulière vers la langue étrangère elle-même, car "pour le véritable apprenant autonome, chaque occasion d'utiliser la langue représente une "opportunité d'apprendre la langue, et vice versa".

B-Approches pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant

Dans l'éducation formelle, le développement de l'autonomie de l'apprenant est important. Cependant, Benson (2003) a noté que «l'autonomie peut être favorisée, mais pas enseignée» (p.290). Cette section propose une discussion de six approches pour favoriser l'autonomie de l'apprenant avec la description de chaque approche, et mettre l'accent sur ses forces et ses faiblesses. La discussion de cette section met en évidence la nécessité de comprendre l'autonomie de l'apprenant en mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant dans le processus de facilitation.

1. Approche basée sur les ressources

L'approche basée sur les ressources (*Resource-based approach*) met l'accent sur la fourniture aux apprenants d'opportunités et de situations telles que du matériel et des ressources pour favoriser l'autonomie de l'apprenant (Benson, 2013, Nguyen, 2010). Gardner et Miller (2011) ont supposé que «l'objectif principal de la promotion de l'apprentissage en libre accès (self-access learning) est de favoriser l'apprentissage autonome» (p.78).

En d'autres termes, en offrant des opportunités qui impliquent l'accès-libre ou l'autorégulation avec des ressources et des conseils pour l'apprentissage, les apprenants seront capables de diriger leur apprentissage à travers «l'interaction de l'apprenant avec les ressources d'apprentissage» (Benson, 2001, p. 113). Par exemple, Gardner et Miller (1999) ont vu dans les centres d'accès-libre un «moyen d'encourager les apprenants à passer de la dépendance des enseignants à l'autonomie» (page 8).

Le centre fournit du matériel conçu pour permettre aux élèves un accès-libre pour pouvoir l'utiliser dans leur apprentissage et, par conséquent, favorise l'autonomie plutôt que de dépendre de l'enseignant (Chung, 2013, Esch, 1997, Gardner et Miller, 1997; Littlejohn, 1997, Sheerin, 1997). Avec le passage de la centration sur l'enseignant à celle sur l'apprenant, «l'apprentissage de la langue en accès- libre est devenu un complément au modèle traditionnel d'apprentissage en présentiel, avec des centres d'accès-libre qui fonctionnent maintenant dans de nombreuses parties du monde.»(Morrison, 2008, p.123).

Dans son étude, Morrison (2008) a interrogé seize participants pour répondre à la question «Qu'est-ce qu'un centre d'accès-libre?» L'analyse des données a révélé que les centres d'accès-libre jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues au niveau de l'enseignement supérieur parce que cela favorise l'apprentissage des langues et l'apprentissage indépendant.

Il a également identifié les critiques ou les contraintes des centres d'accès-libre concernant la promotion de l'autonomie des apprenants, y compris le profil des apprenants, les ressources et le matériel du centre, l'environnement d'apprentissage de l'école ou de l'établissement. En

particulier, en ce qui concerne le profil de l'apprenant, il a mentionné que les apprenants doivent être évalués pour connaître leurs besoins et qu'ils ont besoin de formation pour avoir des compétences et des stratégies leur permettant d'utiliser efficacement les centres d'accès-libre.

La qualité et la disponibilité des ressources et du matériel du centre soulèvent des préoccupations importantes quant à l'efficacité des centres d'accès-libre. En d'autres termes, les critères d'adéquation des matériels et comment aider les apprenants à accéder aux ressources doivent être soigneusement pris en compte. Il a conclu que pour que les centres d'accès autonome fonctionnent efficacement et aident à développer un apprentissage autonome, il faut bien comprendre le fonctionnement des centres d'accès-libre.

Dans cette approche, Cranker et Servains (2013) ont décrit une stratégie pour résoudre les défis liés à l'accessibilité des matériaux et à la promotion de l'autonomie dans les centres d'accès-libre (auto-accès), c'est-à-dire qu'ils ont développé un système IEP (Individualised Education Plan) Plan d'éducation individualisé. Ce système comprend une base de données sur Internet pour la recherche de matériel d'apprentissage en libre accès et pour relier le matériel à un programme d'enseignement et d'apprentissage; et enquêtes auprès des apprenants. Ce système était géré par le centre d'apprentissage en libre accès de l'Université du Delaware (Etats unis).

L'étude a montré que grâce aux rapports anecdotiques et à l'observation, on a constaté que le système fonctionnait bien dans une certaine mesure, notamment pour «encourager plus de comportements autodirigés et l'utilisation des centres d'accès-libre aux fins prévues» (p. 111) et il relie la salle de classe au centre d'accès-libre. Il a été indiqué

que, pour obtenir des résultats positifs, les enseignants jouent un rôle important en aidant les apprenants à être conscients de leurs rôles et à utiliser le système de manière efficace.

Dans une autre étude, Tassinari (2012) a décrit un modèle pour aider les apprenants et les conseillers en évaluation pour évaluer les compétences des apprenants en matière d'autonomie. Le modèle comprend des éléments dynamiques tels que «les compétences, les aptitudes, les choix et le processus de prise de décision des apprenants, et explique leur relation mutuelle» (p.28). Pour chaque composante, le chercheur a développé des descripteurs sous forme d'énoncés, qui sont destinés à «servir d'outil pour sensibiliser les apprenants (et les conseillers) à ce qui pourrait valoir la peine de se concentrer sur les processus d'apprentissage autonomes».

Cependant, il est soutenu que le processus d'évaluation utilisant ce modèle comme base devrait être intégré dans un dialogue pédagogique entre les apprenants et les pairs ou les conseillers. Le rôle du conseiller devrait être de former les apprenants et de créer des environnements ou des opportunités pour leurs apprenants.

Ainsi, même dans les centres d'accès-libre où l'accent n'est pas vraiment mis sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, le rôle de l'enseignant est important pour créer des opportunités et aider ses élèves à utiliser ces centres et à développer un apprentissage indépendant et, par conséquent, l'autonomie de l'apprenant. Cependant, l'utilisation de ces centres n'est qu'une forme d'implication des enseignants et des apprenants dans le soutien de l'autonomie de l'apprenant. La section suivante décrit l'approche basée sur la technologie comme une alternative aux centres d'accès-libre.

2. Approche basée sur la technologie

Les formes typiques de l'approche basée sur la technologie (*Technology-based approach*) sont l'apprentissage des langues assisté par ordinateur –computer assisted language learning (CALL)- (Aston, 1997, Klaus, 2012, Milton, 1997), l'apprentissage en tandem (Little, 2001) et la communication assistée par ordinateur – computer mediated communication (CMC)- (Ankan & Bakla, 2011, Dang et Robertson, 2010, Hamilton, 2013). Par exemple, Dang et Robertson (2010) ont exploré la relation ainsi que l'impact de la technologie informatique sur l'autonomie de l'apprenant. Dans cette étude, les chercheurs ont considéré l'autonomie de l'apprenant en termes de perspectives socioculturelles qui mettent l'accent sur les interactions entre les apprenants et leur environnement.

L'étude a montré une forte association entre la CMC (communication assistée par ordinateur ou technologie en ligne) et l'autonomie de l'apprenant. Ces résultats suggèrent que les enseignants ont besoin de tirer profit des e-habitudes sociales des élèves à des fins éducatives et ont confirmé que cette approche peut être une option viable pour les apprenants à être formés pour devenir des apprenants autonomes.

Dans un autre exemple, Ankan et Bakla (2011) ont étudié l'utilisation des blogs comme moyen de favoriser l'autonomie des apprenants. À partir des caractéristiques de l'autonomie de l'apprenant qui implique quatre piliers: la prise de décision, l'action indépendante, la réflexion critique et le détachement, ils ont plaidé en faveur de l'utilisation des blogs pour y parvenir. Les blogs sont l'un des nouveaux paramètres virtuels. Tout ce que les apprenants écrivent sur leurs blogs peut être lu par d'autres.

De plus, les jeunes apprenants sont motivés à utiliser les blogs parce qu'ils offrent un environnement d'écriture libre et facile. Les blogs peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences, par exemple «être capable de prendre des décisions par soi-même, être moins dépendants des enseignants et participer à la réflexion critique» (p.241). Les auteurs ont testé l'utilisation des blogs sur 17 étudiants et ont constaté que même si les étudiants avaient la possibilité de prendre des décisions et avaient des attitudes positives envers les blogs, la plupart des apprenants rencontraient des difficultés liées à l'utilisation de la technologie et à la maîtrise de la langue. Les auteurs ont souligné que «l'enseignant devrait s'efforcer de donner aux étudiants le droit de prendre des décisions» et que «en étant guidé par un enseignant compétent, les apprenants peuvent étudier une seconde langue de façon autonome» (page 241).

Une fois de plus, il ressort de cette étude que l'accent est mis sur le rôle important de l'enseignant en général et sur les connaissances et les croyances des enseignants, en particulier pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. Autrement dit, dans cette approche, les enseignants peuvent jouer de nouveaux rôles de facilitateurs, de conseillers ou d'aides pour aider leurs élèves à surmonter les difficultés liées à l'utilisation des blogs comme moyen de favoriser l'autonomie de l'apprenant.

3. Approche basée sur le curriculum

La troisième approche pour favoriser l'autonomie de l'apprenant est l'approche basée sur le curriculum (*Curriculum-based approach*). Cette approche met l'accent sur la négociation entre l'enseignant et les apprenants dans le contenu d'apprentissage. Cette approche est caractérisée par le développement de l'implication des apprenants dans la

prise de décision (Cotterall, 2000, Dickinson, 1995, Esch, 1996). Dans le cadre de cette approche, les chercheurs ont axé leurs recherches sur les responsabilités, les attitudes et les croyances des apprenants à l'égard des processus d'apprentissage.

Cotterall (2000) a soutenu que la promotion de l'autonomie de l'apprenant est «un objectif important et approprié dans la conception des cours de langue» (p.109). L'étude a présenté cinq principes pour la conception de cours de langue afin d'améliorer l'autonomie de l'apprenant et la maîtrise de la langue. Les cinq principes qui ont émergé du processus de conception de cours concernent les objectifs de l'apprenant, le processus d'apprentissage des langues, les tâches, les stratégies d'apprentissage et la réflexion sur l'apprentissage.

La principale préoccupation sous-jacente dans les cinq principes est de trouver des moyens de soutenir le transfert des responsabilités de l'enseignant à l'apprenant. L'auteur a indiqué qu'afin de favoriser l'autonomie des apprenants dans chaque principe, la question clé qu'un concepteur doit prendre en compte est de sensibiliser les apprenants à la nécessité d'identifier les objectifs, les options d'apprentissage et les stratégies. Ainsi, le potentiel d'autonomie de l'apprenant augmente à mesure que la conscience d'apprentissage augmente. Les préoccupations des enseignants sont de sensibiliser les apprenants à toutes les questions liées à la conception du curriculum et au processus d'apprentissage.

Dans une autre étude, Reinders et Balcikanli (2011) ont soutenu que les apprenants ont besoin d'instructions explicites pour être responsables de tous les aspects de leur apprentissage en classe. L'étude abordait le problème de recherche sur la manière dont les manuels peuvent favoriser l'autonomie des apprenants en classe parce que les

manuels jouent un rôle important dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et ils peuvent aider les élèves à faire des choix multiples sur ce qu'ils doivent apprendre ou sur les occasions d'évaluer ou de refléter leur apprentissage dans le processus d'apprentissage.

Les chercheurs ont utilisé un cadre d'évaluation pour évaluer cinq manuels de langue, ils ont constaté que «les manuels de langue ... n'encouragent pas explicitement l'autonomie des apprenants» (p.269), c'est-à-dire qu'ils font peu pour favoriser l'autonomie des apprenants parce qu'ils n'offrent pas beaucoup d'occasions pour les apprenants «de choisir leurs propres stratégies d'apprentissage et de fournir des conseils pratiques à ce sujet» (p.269). L'étude a également montré que certains des manuels étudiés offraient aux élèves l'occasion de suivre leur processus d'apprentissage en soulevant certaines questions qui sont considérées comme «une stricte implication du suivi des progrès» mais «plus sur la mémorisation» (p. 270). Cela signifie que même dans certains cas, lorsque les manuels encouragent l'autonomie des apprenants, ils offrent «des possibilités limitées de pratique aux étudiants» (p.265).

Il est recommandé que les enseignants jouent un rôle important dans l'adaptation des manuels pour favoriser l'autonomie des apprenants dans leur propre classe. En particulier, dans un contexte éducatif où les sources d'enseignement et d'apprentissage sont limitées ou où les approches traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage sont communes, les enseignants doivent être conscients de l'évaluation des manuels qu'ils utilisent et ne pas dépendre totalement des manuels scolaires. Sinon, il y aurait un manque de preuves de l'autonomie de l'apprenant dans leur classe.

On peut croire que, dans cette approche, les enseignants jouent encore un rôle important dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant. Les enseignants peuvent apporter leur soutien en adoptant et en adaptant leur matériel d'enseignement ou, en particulier, d'enseignement, afin de sensibiliser les élèves à leurs objectifs d'apprentissage et à leurs processus d'apprentissage. L'hypothèse de cette approche est que lorsque les enseignants et les élèves comprennent les principes fondamentaux de l'autonomie de l'apprenant, ils peuvent négocier et s'adapter pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans leur contexte. Cela indique que les enseignants se préoccupent de leurs rôles de facilitateurs pour soutenir leurs apprenants.

4. Approche basée sur l'apprentissage en salle de classe

Pour cette approche basée sur la classe (*Classroom-based approach*), les chercheurs croient que l'autonomie de l'apprenant peut être favorisée par l'apprentissage coopératif en classe, c'est-à-dire que les apprenants sont responsables de leur apprentissage en travaillant avec leurs pairs ou leurs enseignants (Benson, 2001). Cette approche met l'accent sur le fait que les enseignants doivent négocier le contrôle et la responsabilité avec leurs apprenants dans le cadre des objectifs, du processus d'apprentissage et de la détermination de l'évaluation et des évaluations (Nguyen, 2010).

Par exemple, Miller et Ng (1996) ont étudié l'évaluation par les pairs comme un moyen d'impliquer les élèves dans leur propre apprentissage afin de développer l'autonomie de l'apprenant. Le but de cette étude était de «transformer les bénéficiaires passifs en participants actifs à un programme de langue» (p.134). L'évaluation par les pairs présente certains avantages: les élèves peuvent percevoir qu'ils peuvent

obtenir une évaluation plus juste de la part de leurs pairs qu'avec une évaluation traditionnelle; l'évaluation par les pairs peut améliorer la compréhension et les attitudes des élèves à l'égard de l'évaluation.

Des études montrent que l'évaluation par les pairs conduit à des résultats positifs en termes de développement de l'autonomie. On constate que «dans certaines circonstances, les apprenants en langues sont en mesure de faire une évaluation réaliste de la capacité de langage oral de l'un et de l'autre » (p. 142). Cependant, Miller et Ng (1996) ont indiqué que «les élèves devraient recevoir de l'aide pour préparer leurs tests» (page 142). Il est suggéré ici que les enseignants ont un rôle important à jouer pour soutenir et former les apprenants afin qu'ils puissent évaluer leurs camarades et accepter leur l'évaluation.

D'autres Chercheurs (Little, 2009a, 2009b) ont étudié l'utilisation des portfolios dans l'évaluation comme une approche visant à favoriser l'autonomie de l'apprenant. Les auteurs ont préconisé l'évaluation du portfolio comme méthode d'évaluation alternative aux méthodes traditionnelles appelées "examen ponctuel" (one-shot exam) (Mahdavinia&Ahmadi, 2011, p.77).

Ce type d'examen traditionnel a deux problèmes: il peut être un indicateur peu fiable de l'apprentissage des élèves et il encourage la mémorisation et l'apprentissage par cœur. L'évaluation du portfolio implique le processus d'apprentissage de l'enseignement, la rétroaction favorable, la promotion d'un apprentissage significatif et la participation des élèves. Les portfolios sont en réalité composés de deux composants majeurs, le processus et le produit. Les portfolios fournissent des preuves authentiques pour évaluer l'apprentissage des langues.

Les résultats des recherches (Mahdavinia et Ahmadi (2011) entre autres) ont montré que l'utilisation de portfolios offrait plusieurs avantages aux élèves, notamment: «L'auto-apprentissage, l'amélioration de la confiance en soi, le développement des compétences d'auto-évaluation, une classe sans stress et une relation amicale entre l'enseignant et les élèves» (p87). L'étude indique qu'il est important que l'enseignant reconnaisse les avantages de l'évaluation de portfolio dans l'apprentissage autodirigé et l'utilise dans sa classe parce que l'un des principaux arguments pour l'auto-évaluation est qu'il fournit un moyen efficace de développer une conscience de soi critique.

Un avantage qui en découle est que les apprenants sont mieux à même de se fixer des objectifs réalistes et de diriger leur propre apprentissage. De plus, par définition de l'autonomie de l'apprenant, les apprenants doivent être impliqués dans tous les processus d'apprentissage, y compris le processus d'évaluation.

Les préoccupations des enseignants au sujet de l'approche basée sur l'apprentissage en salle de classe sont reconnues pour deux raisons principales. Premièrement, la formation des apprenants à l'autonomie est nécessaire puisque l'auto-évaluation dépend d'un ensemble complexe de compétences (Bullock, 2010) et que les enseignants doivent être conscients et prêts à s'engager dans une telle formation pour développer l'autonomie de leurs apprenants.

Deuxièmement, les enseignants peuvent être mis au défi par la mise en œuvre de stratégies qui conduisent à l'autonomie de l'apprenant s'ils ne sont pas attachés au concept d'autonomie de l'apprenant ou même s'ils ne comprennent pas le concept.

Bullock (2010) a également souligné la nécessité d'une auto-évaluation pratique en termes de temps et de ressources dans l'approche en classe. Par exemple, l'enseignant doit intégrer l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs dans les activités quotidiennes de la classe. Il est clair que l'enseignant doit être conscient des avantages de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs qu'il peut confier aux élèves, mais ce n'est pas toujours le cas dans les salles de classe marocaines.

5. Approche basée sur l'apprenant

La recherche dans l'approche basée sur l'apprenant (*Learner-based approach*) met l'accent sur la formation des apprenants pour développer des compétences et des stratégies d'apprentissage, par exemple, la formation des connaissances métacognitives des apprenants afin de développer l'autonomie des apprenants (Benson, 2001, 2013; Ng & Confessore, 2010, Yu, 2006) et la motivation (Spratt, Humphreys & Chan, 2002, Ushioda, 2011).

Dans son étude, Ushioda (2011) a conclu que «... pourquoi l'autonomie? Non pas parce que nous voulons motiver nos élèves et partager leur identité de manière prédéterminée, mais parce que nous voulons qu'ils réalisent leur potentiel d'être les personnes qu'ils veulent devenir et qu'ils fassent les choses qu'ils apprécient de façon saine » (p.230). Les chercheurs dans le domaine de l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage des langues conviennent que les apprenants autonomes sont des apprenants motivés.

Cependant, Spratt, Humphreys et Chan (2002) ont rapporté que la relation mutuelle entre la motivation et l'autonomie de l'apprenant était une question controversée. On constate que cette relation «pourrait être dynamique et opérer dans des directions différentes selon le type de

motivation impliqué». Ils ont conclu que «la motivation est le facteur clé qui influence la mesure dans laquelle les apprenants sont prêts à apprendre de manière autonome, et que les enseignants peuvent donc s'efforcer d'assurer la motivation avant de former les apprenants à devenir autonomes» (p. 245).

Dans cette approche, les chercheurs (dont Yu 2006) ont décrit trois facteurs intégrés, comportant la motivation, les connaissances métacognitives des apprenants, et l'environnement d'apprentissage influençant l'autonomie de l'apprenant. Ils ont déclaré que l'autonomie de l'apprenant dépendait de l'autonomie de l'enseignant. Leur étude indique qu'il est nécessaire que les enseignants soient conscients des trois facteurs: la motivation, la métacognition et l'environnement d'apprentissage pour aider les élèves à développer leur autonomie.

Ng et Confessore (2010) ont exploré la relation entre les multiples styles d'apprentissage et les niveaux d'autonomie des apprenants en Malaisie. Cette étude quantitative a étudié la relation entre six styles d'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant. Les six styles d'apprentissage ont été identifiés comme collaboratifs, compétitifs, évitants, dépendants, indépendants et participants. L'étude a révélé qu'il existe un lien étroit entre le nombre de styles d'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant. En particulier, «les apprenants autonomes étaient liés à cinq styles d'apprentissage: collaboratif, compétitif, dépendant, indépendant et participant» (page 7).

Les résultats de l'étude ont également montré que «les apprenants qui étaient flexibles en utilisant différents styles d'apprentissage en fonction de leurs besoins et en comprenant comment ce type d'adaptation s'adapte à des situations particulières étaient plus autonomes» (p.10). Par

conséquent, il est essentiel de prendre en considération la diversité des préférences de styles d'apprentissage lors du développement d'activités d'apprentissage. Cependant, l'étude s'est concentrée sur les apprenants à distance dans l'apprentissage des langues en Malaisie. Il n'a pas pris en compte l'apprentissage des langues en classe.

Les objectifs de la recherche de Sakai, Takagi et Chu (2010) étaient d'explorer «les souhaits actuels des étudiants pour l'autonomie de l'apprenant et les activités de mise en œuvre des enseignants pour correspondre aux besoins des étudiants afin de promouvoir l'autonomie des apprenants». Cette étude a tenté de découvrir comment la différence de genre influence l'autonomie de l'apprenant. Cette étude était basée sur les résultats de leur première étude en 2006 avec 107 étudiants au Japon, en Corée et à Taiwan. La première étude a révélé que les étudiants étaient réticents à s'impliquer dans la gestion de classe et, par conséquent, réticents à développer des comportements autonomes.

Le but de l'étude la plus récente (2010) était d'explorer davantage les raisons de cette réticence. La recherche de suivi a trouvé deux raisons. Tout d'abord, les étudiants voulaient juste être impliqués dans certaines tâches de prise de décision telles que «fixer des objectifs et évaluer les leçons». Cependant, ils ont trouvé difficile de faire ces tâches avec confiance parce qu'ils n'étaient pas formés aux compétences métacognitives. Cette étude a indiqué que c'était le rôle des enseignants de former les étudiants au développement de ces compétences.

En bref, dans le cadre d'une approche fondée sur l'apprenant, les chercheurs se sont concentrés sur les caractéristiques des apprenants par rapport aux apprenants autonomes. Les résultats de l'étude ont montré l'importance de la sensibilisation des apprenants ou des étudiants à leurs

rôles et processus d'apprentissage qui peuvent être atteints grâce au soutien des enseignants.

6. Approche basée sur l'enseignant

Les approches fondées sur les enseignants (*Teacher-based approach*) mettent l'accent sur l'autonomie des enseignants, la formation des enseignants et le rôle de facilitateur de l'enseignant (Benson, 2001, Borg et Al Busaidi, 2012, Feryok, 2013). L'hypothèse de cette approche est que les croyances et les perceptions des enseignants ont une grande influence sur leur engagement dans la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant en classe (Aoki, 2008, Borg & Al-Busaidi, 2012, Raya & Sircu, 2013). On prétend qu'il existe une relation «symbolique» entre l'autonomie de l'apprenant et l'autonomie de l'enseignant, mais que la promotion de l'autonomie de l'apprenant dépend de la promotion de l'autonomie des enseignants (Benson, 2001, Nakata, 2011; & Ushioda, 2009).

Par exemple, Little (1995) soutient que «si les stratégies d'apprentissage et la formation des apprenants peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'autonomie de l'apprenant, le facteur décisif sera toujours la nature du dialogue pédagogique» (p. 175). De plus, puisque «l'apprentissage découle de l'interaction et que l'interaction est caractérisée par l'interdépendance entre l'enseignant et les apprenants, le développement de l'autonomie chez les apprenants présuppose le développement de l'autonomie chez les enseignants» (p.175). En d'autres termes, il existe une interdépendance entre l'autonomie de l'enseignant et l'autonomie de l'apprenant pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Cependant, selon cette approche, Aoki (2008) soutient que l'autonomie des enseignants n'implique aucune pertinence pour la

capacité de l'enseignant à mettre en œuvre l'autonomie de l'apprenant mais plutôt la pratique des enseignants en classe. Elle a mis l'accent sur l'importance de ce que les enseignants doivent faire et comment doivent le faire pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Dans une autre étude, Feryok (2013) a étudié le rôle d'un enseignant dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant dans un établissement d'enseignement supérieur. Elle a constaté que l'enseignant comprenait l'autonomie de l'apprenant comme «la responsabilité des élèves pour leur propre apprentissage» et que, pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant a tenté de gérer la gestion des activités en classe. En particulier, l'enseignant a organisé un ensemble d'habitudes qui ont régi la structure de chaque leçon.

Ces habitudes aideront les élèves à avoir plusieurs choix dans différents types d'activités dans leur classe pour prendre le contrôle de tous les aspects du processus d'apprentissage. Elle a laissé entendre que «l'autonomie de l'enseignant était le fondement sur lequel la connaissance et la pratique de l'enseignant étaient fondées» (p. 213). La leçon à tirer de cette recherche est que, pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues, l'enseignant doit d'abord connaître l'autonomie de l'apprenant.

La recherche dans cette approche s'est concentrée sur les définitions et les principes de l'autonomie des enseignants. Peu d'attention est accordée à la façon dont la perception et les croyances de l'enseignant affectent l'autonomie de l'apprenant. L'examen des six approches visant à favoriser l'autonomie des apprenants confirme la nécessité de mener des recherches plus approfondies sur le rôle des enseignants en tant que l'un des principaux facteurs favorisant l'autonomie de l'apprenant.

C. L'enseignant en tant que promoteur de l'autonomie dans l'apprentissage des langues

1. Les croyances des enseignants à propos de l'autonomie de l'apprenant

Certains chercheurs ont exploré les croyances et les perceptions des enseignants dans la promotion de l'autonomie des apprenants. Bien que les chercheurs aient utilisé le terme commun «croyances des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant», ils explorent différents aspects ou domaines au sein de ce terme général.

Chan (2003), par exemple, a fourni «une riche source d'informations sur les perspectives des enseignants des universités de Hong Kong et leurs pratiques d'enseignement des langues en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant» (page 48). Le cadre d'étude des croyances des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant comprenait les perceptions des enseignants quant à leurs rôles et responsabilités, leurs perceptions des capacités de leurs élèves à prendre des décisions, l'impact de l'autonomie des apprenants sur l'enseignement des professeurs ; les attitudes des enseignants et des élèves vis-à-vis de l'autonomie de l'apprenant ainsi que les activités réelles que les enseignants demandent à leurs élèves de prendre à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Les résultats de l'étude ont montré que tous les enseignants interrogés avaient une attitude positive et une conscience de l'autonomie de l'apprenant, mais qu'ils avaient «une vision bien définie de leur propre rôle et de leurs responsabilités» (p.49). Ils ont également indiqué que les élèves «étaient capables de prendre certaines décisions dans les salles de classe», mais que «les enseignants préféraient que les responsabilités de ces activités soient principalement assumées par eux-mêmes, plutôt

confiées aux élèves» (page 49). L'auteur a indiqué certaines limites de l'étude, par exemple, pour avoir un aperçu des croyances des enseignants, il est nécessaire d'observer leurs activités en classe ou leurs pratiques pédagogiques réelles pour voir s'il y a un décalage entre leurs croyances autonomes et leurs comportements.

Al-Shaqsi (2009) a examiné les croyances des enseignants à propos de l'autonomie de l'apprenant à Oman en se basant sur deux domaines principaux: la perception des enseignants des caractéristiques des apprenants autonomes et l'évaluation par les enseignants de l'autonomie de leurs apprenants. Une conclusion claire de cette étude était que dans l'ensemble les enseignants avaient des opinions positives sur la mesure dans laquelle leurs apprenants étaient autonomes. Cela peut être considéré comme un aperçu intéressant du point de vue des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant; Cependant, l'étude n'a pas examiné dans quelle mesure les opinions positives des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant étaient justifiées.

Balcikanli (2010) a étudié les croyances des futurs enseignants sur l'autonomie de l'apprenant dans les contextes éducatifs turcs. Le chercheur a exploré l'autonomie de l'apprenant dans des domaines tels que l'implication des élèves dans la gestion de la classe, les devoirs, l'évaluation, etc. du point de vue des futurs enseignants. Un questionnaire et des entretiens de suivi ont été utilisés pour collecter des données. Les résultats de l'étude ont montré que les élèves enseignants avaient des attitudes positives et une «vision claire de l'autonomie des apprenants et de l'implication des étudiants dans le processus d'apprentissage» et que «les futurs enseignants se sentiraient prêts à transmettre à leurs futurs élèves des responsabilités et des choix» Balcikanli, 2010, page 98).

L'étude a également suggéré des facteurs contraignants pour le développement de l'autonomie de l'apprenant dans les contextes éducatifs turcs, notamment: «l'approche de l'enseignement centrée sur l'enseignant, dans laquelle les méthodes d'enseignement traditionnelles sont largement utilisées» (p. 99) ; l'heure et le lieu fixes des cours; et la haute autorité des enseignants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les études antérieures ont une chose importante en commun - les chercheurs ont supposé que les enseignants enquêtés comprenaient le terme d'autonomie de l'apprenant; par conséquent, ils se sont concentrés sur la découverte des attitudes et des perceptions d'un aspect particulier de l'autonomie de l'apprenant. Tous ont montré que les enseignants avaient des attitudes positives envers l'autonomie de l'apprenant. Cependant, ces études n'ont pas étudié en profondeur les croyances des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant, y compris les facteurs influençant leurs croyances et perceptions de l'autonomie de l'apprenant ou les effets des croyances sur les pratiques d'enseignement réelles des enseignants. Ces facteurs ont été absents de la recherche.

2. Facteurs affectant les croyances des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant

Les chercheurs n'ont pas d'informations directes sur la façon dont les croyances naissent ou se renforcent ou s'affaiblissent (Nespor, 1987). Cependant, plusieurs chercheurs ont mentionné certains facteurs qui affectent les croyances des enseignants.

La théorie de la réciprocité triadique de Bandura (1986) montre l'interrelation réciproque entre les croyances, les comportements et l'environnement. L'idée de Bandura sur les interactions entre les individus et l'environnement peut être utile pour comprendre l'évolution des

croyances des enseignants. Dans cette théorie, Bandura a suggéré que l'environnement, le comportement et les croyances ont des relations réciproques. Cela signifie que les croyances des enseignants ont une influence sur les comportements et les environnements et que le comportement et l'environnement ont un effet sur les croyances des enseignants.

L'étude d'Ernest (1989) mentionne deux facteurs qui influent sur les croyances des enseignants: le contexte social et le niveau de pensée des enseignants. Tout d'abord, le contexte social a un impact puissant sur les croyances des enseignants. Le contexte social comprend les attentes des parents, des élèves, des collègues enseignants et de l'administration, du curriculum et du système éducatif dans son ensemble.

Les enseignants peuvent avoir à faire des compromis et négocier intérieurement toutes ces attentes et exigences par rapport à leur enseignement. Cependant, il arrive que les enseignants d'une même école adoptent souvent des pratiques de classe similaires même s'ils ont des croyances différentes.

Le deuxième facteur est le niveau de conscience des enseignants par rapport à leurs propres croyances qui se reflète dans leurs pratiques pédagogiques. Ernest (1989) a énuméré les éléments clés dans la pensée des enseignants et leur relation à la pratique, y compris la conscience d'avoir adopté des points de vue et des hypothèses spécifiques sur la nature du sujet et avoir la capacité de justifier ces opinions et ces hypothèses. Ces deux facteurs peuvent soit contraindre ou offrir des opportunités qui ont un impact sur les croyances des enseignants et leur enseignement réel.

3. Comportement et rôle des enseignants :

Il s'agit de mettre l'accent sur l'importance du rôle des enseignants et de la pratique enseignante concernant l'autonomie des apprenants dans les classes et répondre à la question: Quelles sont les pratiques pédagogiques réelles des enseignants concernant l'autonomie des apprenants?

Dans le cadre de la recherche actuelle, il est nécessaire de reconnaître d'abord le rôle général que joue un enseignant dans la classe, puis le rôle qu'un enseignant doit jouer pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. Braga (1972) a soutenu que la clé pour définir le rôle de l'enseignant est la personne qui définit le rôle de l'enseignant parce que les attentes des élèves du rôle de l'enseignant diffèrent des attentes de l'administration ou de l'enseignant lui-même. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, on pourrait soutenir que les rôles de l'enseignant dépendent de l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage.

«L'enseignement est souvent décrit comme étant centré sur l'enseignant ou centré sur l'apprenant» (Killen, 2013, p.94) la façon dont diffère les deux approches dépend de ce que l'enseignant fait, comment les cours sont organisés, l'implication active des apprenants dans l'apprentissage et comment ils contrôlent leur propre apprentissage.

La différence entre ces deux approches peut être vue dans le tableau ci-dessous qui résume la comparaison de discipline entre ces deux approches. Il ne fait aucun doute que l'enseignement centré sur l'enseignant place ce dernier au centre du processus. Par conséquent, l'enseignant joue un rôle central et a un grand contrôle dans la classe. L'enseignant agit en tant que fournisseur de connaissances. En revanche, l'approche centrée sur l'apprenant met l'accent sur l'apprenant. Cela ne signifie pas que le rôle de l'enseignant est perdu, mais il agit en tant que facilitateur du processus d'apprentissage.

Tableau 1 : Comparaison de discipline dans les classes centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant

<u>Centrée sur l'enseignant</u>	<u>Centrée sur l'apprenant</u>
▪ L'enseignant est le seul leader. ▪ La gestion est une forme de contrôle. ▪ L'enseignant assume la responsabilité de tous les documents et de l'organisation. ▪ La discipline vient de l'enseignant. ▪ Peu d'apprenants aident l'enseignant. ▪ L'enseignant établit les règles et les affiche pour tous les élèves. ▪ Les conséquences sont fixées pour tous les étudiants. ▪ Les récompenses sont principalement extrinsèques. ▪ Les étudiants ont des responsabilités limitées. ▪ Peu de personne entrent en classe.	▪ Le leadership est partagé. ▪ La gestion est une forme d'orientation. ▪ Les apprenants sont des facilitateurs pour les opérations de la classe. ▪ La discipline vient du soi. ▪ Tous les apprenants ont la possibilité de devenir partie intégrante de la gestion de la classe. ▪ Les règles sont élaborées par l'enseignant et les apprenants sous la forme d'une constitution ou d'un pacte. ▪ Les conséquences reflètent les différences individuelles. ▪ Les récompenses sont pour la plupart intrinsèques. ▪ Les élèves partagent les responsabilités en classe. ▪ Des partenariats sont formés pour enrichir et élargir les possibilités d'apprentissage pour les étudiants.

Il est possible qu'une approche d'enseignement centrée sur l'élève soit le meilleur moyen de développer la compréhension. Prenant l'approche constructiviste, la recherche actuelle soutient que les enseignants prennent en compte les connaissances et le contexte de l'apprenant, puis tentent de développer la compréhension sur cette base. Cette approche se situe quelque part au milieu du continuum des stratégies d'enseignement, de l'enseignant à l'étudiant, où les connaissances sont développées par la négociation entre enseignants et élèves (Kember, 1998, Prosser et Trigwell, 1998, Rogers et Frieberg, 1994).

Guy Brousseau (1988) affirme que :

«Le travail du professeur consiste donc à proposer à l'élève une situation d'apprentissage afin que l'élève produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître. La différence est grande entre s'adapter à un problème que le milieu vous pose, incontournable et s'adapter au désir du professeur: la signification de la connaissance est complètement différente.»

Pour le didacticien des mathématiques français, l'intervention de l'enseignant joue un rôle important dans la modification des conditions de fonctionnement du savoir. Un savoir que l'élève se trouve invité à faire fonctionner dans des situations où l'enseignant aura disparu. Brousseau soutient qu'en plus des principaux acteurs d'une action didactique à savoir l'enseignant et l'élève, il faut garder à l'esprit un troisième facteur, à savoir "l'acteur silencieux", la situation dans laquelle évoluent les actions de l'enseignant et des élèves.

C'est à l'enseignant donc que revient la responsabilité de choisir judicieusement les situations nécessaires afin de provoquer chez les élèves les adaptations souhaitées. Il s'agit de les faire évoluer de leur propre mouvement en créant ces situations de pratiques scolaire qui leur

permettront d'agir avec un certain niveau de difficulté. Des situations qui permettront aux élèves d'agir pour faire face à un problème en mobilisant d'abord, ce qu'ils savent faire (actions familières), et ensuite de transformer ces actions.

“Une situation est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet”.
(Brousseau 1986)

La situation dite de pratique scolaire doit poser le bon problème qui sera, à la fois, en décalage optimum avec les capacités de l'apprenant et suffisamment exigeant pour lui procurer la possibilité de construire de nouvelles références. Un tel processus permettra, sans doute, à l'apprenant d'agir en autonomie et de faire évoluer sa réflexion sur son action et sa faculté cognitive pour pouvoir progresser.

« L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage. » (Chevallard, 1986)

En ce sens, l'enseignant joue un rôle fondamental, car il doit essayer de mieux organiser la relation entre l'élève et le milieu afin d'intervenir le moins possible et de s'assurer que les apprenants décident de la façon de traiter le problème.

Le milieu n'est rien d'autre que l'ensemble d'outils que l'enseignant prépare pour permettre aux élèves de faire face à une situation donnée en tant que protagonistes de leur apprentissage. Le rôle du milieu est donc

fondamental pour créer et élaborer des pensées. Le milieu représente donc tout ce qui entre dans l'environnement de l'apprentissage de l'élève, tout ce à quoi l'élève est confronté en ce moment d'apprentissage. Le milieu est constitué d'objets matériels, symboliques et linguistiques. C'est l'élément médiateur de la relation didactique.

Dans cette phase de travail, où l'élève essaie d'identifier des stratégies, la tâche de l'enseignant doit être de soutenir et de rassurer l'élève, de lui poser des questions de stimulation, de l'aider à réfléchir, en évitant de donner des instructions sur la façon de résoudre la tâche assignée, sinon la dévolution du problème entre les mains de l'élève serait compromise.

Cependant, il serait inapproprié de supposer que l'interaction didactique est caractérisée uniquement par l'activité de l'élève dans le milieu. Au contraire, pour que l'activité se développe efficacement, l'enseignant ne doit pas quitter l'élève en l'absence d'indications ou dans une incertitude absolue. Cela signifie que l'enseignant, au moins à certains moments, doit faire sentir ses attentes. Ces dernières se manifestent à travers la dynamique du contrat didactique.

Il s'agit d'un contrat qui n'est généralement pas explicite mais non moins important, car il influence l'enseignement et l'apprentissage. En effet, grâce au fonctionnement du contrat, l'enseignant peut faire entendre ses intentions et canaliser l'activité cognitive de l'élève.

Comme le souligne Brousseau (1988), les relations entre l'enseignant, les élèves et les savoirs sont gérées par un contrat qui régit d'un côté l'ensemble des comportements des apprenants attendus par l'enseignant, et de l'autre, l'ensemble des comportements de l'enseignant attendus par les apprenants.

Au cours des dernières décennies, l'étude des différents phénomènes du comportement des élèves a conduit à de grands résultats, permettant d'interpréter et de clarifier de nombreux comportements qui sont restés

jusqu'à récemment inexpliqués ou liés au désintérêt, à l'ignorance ou à l'âge des apprenants. Ces études ont permis de révéler précisément que les enfants et les jeunes ont des attentes particulières, des schémas généraux, des comportements qui dépendent de raisons beaucoup plus complexes et intéressantes dérivant du contrat d'enseignement établi en classe. Pour modifier ces comportements, l'élève doit être capable de provoquer une rupture du contrat didactique (Brousseau, 1988; Chevallard, 1988), en assumant personnellement la responsabilité de ses choix. En effet, en rompant le contrat d'enseignement, l'apprenant produit une situation nouvelle qui contraste avec toutes ses attentes, ses habitudes, avec toutes les clauses qui ont été mises en place jusqu'à ce moment dans des situations d'enseignement. Pour ce faire, l'apprenant doit avoir la force de défier les clauses supposées du contrat et cela ne peut se produire que si l'enseignant a créé les conditions favorables pour que cette rupture se produise.

De toute évidence, du fait que l'acquisition de connaissances est le fruit d'expériences récurrentes, le contrat didactique doit être considéré en évolution continue: le contrat existe pour faire l'objet d'une rupture. Sans modification du contrat, en fait, aucun apprentissage ne serait produit. Cela signifie que les élèves doivent continuellement décoder les intentions de l'enseignant, en essayant de comprendre quand ils doivent reproduire un comportement connu (routine) et quand ils s'activent différemment à la suite du changement d'attente (briser l'habitude). Cette activité de décodage peut entraîner des problèmes. En effet, si les élèves ne perçoivent pas bien le sens de la tâche à laquelle ils sont confrontés, ils auront du mal à comprendre les attentes de l'enseignant.

L'idée que l'élève doit être constructeur et acteur de ses propres apprentissages semble faire l'unanimité auprès des différents acteurs du processus d'apprentissage, en l'occurrence les enseignants. Toutefois, sa mise en œuvre paraît complexe et délicate surtout lorsqu'il s'agit d'attribuer

la responsabilité aux apprenants pendant un certain temps de l'apprentissage. C'est ce que Brousseau appelle la dévolution.

Il définit le concept de dévolution, notion fondamentale de la théorie des situations didactiques, comme l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'un problème et accepte lui-même la responsabilité de ce transfert. Il s'agit d'un processus par lequel le professeur fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage.

Un transfert qui nécessite un ensemble des circonstances dans lesquelles les apprenants vont se trouver, ainsi que des relations qui vont les unir à ce milieu. On parle alors de la notion de situation didactique. Une notion à laquelle Brousseau accorde une importance particulière dans son approche de la didactique.

“Une situation d'apprentissage est une situation dans laquelle ce qu'on fait a un caractère de nécessité par rapport à des obligations qui ne sont pas arbitraires, ni didactiques. Or toute situation didactique contient une part d'intention et de désir de la part du maître. Il faut que le maître parvienne à ce que l'élève enlève de la situation les présupposés didactiques. Sans cela, l'élève lit la situation comme seulement justifiée par le désir du maître; or cette lecture existe toujours.” (Brousseau, 1988)

Brousseau différencie trois situations dans le processus d'enseignement :

- Situation Didactique: l'enseignant prépare l'environnement pour que l'élève apprenne; les deux acteurs sont conscients de leur rôle et de l'évolution de la situation: ils sont plongés dans le contrat éducatif.
- Situation non didactique: une situation sans finalité didactique, l'enseignant et l'élève n'ont aucun rapport avec des connaissances non spécifiques;

- Situation a-didactique : est la part de la situation didactique dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève. Les élèves apportent des réponses en fonction des besoins suggérés par le milieu, font leurs propres tentatives, engagent des stratégies et vérifient leur efficacité.

D'Amore & Fandino Pinilla (2002) soutiennent que la prise en charge d'un élève de son apprentissage se réalise notamment dans des situations a-didactiques, où l'enseignant favorise une interaction totale entre l'élève et le savoir, favorisant la construction d'une connaissance à partir du milieu

*« Dans les situations a-didactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment «prégnantes et adéquates » pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur»
(Sensevy, 2011)*

Cependant, la connaissance qui émerge de la situation a-didactique est contextuelle et personnelle. Par conséquent, sans l'«institutionnalisation», il y a le risque que cet apprentissage ne reste, aux yeux des apprenants, fonctionnel que dans des situations problématiques très similaires. Pour généraliser leurs résultats, il est nécessaire de créer des moments de partage efficaces. Brousseau définit l'institutionnalisation comme «le processus dans et par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur faut retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu».

La partie suivante représente le rôle de l'enseignant dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant et des activités possibles que les enseignants pourraient utiliser pour devenir des enseignants autonomes. De nombreux chercheurs (Benson, 1997, Dam, 2008, Little, 1991, Nunan, 1997, Voller, 1997) ont souligné que le rôle de l'enseignant dans une classe autonome diffère considérablement de son rôle dans un milieu traditionnel. Les chercheurs ont convenu que les enseignants jouent le rôle de conseiller, de facilitateur dans leur classe, dont la responsabilité principale consiste à aider les apprenants à participer activement à leur apprentissage: planification, mise en œuvre, suivi et évaluation des apprentissages.

Par exemple, Voller (1997) considère l'enseignant facilitateur de l'apprentissage comme un assistant dont le rôle est de faciliter l'apprentissage» (p.101). Les caractéristiques psychosociales d'un facilitateur comprennent «les qualités personnelles (être attentionné, positif, patient, tolérant, empathique, ouvert et sans jugement), la capacité de motiver les apprenants et la capacité de sensibiliser les apprenants» (page 102).

Le soutien technique qu'un animateur donne à ses élèves consiste à les aider à planifier et à mener leur apprentissage linguistique indépendant, à établir des objectifs, à aider les apprenants à évaluer leur apprentissage et à les aider à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires. L'enseignant devrait négocier avec ses apprenants comment faire ces travaux. Deuxièmement, l'enseignant a un rôle de conseiller auprès duquel les apprenants demandent la consultation et l'orientation. Enfin, les enseignants peuvent être considérés comme une ressource pour l'apprentissage des élèves. Le point clé pour favoriser l'autonomie de l'apprenant réside dans la «vision et les attitudes claires des enseignants qui sous-tendent notre vision de l'apprentissage autonome des langues» (Voller, 1997).

Little (2009) a fait valoir que l'apprentissage dépend essentiellement de l'utilisation de la langue et que l'autonomie de l'apprenant est toujours limitée par ce que l'apprenant peut faire dans la langue cible (p.2), et afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant devrait:

Utiliser la langue cible comme moyen privilégié de communication en classe et exiger la même chose des apprenants;

Impliquer ses apprenants dans une quête ininterrompue de bonnes activités d'apprentissage, qui sont partagées, discutées, analysées et évaluées avec toute la classe - dans la langue cible, et commençant par des termes très simples;

Aider les apprenants à définir leurs propres objectifs et à choisir leurs propres activités d'apprentissage en les soumettant de nouveau à la discussion, à l'analyse et à l'évaluation, dans la langue cible;

Exiger que les apprenants identifient les objectifs individuels mais les poursuivent en travaillant en petits groupes;

Exiger des apprenants qu'ils gardent une trace écrite de leur apprentissage : des plans de leçons et de projets, des listes de vocabulaire utile, quels que soient les textes qu'ils produisent eux-mêmes;

Engager les apprenants dans l'évaluation régulière de leurs progrès en tant qu'apprenants individuels et en tant que classe (dans la langue cible). (Little, 2009, p.2)

Selon Little (2009), pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, l'enseignant doit jouer un rôle plus important dans l'utilisation des langues «pour permettre aux apprenants d'accéder à une gamme complète des différents rôles du discours».

Dam (2008) s'est concentré sur cinq aspects du rôle de l'enseignant dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant: sensibiliser les apprenants aux exigences et aux conditions de planification; présenter une sorte de structure en rapport avec l'exécution des plans; évaluer le travail entrepris, pendant et après une tâche ou une période; réduire le temps de parole de l'enseignant; et être prêt à laisser aller.

Dans la présente recherche, les modèles de Nunan (1997) des degrés d'autonomie des apprenants dans les classes de langues et de Dam (2008) sont pris en compte parce que les activités et les rôles de l'enseignant dans la classe s'accordent très bien avec le contexte marocain. Comme l'a souligné Dam (2008), pour aider les apprenants à planifier et à accomplir leurs tâches, l'enseignant doit aider les apprenants à connaître et à comprendre les tâches. Bien que les activités suggérées dans son article soient principalement basées sur son expérience de développement de l'autonomie des apprenants travaillant avec les élèves du primaires et les adultes réfugiés et immigrés, il est clair que pour favoriser l'autonomie des apprenants, l'enseignant doit soutenir et guider leurs apprenants.

Les projets longitudinaux de Dam (2011) intitulés (acquisition de la langue dans un environnement d'apprentissage autonome) ont vu «le développement de l'autonomie de l'apprenant comme un passage d'un environnement d'enseignement souvent entièrement dirigé par un enseignant à un environnement d'apprentissage orienté vers l'apprenant».

Dans ce projet, les enseignants doivent encourager les apprenants à assumer la responsabilité de la planification, de la surveillance et de l'évaluation, et les aider à devenir capables de le faire. La recherche a montré «l'importance du choix», «des directives claires pour les apprenants sur quoi faire», «l'importance de l'apprentissage par rapport à l'enseignement», «l'authenticité dans la classe» et «l'évaluation» comme principes pour développer l'autonomie de l'apprenant dans la classe (pp. 43-44).

L'auteur a présenté un modèle pour mettre ces principes en pratique. Dans ce processus, l'enseignant crée un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenants sont progressivement (co) responsables de leur propre apprentissage. L'organisation de la classe est importante car «elle soutient les aspects sociaux de l'apprentissage» (p.46).

Dans ce processus, les journaux de bord, les portfolios et les affiches sont très importants pour visualiser et documenter le processus d'apprentissage. L'enseignant devrait assumer la responsabilité d'«introduire des activités» dans lesquelles les élèves acquièrent l'usage de la «langue cible» et peuvent «différencier» entre les entrées et les sorties de l'apprentissage (p. 47). L'évaluation devrait être faite sur une base régulière et / ou quotidienne avec des formes multiples tels que des comptes rendus écrits (feedback) en plus de l'utilisation de l'évaluation traditionnelle en classe.

Bien que ce modèle ait apporté de nombreux résultats positifs, l'auteur a souligné l'importance de la connaissance et de la compréhension de l'enseignant en matière d'autonomie de l'apprenant et de la promotion de l'autonomie de l'apprenant pour qu'il se réalise efficacement.

Reeve (2006) a catégorisé les enseignants comme ayant un niveau élevé ou faible de soutien à l'autonomie et fait plusieurs constatations intéressantes. Reeve a soutenu que «les élèves peuvent être curieux, proactifs et très engagés, ou ils peuvent être aliénés, réactifs et passifs. Le degré d'engagement des élèves dépend, en partie, de la qualité de soutien des conditions de classe dans lesquelles se déroule leur apprentissage » (p.225). Les enseignants jouent un rôle essentiel en «nourrissant les ressources motivationnelles internes des élèves» et en utilisant «un langage informatif et non-dominant» (p.229). En particulier, les enseignants à haut niveau d'autonomie tendent à créer ou à concevoir leur enseignement avec les références aux besoins des élèves. En d'autres termes, ils ne demandent pas à leurs élèves «d'adhérer à un programme d'enseignement conçu pour enseigner». (p.228)

En outre, afin d'engager leurs élèves dans le processus d'apprentissage, ces enseignants devraient fournir aux étudiants des justifications pour les activités demandées. Les enseignants devraient «reconnaître et accepter l'expression négative des affects» (p.230).

En ce qui concerne les comportements favorables à l'autonomie des enseignants, Reeve a présenté une liste de neuf «comportements pédagogiques fonctionnant comme un soutien à l'autonomie» (p.231). Par exemple, ils écoutaient leurs élèves plus souvent et permettaient aux élèves de gérer et de manipuler plus souvent le matériel didactique et les idées; ils étaient plus susceptibles de poser des questions sur les désirs des élèves, de répondre à leurs questions et de faire du bénévolat en prenant compte de l'état émotionnel de l'élève.

Il a conclu que «les élèves tirent avantage lorsque les enseignants agissent en tant que facilitateurs ... qui structurent l'environnement d'apprentissage» (p.234) de manière à les aider à prendre le contrôle de leur apprentissage.

Cependant, Stefanou, Perencevich, DiCintio et Turner (2004) ont répliqué que le choix des tâches d'apprentissage avait peu d'impact sur les perceptions de l'autonomie des élèves ou sur les comportements auto-déclarés et l'engagement cognitif. Ces chercheurs ont défini «trois caractéristiques distinctes du soutien à l'autonomie» (p.101), notamment l'autonomie organisationnelle, l'autonomie procédurale et l'autonomie cognitive.

Le soutien à l'autonomie organisationnelle se produit lorsque les élèves sont responsables de la gestion de leur classe. Par exemple, les élèves peuvent prendre des décisions sur les membres de leur groupe, les places assises ou les dates d'échéance pour les devoirs. Une autre caractéristique distincte du soutien à l'autonomie est le soutien à l'autonomie procédurale. Dans cette salle de classe, les élèves sont

capables de prendre le contrôle de «l'idée de médias à présenter» (p.101). Par exemple, ils sont autorisés à sélectionner les matériaux pour les tâches d'apprentissage.

Le troisième niveau de soutien à l'autonomie est le soutien à l'autonomie cognitive qui «encourage la prise en charge par les élèves de l'apprentissage» (p.101) en les impliquant dans des activités pour justifier ou argumenter leur point de vue. Par exemple, les enseignants peuvent demander à leurs élèves «de générer leurs propres solutions ou demander aux élèves d'évaluer leurs propres solutions et idées ou celles des autres» (page 101).

Cette recherche a suggéré que c'est le soutien à l'autonomie cognitive qui mène réellement à l'investissement psychologique dans l'apprentissage que les éducateurs s'efforcent d'obtenir. Le tableau 2 illustre les idées de ce paragraphe.

Tableau 2 : Stratégies associées aux différentes caractéristiques du soutien à l'autonomie

Soutien à l'autonomie organisationnelle	Soutien à l'autonomie procédurale	Soutien à l'autonomie cognitive
Les apprenants ont la possibilité de: -choisir les membres du groupe, -choisir la procédure d'évaluation, -prendre la responsabilité des dates pour les tâches assignées, -participer à la création et à la mise en œuvre de	Les apprenants ont la possibilité de: -choisir les matériaux à utiliser dans les projets de classe, -choisir la façon dont la compétence sera démontrée, -Afficher le travail de manière individuelle, -discuter des besoins en	Les apprenants ont la possibilité de: -discuter de plusieurs approches et stratégies, -trouver plusieurs solutions aux problèmes, -justifier les solutions dans le but de partager l'expérience, -Avoir amplement le temps de prendre des décisions, -Réévaluer les erreurs,

règles de classe, -choisir l'arrangement des sièges.	termes de matériel à manipuler.	-Formuler des objectifs personnels ou réaligner une tâche pour répondre avec intérêt, -Débattre librement les idées.

(Stefanou et al., 2004, p. 101)

Comme indiqué plus haut, pour réussir à mettre en œuvre et à renforcer l'autonomie des apprenants, les enseignants doivent être conscients de leur rôle et de leurs responsabilités, des fournisseurs d'information aux facilitateurs. Cela exige que les enseignants soient prêts à changer et à négocier avec leurs élèves dans la salle de classe. Afin de promouvoir l'apprentissage autonome, les enseignants doivent être prêts à accepter leur nouveau rôle (Little, 1995).

En particulier, Nunan (1996) fait la différence entre une classe «centrée sur l'autonomie» et une classe «centrée sur l'institution», ce qui est une distinction très utile pour la recherche actuelle. Il a suggéré que:

Au stade de la planification du programme, dans la classe centrée sur l'institution, c'est l'institution ou l'enseignant qui prend toutes les décisions concernant ce qui sera enseigné et quand il sera enseigné. Ces décisions seront prises avec peu ou pas de référence aux besoins de communication réels ou potentiels des apprenants. En revanche, dans une classe centrée sur l'autonomie, la sélection du contenu se fera en fonction des types d'utilisation auxquels l'apprenant voudra mettre la langue en dehors de la classe, et l'apprenant sera lui-même impliqué dans la sélection, la modification et l'adaptation à la fois du contenu et du processus. Cet engagement de la part de l'apprenant peut être encouragé par l'utilisation d'instruments subjectifs d'évaluation des besoins tels que le questionnaire d'évaluation des besoins ... En sélectionnant les expériences d'apprentissage, dans une classe centrée

sur l'autonomie, l'enseignant introduit une gamme d'activités et de tâches d'apprentissage. Il y aura également une tentative d'identifier les préférences de style d'apprentissage de l'apprenant et de les utiliser comme point de départ pour faire des sélections méthodologiques. Il y a un autre élément qui distingue une salle de classe centrée sur l'autonomie de celle centrée sur l'institution. Dans le premier cas, les apprenants seront encouragés à réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage et à évaluer les opportunités mises à leur disposition dans la classe. De cette façon, ils apprennent non seulement sur la langue cible, mais sur le processus d'apprentissage lui-même. Cela ne doit pas être un processus complexe, long ou difficile. En termes d'évaluation, les salles de classe qui ont pour objectif le développement de l'autonomie accordent une grande importance à la formation des apprenants aux techniques d'auto-évaluation, de suivi continu et de réflexion.

(Little, 1996, pp. 23-24)

Le tableau suivant présente les éléments clés de ces deux approches de l'autonomie de l'apprenant.

Tableau 3 : Comparaison entre les salles de classe axées sur l'autonomie et celles axées sur l'institution

Étape	Centration sur l'autonomie	Centration sur l'institution
Phase de la planification du programme	Les décisions prises avec différentes utilisations de la langue en dehors de la classe. Les apprenants sont impliqués dans la sélection, la modification et l'adaptation	L'institution ou l'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qui sera enseigné sans tenir compte des besoins

	du contenu et du processus.	des élèves.
Choisir des expériences d'apprentissage	L'enseignant introduit une gamme d'activités et de tâches. Il y aura des tentatives d'identifier les styles d'apprentissage pour prendre des décisions méthodologiques. Les élèves sont encouragés à réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage.	L'enseignant ou l'établissement sélectionne toutes les tâches et activités sans ou avec très peu de références sur les besoins des élèves.
Examen et évaluation	Former les étudiants aux techniques d'auto-évaluation, de suivi continu, et de réflexion.	Évaluation de l'enseignant

4. Peut-on mesurer l'autonomie d'apprentissage ?

Comme tous les objectifs d'apprentissage, l'autonomie devrait également être mesurée afin de comprendre le degré atteint par les apprenants et pouvoir continuer avec un enseignement approprié pour faciliter les progrès à réaliser.

Nous avons vu précédemment comment les modèles de développement de l'autonomie (Nunan 1997, Littlewood 1997, Macaro 1997) reposent sur l'idée qu'elle est de nature progressive et que son renforcement suit l'évolution d'un apprentissage personnel. Ainsi, comme

il s'agit d'une capacité personnelle, la possibilité de mesurer les différents degrés d'autonomie est très limitée par le fait que:

1. Nous savons peu de choses sur les étapes franchies par les apprenants à mesure qu'ils deviennent de plus en plus autonomes, en étendant cette capacité à différents contextes d'apprentissage (Benson 2001);

2. Le processus lui-même conduisant au développement de l'autonomie n'est ni régulier ni égal pour tous et peut donc être attribué à des paramètres d'observation prédéterminés (Little 1991).

De plus, si nous soutenons la thèse de Benson (2001), selon laquelle les comportements autonomes des apprenants devraient partir de leur propre volonté et ne pas être générés en réponse à des tâches qui impliquent implicitement ou explicitement une forme d'attitude pouvant être observée de l'extérieur, on considérera qu'il est donc très difficile de mesurer l'autonomie d'apprentissage et donc aussi l'autonomie d'apprentissage des langues étrangères. Breen et Mann (1997) vont même jusqu'à déconseiller toute mesure d'autonomie venant de l'extérieur, affirmant que demander aux apprenants de démontrer leur niveau d'autonomie à travers des tâches spécifiques présente le risque qu'ils aient tendance à montrer de faux comportements en essayant de répondre aux attentes de leurs professeurs.

Cependant, à en croire certains spécialistes, tenter de mesurer l'autonomie est pratiquement impossible compte tenu de la nature de cette dernière en tant que concept multidimensionnel. Il est vrai que certaines tentatives de formulation d'échelles de mesure peuvent aider à comprendre le niveau de développement de l'autonomie de l'élève. L'outil le plus répandu est celui du *Self-directed Learning Readiness*

Scale (SDLRS) (l'échelle de préparation à l'apprentissage autonome) créée par Guglielmino²⁷ (1977) : il s'agit d'un questionnaire (58 questions au total dans la version destinée aux apprenants adultes) sur une échelle de Likert, qui teste les attitudes, les capacités et d'autres caractéristiques pour indiquer le niveau de prédisposition d'un apprenant à prendre en charge son propre apprentissage à un moment donné. Field (1989, cité dans Little 2001: 79), soutient que ni le concept de "prédisposition" ni celui d "'apprentissage autorégulé" ne reposent sur une définition précise et que, par conséquent, la volonté de les mesurer est assez discutable.

Quoi qu'il en soit, le SDLRS concerne le contexte d'apprentissage général, et non pas celui spécifiquement linguistique. Pour stimuler l'autorégulation de l'apprenant en langue étrangère, Lai (2001) propose le *Self-direction in Second Language Learning Measurement Scale* (SSLLMS) qui, inspiré en partie du questionnaire Guglielmino, repose sur 17 questions et, toujours sur l'échelle de Likert, teste la capacité des apprenants à surveiller et à planifier leur engagement dans l'apprentissage des langues. Le contrôle du processus d'apprentissage des langues est mesuré par une échelle qui vérifie à la fois le degré de pertinence d'une tâche donnée par rapport au programme, et le degré de pertinence de l'auto-évaluation par rapport aux objectifs préétablis et la performance linguistique de l'élève. En revanche, en ce qui concerne la préparation à la planification du processus d'apprentissage des langues, l'échelle de mesure inclut l'estimation de la capacité de l'apprenant à définir des objectifs à moyen et à long termes, à identifier les supports les plus significatifs ainsi que les compétences ou stratégies à exercer, à savoir

²⁷ SDLRS a été conçu à l'origine comme un outil de diagnostic pour les apprenants se préparant à un apprentissage autorégulé dans un contexte scolaire, du lycée à l'université. Par la suite, l'instrument a été revisité (Guglielmino, Guglielmino 1991, cité dans Delahaye, Choy 2002) donnant lieu au Learning Preference Assessment (LPA), qui a proposé un nouveau format auto-référentiel visant principalement à accroître la sensibilisation à l'apprentissage et à l'auto-évaluation auto-régulés

proposer les activités les plus appropriées, à adopter une méthode précise d'apprentissage personnel et, enfin, à s'engager à effectuer régulièrement un travail d'auto-évaluation.

Un autre exemple d'échelle de mesure de l'autonomie est celui de Cotterall (1995) qui propose une "enquête sur les perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son mode d'apprentissage comme base pour mesurer sa propre prédisposition à prendre en charge le processus de apprentissage. Cotterall identifie six facteurs liés au concept d'autonomie: le rôle de l'enseignant, le rôle du *feedback*, l'indépendance de l'apprenant, la confiance de l'apprenant dans ses capacités, son expérience dans l'apprentissage des langues et sa façon d'apprendre (ibid.:196). Par la suite, le chercheur revoit ce qu'il a écrit et remplace les quatre derniers facteurs par les suivants: la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités, l'utilisation de stratégies efficaces, la mise en œuvre de certains comportements liés à l'utilisation de stratégies et, enfin, la perception de la nature même de l'apprentissage d'une langue (Cotterall 1999: 499).

Parmi les nombreux questionnaires utilisés pour étudier les aspects liés à l'autonomie, nous citerons le *Self Regulated Questionnaire* (SRQ) créé par Brown et al. (1999, cité dans Levesque et al., 2007), *Components of Self-Regulated Learning* (CSRL) de Niemivirta (1998, cité dans TorranoMontalvo, Gonzales Torres 2004: 14), le questionnaire de Spratt et al. (2002), celui de Zhang et Li (2004 cité dans Dafei 2007: 9) et celui de Zhoulín (2007).

Ces échelles de mesure font encore l'objet de débats. Les questionnaires mentionnés ci-dessus semblent être un excellent outil pour aider les apprenants (et les enseignants) à réfléchir sur leurs perceptions et à s'engager dans la voie du renforcement de l'autonomie, mais ils

peuvent ne pas représenter un instrument efficace pour mesurer leur degré d'autonomie réel s'ils ne sont pas utilisés de la manière la plus pertinente.

En fait, on peut dire qu'il est possible de reconnaître un apprenant autonome à partir de ses comportements, mais en réalité, ces derniers peuvent prendre différentes formes selon l'âge de l'apprenant, sa rapidité d'apprentissage, sa perception de ce que devraient être les objectifs principaux, etc. (Little 1991: 4). Aussi, il convient de rappeler ce que dit Holec (1988: 8) qu'avoir la capacité de prendre en charge son apprentissage ne signifie pas automatiquement que l'on choisit de le faire. Par conséquent, on ne peut pas dire que le comportement de l'apprenant observé reflète son degré d'autonomie actuel.

Pour cette raison, il est important d'aborder explicitement la question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues avec les apprenants, en leur faisant part de la nécessité d'améliorer leur connaissance de la langue et du processus d'apprentissage: Ce n'est que lorsque l'autonomie devient officiellement partie intégrante du parcours éducatif, prévoyant ainsi une évaluation formelle, que les apprenants reconnaîtront son importance (O "Leary 2007: 3). Mais ce n'est pas un test qui peut les aider à démontrer le degré d'autonomie atteint puisque la véritable autonomie est quelque chose qui part de leur volonté, et non pas d'une demande d'application de certaines capacités sollicitées, plus ou moins implicitement, de l'extérieur (Benson 2001: 52). En Champagne et al. (2007: 49), le test est même considéré comme un acte "anti-autonomie" car il ne fait que renforcer l'idée de contrôle par l'enseignant. Pour aider à comprendre réellement le degré d'autonomie développé et voir si le cheminement scolaire en cours favorise suffisamment l'avancement de cette capacité, les chercheurs (ibid.: 50) souhaiteraient la collecte d'une série de données via:

- a- l'utilisation du portfolio, c'est-à-dire un ensemble de travaux effectués par l'apprenant, en classe et en dehors de la classe, tels que des productions écrites, des présentations, des enregistrements audio ou vidéo, etc.;
- b- l'application de cartes d'observation et de feedback créées spécifiquement par les enseignants, éventuellement à l'aide d'enregistrements vidéo pour pouvoir noter plus de détails, ou par des entretiens directs;
- c- l'observation des perceptions des élèves, grâce aux questionnaires mentionnés ci-dessus et aux journaux de bord.

Chapitre III :
METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction

Il s'agit dans cette partie du travail de présenter de manière détaillée la méthode adoptée dans notre recherche. Il sera question d'explicitier les dispositifs de recherche, les choix méthodologiques ainsi que les modes d'investigation d'une part, et d'autre part de s'intéresser aux acteurs comme producteurs de données objet d'analyse.

La partie qui s'ouvre ici propose ainsi une description de la composition de la recherche en termes de conception et des relations qu'elle entretient avec la problématique principale, les outils de collecte des données, et les méthodes adoptées dans l'analyse et le traitement.

A. Présentation des outils de collecte des données

Les différents moments qui constituaient les principales étapes par lesquelles devait évoluer le présent travail nous ont imposé l'élaboration de plusieurs questionnaires. Le premier était à destination des enseignants tandis que les autres étaient conçus pour les élèves. Ils visaient, entre autres, à vérifier jusqu'à quel point un apprentissage pris en charge par ses propres acteurs, en l'occurrence les apprenants, contribuerait à l'autonomisation de ces derniers et à modifier les représentations et les rôles des enseignants.

Nous avons opté donc pour une démarche «hypothético-déductive», dite méthode expérimentale qui part d'une problématique suivie d'une formulation de quelques hypothèses qui seront mises à l'épreuve à la fin d'un processus qui consiste à planifier, dans un premier temps, les données à recueillir, de mettre en place, dans un second temps, les procédures de suivi pour pouvoir par la suite relever, analyser et

interpréter les résultats. C'est à ce moment-là que la confrontation des résultats expérimentaux aux hypothèses émises aura lieu.

Tout le monde s'accorde pour dire aujourd'hui qu'en didactique des langues, une complémentarité entre les différentes approches existe, pourvu que ces choix méthodologiques soient logiques et que l'emploi des outils se caractérise par la cohérence.

Narcy-Combes explique que « ...*la recherche expérimentale se situera du côté analytique, déductif, avec un contrôle élevé et des données explicites*» (Narcy-Combes, 2005 :103). Il ajoute que la recherche expérimentale peut faire appel à :

- des entretiens et/ou une recherche-action, dans une approche compréhensive,
- des questionnaires établis en fonction de théories et/ou des expériences en laboratoire, dans une approche explicative (Narcy-Combes, 2005 : 104).

1. Questionnaire en destination des enseignants

Les questionnaires sont, à tort, souvent considérés comme une option facile pour collecter des données dans la recherche avec les enseignants. Il est vrai qu'ils offrent plusieurs avantages par rapport aux entretiens, par exemple: Les questionnaires peuvent être administrés de façon relativement économique, peuvent atteindre un grand nombre de participants dans des régions géographiquement diverses et peuvent être analysés rapidement.

Cependant, de tels bénéfices sont inutiles si le questionnaire n'est pas bien conçu. Nous avons donc investi beaucoup de temps au début du

projet pour développer le questionnaire et tout au long de ce processus nous avons été guidés par un certain nombre de principes.

En termes de contenu, nous avons dû poser des questions pertinentes pour nos questions de recherche. Techniquement, il était essentiel que les articles soient bien écrits, et en termes d'expérience de l'utilisateur, nous avons voulu que l'instrument soit pertinent, intéressant, professionnel et facile à compléter.

1.1 Examen de la littérature

Nous avons étudié la littérature sur l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère afin d'identifier les types de thèmes qui caractérisaient les débats dans ce domaine (nous en avons énuméré certains précédemment). À la suite de ce processus, nous avons commencé, d'abord par dresser une liste de sujets que nos questionnaires pourraient traiter, et puis de les organiser en sections. Le nombre élevé des sujets et problèmes pouvant être traités nous a poussé à faire preuve de sélection pour le contenu des questionnaires et des autres outils de recherche.

1.2 Elaboration des éléments du questionnaire

Afin d'explorer les croyances des enseignants à propos de ce que l'autonomie de l'apprenant implique, nous avons voulu inclure des éléments du questionnaire qui traitaient des différentes perspectives sur l'autonomie mises en évidence dans la littérature. Une série de distinctions avec lesquelles nous avons travaillé était celle liée aux points de vue techniques, psychologiques, socioculturels et politiques de l'autonomie des apprenants que nous avons notés plus tôt.

Par ailleurs, nous avons fait en sorte que le questionnaire inclue des thèmes qui sont en relation avec l'autonomie de l'apprenant, tels que:

- ← Contraintes institutionnelles et individuelles sur l'autonomie de l'apprenant.
- ← Le rôle de l'enseignant dans l'autonomie de l'apprenant.
- ← La pertinence de l'autonomie de l'apprenant dans divers contextes culturels.
- ← L'influence de l'âge et de la compétence en langue étrangère sur l'autonomie de l'apprenant.
- ← Les implications de l'autonomie de l'apprenant pour la méthodologie d'enseignement.
- ← Perspectives individualistes face aux perspectives sociales en l'autonomie de l'apprenant.
- ← La contribution de l'autonomie de l'apprenant à un apprentissage efficace des langues.
- ← La mesure dans laquelle l'autonomie de l'apprenant est une tendance novatrice.
- ← L'autonomie de l'apprenant en tant que capacité innée par rapport à la capacité acquise.
- ← Le rôle de la formation aux stratégies dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Ces thèmes ont été inclus dans la section 1 du questionnaire qui, lors de la troisième version, comportait 50 items sur l'échelle de Likert selon un barème d'accord en cinq points. Nous avons inclus également dans ce projet une section sur la désirabilité et la faisabilité de l'autonomie de l'apprenant. En effet, nous avons demandé aux enseignants, par exemple, s'il était souhaitable d'impliquer les apprenants

dans les décisions concernant les objectifs du cours et dans quelle mesure ils pensaient que, dans leur contexte, ils devaient le faire.

Une autre section de notre projet demandait aux enseignants ce qu'ils pensaient du degré d'autonomie de leurs apprenants, et sur la mesure dans laquelle, en tant qu'enseignants, ils favorisaient l'autonomie des apprenants dans leur enseignement. Ces derniers avaient l'occasion pour expliquer leurs réponses à ces questions (par exemple pour donner des exemples de la façon dont ils ont favorisé l'autonomie de l'apprenant).

1.3 Analyse critique

Nous avons demandé à deux collègues universitaires, ayant déjà travaillé avec des questionnaires, d'examiner la troisième version du questionnaire et leurs commentaires ont contribué à son développement continu. Un point important qu'ils ont soulevé concernait la mesure dans laquelle les 50 éléments de l'échelle de Likert de la section 1 du questionnaire constituaient une ou plusieurs échelles. Une échelle, telle que définie par Bryman (2008: 698), est une «mesure à indicateurs multiples dans laquelle le score attribué par une personne à chaque indicateur est utilisé pour fournir un score composite à cette personne». La question pour nous était donc de savoir si nous considérions les éléments à l'échelle de Likert comme 50 éléments individuels et non liés sur le plan conceptuel ou si des sous-groupes d'éléments abordaient des concepts communs.

1.4 Rédaction et révision supplémentaires

Nous sommes donc retournés à la section 1 du questionnaire afin d'être explicites sur les concepts que nous couvrions et les éléments qui

les concernaient. Dans le cadre du processus, plusieurs éléments ont été réécrits et d'autres supprimés. Le résultat était le suivant:

- Aspects techniques de l'autonomie de l'apprenant.
- Aspects psychologiques de l'autonomie de l'apprenant.
- Aspects sociaux de l'autonomie de l'apprenant.
- Perspectives politiques de l'autonomie de l'apprenant.
- Le rôle de l'enseignant dans l'autonomie de l'apprenant.
- La pertinence de l'autonomie de l'apprenant dans divers contextes culturels.
- Âge et autonomie d'apprenant.
- Compétence et autonomie de l'apprenant.
- Les implications de l'autonomie de l'apprenant pour la méthodologie d'enseignement.
- La relation entre l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage efficace des langues.
- L'autonomie de l'apprenant entre l'innée et l'acquis.

1.5 Mise à l'essai

À la suite de nouvelles révisions de l'instrument, la section 1 comportait 42 éléments à l'échelle de Likert, abordant les concepts 1 à 10 de la liste ci-dessus. La section 2 portait sur le point de vue des enseignants sur la désirabilité et la faisabilité de diverses capacités de l'apprenant (par exemple, l'auto-évaluation) et la participation de celui-ci aux décisions relatives aux cours de langue (par exemple, à la fixation d'objectifs). La section 3 portait sur les convictions des enseignants concernant l'autonomie de leurs apprenants et sur la mesure dans laquelle ils favorisaient l'autonomie de leur enseignement.

À ce stade, nous étions prêts à tester le questionnaire pilote qui a été rempli par 18 enseignants.

L'analyse des réponses et suggestions de ces enseignants a conduit à une révision considérable de l'instrument, en particulier, notre analyse des dix échelles décrites précédemment a montré que dans plusieurs cas, les éléments de chaque échelle ne traitaient pas d'un concept sous-jacent commun (et ne fournissaient donc pas une mesure valable de ce concept). La statistique généralement utilisée pour évaluer dans quelle mesure les échelles affichent une "unidimensionnalité" correspond à l'alpha de Cronbach. Selon Bryman & Cramer (2005), 0,8 correspond au niveau alpha indiquant un bon niveau de corrélation conceptuelle entre les éléments.

Même si nous étions conscients que les résultats statistiques ici auraient également été influencés par le petit nombre d'éléments de chaque échelle et par le petit échantillon pilote, ces résultats nous ont néanmoins incités à procéder à une nouvelle révision des éléments à l'échelle de Likert dans la Section 1 du questionnaire.

1.6 Elaboration de la version finale

La première version de la section 1 consistait en 37 items à l'échelle de Likert, couvrant les mêmes dix concepts de l'autonomie de l'apprenant abordés dans l'étude pilote, avec toutefois plusieurs modifications des items individuels. Les sections 2 et 3 étaient telles que décrites précédemment. Une fois cette version finalisée, elle a également été convertie en un format Web. Avant que la version Web du questionnaire ne soit mise en ligne, elle était testée indépendamment par chacun de nous et révisée plus avant; un autre collègue a également été invité à le parcourir en ligne.

1.7 Administration

La population des personnes interrogées pour cette étude comprenaient 60 enseignants de français du cycle secondaire qualifiant de la région Béni Mellal-Khenifra. Avant d'être invités à remplir le questionnaire, les enseignants ont reçu suffisamment d'informations sur le cadre général et les objectifs de l'étude. Ils ont été invités à répondre dans les dix jours qui suivent. Deux jours avant la date limite, le taux de réponse était de 16% et les enseignants ont reçu un courriel pour remercier ceux qui avaient répondu et pour rappeler ceux qui ne l'avaient pas fait. Deux jours après la date limite, le taux de réponse était de 30% et un autre courriel de ce type a été envoyé. Le questionnaire a été fermé deux semaines après le délai initial.

1.8 Analyse des données

Les données du questionnaire ont été analysées statistiquement en utilisant SPSS 20. Des statistiques descriptives (comptages de fréquence et pourcentages) ont été calculées pour toutes les questions. Des statistiques inférentielles ont également été utilisées pour examiner les relations entre les variables et les différences entre elles. Les réponses au questionnaire ont été classées par un processus d'analyse thématique qualitative (voir, par exemple, Newby, 2010). Ce processus implique de lire attentivement les données, d'identifier les questions clés qu'elles contiennent, puis d'organiser ces questions en un ensemble de catégories plus larges.

Les questions du questionnaire et le calendrier des entretiens ont fourni une structure initiale au sein de laquelle les réponses spécifiques pouvaient ensuite être catégorisées. Par exemple, l'une des questions de l'entrevue a demandé aux enseignants de donner leur point de vue sur la

contribution de l'autonomie de l'apprenant à l'apprentissage de la L2. La question elle-même constituait donc la grande catégorie au sein de laquelle les réponses (c'est-à-dire les différentes contributions de l'autonomie de l'apprenant) étaient ensuite analysées.

L'analyse des données comprenait également une comparaison du questionnaire et des données d'interviews auprès de quelques enseignants. Cela nous a permis de corroborer des conclusions particulières à partir des deux perspectives, d'illustrer les résultats quantitatifs avec des exemples qualitatifs, et pour obtenir une compréhension plus significative de la raison pour laquelle les enseignants ont répondu à certains points du questionnaire de la façon dont ils l'ont fait.

1.9 L'éthique

Les participants ont reçu suffisamment d'informations pour prendre une décision éclairée sur la participation ou non à l'étude. La participation était volontaire et les données collectées ont été traitées de manière confidentielle et de manière à protéger l'identité des personnes interrogées. Les résultats de la phase de recherche de l'étude ont été transmis aux participants sous la forme d'activités de perfectionnement professionnel, ce qui leur a donné l'occasion de bénéficier du projet.

2. Questionnaire à destination des élèves

Les élèves ont été invités à remplir trois questionnaires à des moments différents de l'année et tout au long du travail autonome. Comme il s'agit d'une recherche qui s'inscrit dans la durée et d'un travail qui s'étale sur une durée considérable, en l'occurrence une année scolaire, il fallait observer l'évolution des élèves sur plusieurs plans ainsi que le

progrès réalisé à chaque étape de l'avancement du processus d'autonomisation.

Ainsi, nous avons, lors de l'élaboration de ces questionnaires, le souci d'être en adéquation avec les hypothèses que l'on cherchait à valider, ainsi que le type de données à recueillir pour pouvoir les croiser.

Les données que ces questionnaires cherchaient à collecter étaient en relation avec les axes suivants :

- La motivation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française tout au long de l'année,
- Les formes de travail qu'ils préfèrent,
- Les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves,
- Le sentiment d'insécurité et de désorientation des apprenants face au travail autonome,
- L'effet des stratégies d'apprentissage sur les apprenants,
- Les difficultés rencontrées,
- L'évaluation et l'auto-évaluation,
- Les devoirs auto-imposés.

2.1 Le prétest

Comme pour le questionnaire à destination des enseignants, nous avons soumis les questionnaires à destination des apprenants à des tests pour nous assurer qu'ils ne connaissent pas d'erreurs ou qu'ils manquaient de pertinence. Ainsi, nous les avons testés auprès de trente élèves de classes différentes. Les remarques des élèves étaient d'une grande utilité dans la mesure où elles avaient révélé quelques ambiguïtés au niveau de la formulation de quelques questions que nous avons dû reformuler.

2.2 Les variables

En recherche, le terme variable fait référence aux caractéristiques, qualités, traits ou attributs mesurables d'un individu, d'un objet ou d'une situation particulière étudiée. Il s'agit d'une valeur qui change en fonction de différents facteurs. En recherche, il existe différentes formes de variables

- La Variable indépendante : Ce facteur qui est mesuré, manipulé ou sélectionné par l'expérimentateur pour déterminer sa relation avec un phénomène observé. Dans une étude de recherche, les variables indépendantes sont des conditions antécédentes supposées affecter une variable dépendante. Ils sont soit manipulés par le chercheur, soit observés par celui-ci afin que leurs valeurs puissent être reliées à celles de la variable dépendante.

Alors que la variable indépendante est souvent manipulée par le chercheur, il peut également s'agir d'une classification dans laquelle les sujets sont affectés à des groupes. Dans une étude où une variable provoque l'autre, la variable indépendante en est la cause. Dans une étude où des groupes sont comparés, la variable indépendante est la classification du groupe.

Pour notre recherche, les variables retenues sont :

- Utilisation des stratégies d'apprentissages
- Les formes sociales de travail : le travail de groupe, le travail avec un partenaire, le journal de bord
- La métacognition
- La variable dépendante : Ce facteur qui est observé et mesuré pour déterminer l'effet de la variable indépendante, c'est-à-dire ce

facteur qui apparaît, disparaît ou varie à mesure que l'expérimentateur introduit, supprime ou modifie la variable indépendante.

Dans une étude de recherche, la variable indépendante définit un domaine d'intérêt principal. C'est la variable résultante qui est probablement affectée par une ou plusieurs variables indépendantes qui sont soit manipulées par le chercheur, soit observées par celui-ci et considérées comme des conditions antécédentes qui déterminent la valeur de la variable dépendante. La variable dépendante est le résultat. Dans une expérience, il peut s'agir de ce qui a été causé ou de ce qui a changé à la suite de l'étude.

Pour notre cas, nous avons retenu les variables dépendantes suivantes :

- Motivation et implication des apprenants dans le travail
- Attitudes réflexive et critiques
- Changement de rôle des apprenants

B. Les outils d'un apprentissage autonome

Tout le monde s'accorde pour dire que l'apprentissage social offre aux élèves la possibilité d'exercer leur autonomie en prenant de plus en plus de décisions indépendantes dans l'organisation et la gestion de leur propre apprentissage. L'apprentissage et l'utilisation de la langue par un apprenant passe forcément par le besoin d'entrer en contact avec des autres. C'est pourquoi tout apprentissage à l'école se veut avant tout un processus social qui se réalise dans et avec un groupe d'apprenants. Il s'agit d'un aspect extrêmement important dans la mesure où l'interaction avec le groupe et avec l'enseignant contribue efficacement dans le

développement de tout apprentissage. C'est pourquoi nous allons consacrer cette partie aux instruments qui organisent l'apprentissage en termes d'autonomie ainsi que les formes sociales de ce dernier.

1. Le travail de groupe

Le travail de groupe apprend à l'élève le travail avec ses pairs dans une dynamique de groupe largement autonome. Grâce à cette forme de travail, l'apprenant développe et favorise son autonomie, son sens de créativité et son intégration sociale. En parlant de cette dernière, le travail de groupe offre à l'apprenant la possibilité d'acquérir des compétences telles coopérer avec les autres, apporter sa contribution au travail de groupe, travailler de façon autonome, des compétences qui sont aujourd'hui une exigence pour intégrer le marché du travail.

Le travail de groupe est sans doute l'une des formes sociales de travail qui favorise le plus la créativité chez les apprenants. En effet, la dynamique du groupe contribue considérablement dans la production et la combinaison d'idées. Le fait d'être exposé aux idées des autres, permet à l'apprenant l'activation de ses propres idées créatives qui, sans cette exposition, n'auraient pas été activées.

2. Le travail avec un partenaire

C'est sans doute la forme du travail la plus répandue entre les élèves dans nos écoles. La majorité des élèves travaillent à deux lorsqu'ils sont face à une situation problème. Ils échangent leurs expériences en matière d'accomplissement de certaines tâches et de résolution de certains problèmes.

En travaillant à deux, les élèves apprennent forcément mieux que lorsque l'enseignant passe son temps à expliquer comment faire pour

résoudre les difficultés rencontrées. En effet, de nombreuses recherches ont montré qu'un élève explique souvent mieux à son partenaire parce qu'il peut adapter son aide au besoin de celui-ci dans la mesure où il a rencontré les mêmes difficultés que son partenaire.

Du moment que le partenaire est la première personne à qui on s'adresse quand on est face à une difficulté, les apprenants doivent apprendre et comprendre qu'ils peuvent résoudre les problèmes sans recourir de manière permanente à l'aide de l'enseignant et faire preuve d'autonomie ce qui les aidera sans doute à assumer de plus en plus la responsabilité de leur propre apprentissage.

3. Le travail sous forme de projet

Le travail sous forme de projet est l'un des moyens les plus efficaces pour impliquer les apprenants et mettre en pratique ce qu'ils apprennent. Non seulement les apprenants auront la possibilité de collaborer et diriger leur propre apprentissage, mais ils apprennent également des compétences telles que la résolution des problèmes et le développement des compétences complémentaires telles la pensée critique et la gestion du temps.

Mieux encore, le travail sous forme de projet offre aux apprenants la possibilité de créer des projets authentiques qui leur sont personnels et qui aient un sens. Les apprenants auront ainsi, la possibilité de poursuivre leurs propres intérêts ce qui crée des possibilités d'apprentissage beaucoup plus intéressantes.

En travaillant sous forme de projet, les élèves apprennent à organiser, surveiller et évaluer leur travail. Ils apprennent également à confronter des problèmes de type sociaux au sein du groupe, procéduraux

et langagiers. Les élèves comprennent que le travail sous forme de projet est un processus qui est aussi important que le produit de l'apprentissage.

Il s'agit d'une occasion pour les apprenants d'utiliser la langue étrangère, en l'occurrence le français, dans des situations de communication pour pouvoir l'apprendre. En travaillant sous forme de projet, les élèves sont confrontés à de multiples activités qui nécessitent l'utilisation de la langue telles la discussion avec les membres du groupe, rapporter les résultats d'une recherche, lire les textes ou exprimer son point de vue. Les apprenants recourent à la langue étrangère pour échanger des informations, organiser et évaluer leur travail, ce qui provoque un élargissement de l'interlangue chez les apprenants et fait de la langue un vrai outil de communication.

4. Le journal de bord

Il s'agit là d'un outil méthodique qui permet à l'apprenant d'aborder un problème, une difficulté ou même une réussite de natures différentes. A travers cet outil, l'apprenant peut illustrer le chemin parcouru de son apprentissage. Il peut y mettre ses sentiments, ses difficultés, ses réflexions et ses idées. C'est aussi la trace des étapes poursuivies vers l'acquisition de nouveaux savoirs. Le journal de bord permet de rendre visible les efforts fournis par l'apprenant. La concrétisation de ces efforts encourage l'apprenant à redoubler l'effort et augmenter sa confiance et sa motivation.

Exploiter cet outil dans l'apprentissage de la langue étrangère en général et de la langue française en particulier, ne peut qu'accentuer les chances d'évoluer vers les objectifs affichés de tout apprentissage autonome à savoir l'acquisition de la langue et l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage. En effet, lorsque l'apprenant apprend à

rédigé tous les textes et notes en français, il apprend petit à petit à soigner sa langue et renforcer son interlangue. De même pour sa conscience métacognitive, qui grâce aux réflexions et remarques notées sur le journal de bord, se renforce de manière considérable et devient par-là un atout dans l'acquisition de plus d'autonomie dans l'apprentissage.

Autre avantage du journal de bord, c'est qu'il donne à l'enseignant la possibilité de suivre les progrès réalisés par chacun des apprenants qui apprennent de manière différente et avec des rythmes différents. Ce qui lui permettra d'apporter une aide spécifique pour chaque apprenant. Une aide qui s'effacera progressivement une fois que l'apprenant commence à réaliser l'importance du processus lui permettant de développer ses propres stratégies d'acquisition de la langue et de suivre des propres intérêts.

CHAPITRE IV :

**PREMIERE EXPERIENCE : INTRODUCTION DU
CONCEPT DE L'AUTONOMIE DANS LA
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Introduction

L'autonomie de l'apprenant occupe aujourd'hui une place centrale en didactique des langues. Il s'agit d'une évolution pédagogique qui a comme objectif de former les apprenants à une vie marquée par un apprentissage perpétuellement renouvelé, en mettant à leur disposition les outils nécessaires pour mener à bien leur apprentissage. Dans cette perspective, les enseignants se trouvent invités à jouer un nouveau rôle pour promouvoir la mise en pratique de ce concept didactique. Des enseignants qui, selon nous, n'ont pas eu l'occasion de faire l'expérience de l'apprentissage autonome. Par conséquent, il est donc normal qu'ils éprouvent une certaine difficulté et font preuve de résistance face à la mise en pratique d'une telle approche.

Nous avons la certitude que les enseignants auront beaucoup de mal à introduire le concept d'autonomie dans leurs pratiques de classe si on leur donne pas l'occasion d'en faire eux-mêmes l'expérience. Il est essentiel donc que les enseignants sachent ce que signifie l'autonomie pour l'apprenant.

Créativité, souplesse d'esprit, capacité à gérer des risques et à prendre l'initiative, connaissance de la matière enseignée, bonnes compétences communicationnelles, aptitude au travail en équipe, sont là les multiples compétences que les enseignants doivent maîtriser. L'accent est mis sur celles qui concernent directement l'apprentissage autonome, à savoir la capacité à organiser des tâches et les mener à bien seul ou en équipe, et à les évaluer. L'acquisition de ces compétences passe obligatoirement par un bouleversement des orientations pour passer d'un enseignement de transmission des savoirs à un autre actif et autonome.

A. Présentation du projet

1. Le contexte

Le système éducatif marocain accorde une grande importance aux examens et à la sélection, c'est pourquoi les enseignants estiment que le recours à des méthodes pédagogiques directives leur permet de gagner du temps. Du coup, l'enseignement centré sur l'enseignant prédomine largement. Cependant, un nouveau programme d'éducation nationale pour les langues étrangères a été dernièrement élaboré et est en cours d'expérimentation. Il s'agit d'une tentative méritoire de mettre l'enfant au centre du processus d'apprentissage.

Le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a entamé une réforme en profondeur du système éducatif dans le cadre de la Vision Stratégique allant de 2015 jusqu'à 2030. La question de l'enseignement-apprentissage des langues y occupe une place centrale²⁸.

Cet avant-projet vise, du côté de l'enseignant, de Passer de la logique de transmission des savoirs à la logique de construction active et finalisée des apprentissages. Il préconise de passer des pratiques qui se focalisent sur les savoirs ou compétences disciplinaires cloisonnées à celles qui développent également des compétences transversales. Du côté de l'apprenant, il espère passer d'un apprenant passif à un apprenant acteur de son apprentissage. Un apprenant épanoui qui ne se contente pas d'un simple apprentissage mécanique du français, mais vise plutôt une pratique fonctionnelle de la langue.

²⁸ « **Agir autrement pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français** », ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. P. 3. 2016

Une éducation de qualité reconnaît que les élèves apprennent différemment. Ce qui semble nous conduire vers une autonomie de l'apprenant qui exige un corps enseignant en mesure de comprendre les implications qui découlent des nouvelles orientations prises au niveau national.

Durant l'année scolaire 2016/2017, L'académie régionale de l'éducation et de la formation de la région Béni Mellal- Khenifra a mis en place un programme de formation pour les enseignants de langue française, en partenariat avec l'Institut français et le centre de créativité artistique et littéraire²⁹ de Béni Mellal. Ce programme s'inscrit dans la volonté de suivre l'évolution et la dynamique du secteur de l'éducation et de la formation, et pour répondre aussi aux besoins des enseignants au niveau de la formation continue.

En tant que responsable de l'encadrement des ateliers de lecture et d'écriture au centre de créativité artistique et littéraire de l'académie régionale de l'éducation, et enseignant à l'institut français, antenne de Béni Mellal, J'ai été invité à animer une formation, sur un thème d'actualité, en l'occurrence l'apprentissage autonome du français langue étrangère. Le projet a duré une année scolaire et a été mis en place avec un groupe de quinze enseignants de français issus de différents établissements secondaire de la région de Béni Mellal-Khenifra. Il s'agissait d'enseignants âgés de 35 à 52 ans, qui possédaient une expérience d'enseignement comprise entre 10 et 24 ans. Ils enseignaient tous des classes du secondaire qualifiant.

Entre octobre 2016 et avril 2017, les enseignants impliqués dans le projet se sont réunis à multiples reprises pour des sessions d'une durée

²⁹ Centre créé en 2015 dans le cadre de la vision stratégique 2015-2030 par le ministère de l'éducation nationale

d'une ou deux journées au cours desquelles des ateliers ont été organisés pour introduire le thème de l'autonomie de l'apprenant aux enseignants qui étaient, jusqu'alors exposés à des pratiques pédagogiques variées. Ils ont accepté de s'impliquer dans ce projet par choix, et l'ont jugé comme expérience à la fois innovatrice et compliquée.

2. Description du projet

Le présent projet a été mené dans un cadre d'apprentissage expérimental et réflexif. Sa mise en œuvre, en termes de décisions, a été discutée et adoptée par les enseignants participants à cette expérience. Les rencontres et le travail collaboratif pour planifier et mener à bien ce projet ont contribué à faire naître un esprit de coopération professionnelle et à favoriser la négociation de l'apprentissage. Une grande partie des rencontres s'est déroulée sous forme de discussions en petits groupes, ce qui a donné aux enseignants l'occasion de partager leurs expériences et les faire évoluer au niveau professionnel. Cette expérience de l'apprentissage basé sur la réflexion, a encouragé les enseignants à instaurer, à leur tour, l'interactivité dans leurs classes. Nous avons voulu faire de ce projet un véritable espace ouvert pour l'apprentissage des professionnels.

Nous avons la conviction la plus profonde que, pour faire évoluer le curriculum, les enseignants vont devoir clarifier et redéfinir leurs croyances et principes pédagogiques, de mener une réflexion sur leurs objectifs et pratiques pédagogiques en les comparant aux résultats obtenus en classe et aux commentaires des différents acteurs. Le but est de créer de nouvelles conceptions personnelles et des pratiques au bénéfice des apprenants. Il fallait donc, pour les enseignants, passer du

statut de simples consommateurs de connaissances à celui d'acteurs dans la conception de leur propre travail.

L'essentiel de ce travail de réflexion avait aussi comme objectif l'intégration à la formation les représentations de chacun, les convictions personnelles, les expériences d'enseignement et les connaissances du programme. Nous avons conçu ce projet de formation afin de permettre aux enseignants de réfléchir à leur pratique pédagogique et de faire le partage de leurs expériences. De comparer leurs objectifs, leurs méthodologies et leurs modes d'évaluation.

«On acquiert une nouvelle compréhension qui naît des processus d'interaction internes et externes, grâce à une sensibilisation et à une analyse des structures existantes, à une recherche de perspectives et à une élimination des conflits afin de mettre en place des structures meilleures et mieux adaptées.» (Mäenpää, 1997).

Les objectifs de l'unité de formation étaient les suivants :

- 1- Introduire le concept de l'autonomie de l'apprenant aux enseignants.
- 2- Promouvoir une attitude favorable des enseignants vis-à-vis de l'enseignement autonome.
- 3- Aider les enseignants à prendre conscience de la pratique qu'ils ont du concept de l'autonomie de l'apprenant, et les encourager à faire l'expérience personnelle de l'apprentissage centré sur l'apprenant.
- 4- Encourager les enseignants à apporter des améliorations aux pratiques d'enseignement et faire preuve de créativité en

appliquant le principe de l'autonomie de l'apprenant dans la conception de cours et l'élaboration du matériel pédagogique.

5- Encourager les enseignants à impliquer leurs apprenants dans l'apprentissage autonome.

Les premières séances ont eu lieu en octobre 2016. L'objectif de ces séances d'introduction était de mener une réflexion sur des questions telles : qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant ? Pourquoi l'autonomie de l'apprenant ? Qu'est-ce qu'un apprenant autonome ? Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant autonome ? Comment se déroule l'apprentissage autonome ?

Faute de pouvoir apporter des réponses aux questions soulevées, les participants ont exprimé la volonté d'effectuer quelques lectures sur la question. Je leur ai proposé quelques pistes de lecture, avec une liste des auteurs spécialistes de l'autonomie de l'apprenant. Je les ai invités à travailler en binôme ou en groupe de trois, pour pouvoir, par la suite, faire une présentation des lectures qu'ils auront faites.

Ce travail s'est révélé intéressant dans la mesure où les enseignants ont pu, d'abord, assimiler le concept d'autonomie de l'apprenant via des lectures, débats et présentations. Ensuite, ils ont choisi de travailler en équipes, chacun a choisi son partenaire ainsi que leurs lectures. Enfin, ils ont pris des décisions sur le moment et le mode de la présentation.

Lors des discussions qui ont suivi les présentations, les points suivants ont été soulevés :

- Pourquoi le choix de l'apprentissage autonome ?
- Le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans l'apprentissage autonome.

- Quelles stratégies l'apprenant devrait-il développer pour acquérir l'autonomie ?
- Qu'est-ce qu'un «bon» apprenant de langue ?

B. Outils et méthodologie de travail

1. Le journal de formation

Les participants ont été invités à tenir «un journal de formation». L'objectif était de tenter d'exposer la manière dont se sont déroulées les séances de formation, leur travail en autonomie et en groupe, et d'expliquer quels ont été leurs moments de questionnement, les difficultés rencontrées et surmontées, les frustrations, les moments de créativité, etc.

On leur a expliqué que ce journal n'était pas un exercice stylistique, mais un exercice épistémologique. Ainsi, ils étaient libres d'adopter le style qui leur semble le plus approprié pour passer en revue leur expérience professionnelle et décrire les qualités qui font de quelqu'un un bon enseignant. Il était question aussi, dans ce journal de formation, d'évaluer leurs faiblesses et leurs points forts, et de nommer les différentes méthodes favorisant le processus «d'apprendre à apprendre». La remise des documents écrits s'est faite en trois phases : octobre, janvier et avril.

2. Identité professionnelle et représentations

Il s'agit là des convictions personnelles des participants, leurs sentiments, la conception des forces et des faiblesses, leurs souvenirs, les images qu'ils ont d'eux-mêmes, leurs expériences ainsi que leurs compétences actuelles.

Pour réfléchir à leur identité pédagogique et professionnelle en tant qu'éducateurs, les enseignants doivent prendre conscience de leurs croyances en matière de pédagogie et des conséquences potentielles de ces croyances pour leur enseignement. En effet, leurs pratiques pédagogiques et leurs croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des langues détermineront également la perception qu'auront les élèves d'un «bon» enseignement/apprentissage des langues. Il importe donc que les enseignants acquièrent une meilleure compréhension de l'action pédagogique sur les élèves et qu'ils réfléchissent à leurs croyances et opinions sur l'éducation et les rôles des personnes impliquées dans le processus (Kalaja & Barcelos 2003; Alanen 2003; Woods 2003; Kohonen 2001, 2004, 2005; Perclová 2006; Sisamakias 2006).

Durant ces discussions concernant cet aspect de l'apprentissage, les participants étaient d'accord pour dire que leur perception de l'apprentissage, de l'enseignement et des élèves transparaît forcément dans leurs programmes de cours et leurs méthodes d'enseignement. Ces derniers, d'une manière ou d'une autre, traduisent la philosophie sous-jacente à la pratique enseignante.

Il fallait expliquer aux enseignants qu'ils étaient invités à sortir de leurs croyances et principes pédagogiques, qui sont contraignants, et qu'ils doivent chercher à acquérir une identité professionnelle en impliquant d'autres éducateurs et acteurs du milieu et de faire une évaluation systématique de leurs travaux.

Voici la liste des étapes jugées nécessaires par les participants afin d'évoluer vers un paradigme du changement dans leur formation:

- Se rendre compte de l'apport considérable de l'interaction avec les différents acteurs pour le développement professionnel ;

- Travailler son esprit critique par rapport au métier d'enseignant, et se considérer comme apprenant tout au long de la vie ;
- Faire de la réflexion une approche systématique, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques ;
- Prendre des risques en mettant en place de nouvelles méthodes de travail en classe et avec les collègues ;
- Tirer profit de l'expérience acquise des événements ou épisodes sur le plan personnel et professionnel ;
- Accepter l'incertitude et admettre qu'on peut se tromper lors de prise de décisions.

Ce travail de réflexion a permis de relever une nette évolution au niveau des représentations des enseignants. Ils sont devenus à même d'analyser leurs comportements et beaucoup plus réalistes. Les commentaires suivants de l'un des participants témoignent de l'impact positif du travail réflexif:

«J'ai toujours été convaincu que le bon prof doit tout maîtriser : les savoirs, les savoir-faire ... il doit être en mesure de gérer les grands et les petits détails de sa classe.» (Octobre)

«Il est quasi impossible que l'enseignant continue à tout gérer tout seul. Les rôles évoluent. Je pense que je suis prêt à céder une partie de mon pouvoir aux élèves. Je pense que j'ai un sens de compréhension.» (Janvier)

3. Le savoir didactique

Le savoir didactique est détenu en général par les enseignants. Il peut être considéré comme un savoir procédural intériorisé portant sur les différentes possibilités qui s'offrent à l'enseignant pour organiser, adapter et présenter les sujets, les questions et les problèmes à des apprenants ayant des aptitudes et des centres d'intérêt divers (Schulman, 1987). Il est nécessaire de familiariser les enseignants en formation avec ce domaine. Ils ont également besoin qu'on leur fournisse les occasions et les outils qui leur permettront de conduire une réflexion sur leurs opinions antérieures, et qu'on les soutienne dans les processus métacognitifs de compréhension d'eux-mêmes (Kagan, 1992).

Les participants ont évoqué dans cette catégorie :

- La connaissance des contenus et la façon de les enseigner.
- La conscience métacognitive.
- Les stratégies d'enseignement et les méthodes pédagogiques.
- Les environnements d'apprentissage.

Ci-dessous quelques commentaires d'enseignants :

«L'objectif de notre travail est celui d'accompagner les élèves. Cela doit faire part des convictions de chacun.»

«La réussite d'un cours passe d'abord par une bonne maîtrise du contenu, puis par la bonne manière de l'enseigner.»

«Il est nécessaire que le professeur sache faire face aux imprévus. Il doit être en mesure de changer de stratégie, de modifier l'organisation, de varier les méthodes... ce n'est absolument pas facile.»

«Je ne pense pas qu'il ait de bonne ou de mauvaise manière d'enseigner.»

«La grande question pour moi est celle de savoir tenir compte de chaque style d'apprentissage. Mes élèves n'apprennent pas tous de la même manière.»

«Un bon prof doit faire preuve de créativité. Il ne doit pas suivre à la lettre les manuels et les constructions. Notre travail doit avoir un sens.»

«Les enseignants doivent avoir la possibilité de composer leur propre programme. Ils doivent être conscients des choix et alternatives qui s'offrent à eux.»

4. Le travail sous forme de projet

L'une des forces de cette méthode réside dans le fait que le projet permet de placer les élèves dans de véritables situations d'apprentissage et qu'il offre à l'enseignant l'occasion de s'intéresser au parcours de chacun. L'essentiel du projet repose sur la planification, les techniques d'animation interactives, le réinvestissement des acquis et le développement de nouvelles compétences.

J'ai demandé aux enseignants de choisir une partie du programme et d'en faire une exploitation autonome avec leurs élèves. Après concertation, la majorité des enseignants se sont prononcés en faveur du travail sous forme de projet. L'accent était mis sur les avantages présentés par le principe de projet au regard de l'autonomie : cette méthode crée chez les élèves de la motivation. Ils ont une occasion pour pouvoir prendre part activement à leur apprentissage, et pour pratiquer la langue cible dans un cadre réel et fonctionnel. Non seulement ils pensent par

eux-mêmes, mais ils sont en mesure de négocier avec leurs camarades et leur professeur pour prendre eux-mêmes les décisions. Les élèves apprennent à discuter, à écouter et à respecter les avis des autres, effectuent des recherches, font des lectures, écrivent et présentent des résultats. Quant au professeur, il devient partenaire, guide et source précieuse d'informations et de conseils. Il crée la possibilité pour que les apprenants puissent décider par eux-mêmes.

A ce titre, les définitions proposées ci-dessous extraites des orientations pédagogiques de 2007 en traduisent à la fois l'esprit et la démarche :

La conception d'un projet doit reposer sur :

- Une démarche collective plutôt qu'individuelle ;
- La situation d'apprentissage, la résolution de problème et le vécu des apprenants ;
- La nécessité d'avancer aux rythmes des apprenants pour éviter les situations d'échec ;
- La complémentarité entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage social (la langue mise en action dans des situations réelles);
- L'évaluation et le suivi des différentes étapes du projet et de sa finalisation.

Démarche du projet : Mettre en place un projet pédagogique suppose que l'enseignant procède à :

- Une évaluation diagnostique (en début d'année) lui permettant de dégager le profil de la classe ;

- La négociation et à la formulation en termes contractuels du projet permettant d'associer les élèves à leur propre production et partant à leur propre formation ;
- La clarification des compétences que les élèves doivent acquérir à l'issue d'un ensemble d'activités programmées pour une période donnée ;
- L'élaboration et la programmation de tâches et d'activités diverses favorisant la construction des compétences escomptées ;
- La conception ou la prise en compte de procédures d'évaluation destinées à apprécier le degré de maîtrise de ces compétences ;
- La tenue d'un carnet de bord lui permettant de consigner au fur et à mesure, les étapes de réalisation du projet, les points forts et les points d'amélioration du travail effectué, le degré d'implication des élèves, les imprévus, etc.»

Voici quelques exemples de projets choisis :

- Intégrer la pratique du journal d'apprentissage dans les activités quotidiennes des apprenants.
- Améliorer les techniques d'expression écrite à travers la rédaction d'une nouvelle collective.
- élaboration d'un portfolio pour l'apprentissage autonome du français.
- Intégration des TICE dans l'étude des œuvres intégrales en classe de français.

5. Les stratégies d'apprentissage

Il est désormais reconnu que les stratégies d'apprentissage linguistique constituent la base de tout apprentissage autonome. Qu'il s'agisse de la mémorisation du lexique, de la lecture d'un texte ou des exigences posées par la communication orale, l'objectif de former les apprenants à utiliser les stratégies d'apprentissage est de leur donner le sentiment de contrôler la situation afin qu'ils soient le moins dépendants possible de l'enseignant. Apprendre les élèves à apprendre ne garantit pas toujours des résultats dans l'immédiat. La majorité des enseignants éprouvent de réelles difficultés pour mettre en place de nouveaux concepts dans l'enseignement linguistique.

Dans un premier temps, les participants ont discuté des raisons de l'importance de ces stratégies et à quoi correspondent-elles. Ils étaient tous d'accord sur l'utilité des stratégies dans l'apprentissage des langues et dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

5.1. La motivation

Tous les enseignants avaient la conviction que le fait d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves peu performants semble être une manière très efficace d'accroître leur motivation.

Dickinson (1995), dans un résumé très utile sur la théorie d'imputation, explique que si les apprenants attribuent la faiblesse de leur progression à des facteurs invariables (capacités personnelles par exemple), ils tendent alors à capituler dès la première difficulté, convaincus de toute façon de leur inaptitude à l'apprentissage des langues. Ils seront plus susceptibles de persister dans leurs efforts s'ils ont le sentiment que leurs résultats ne sont pas prédéterminés et qu'ils sont en

mesure de les influencer. Les stratégies peuvent jouer un rôle déterminant en donnant aux apprenants l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

C'est donc, à travers l'enseignement des stratégies d'apprentissage qu'on peut faire comprendre aux apprenants qu'ils ne sont pas condamnés à l'échec et à être de «mauvais apprenants de langue».

«Souvent, les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants pour parvenir à leurs réponses et ils estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants. C'est en mettant cette méthode à jour qu'on pourra démythifier cet a priori.» Rubin (1990, p. 282)

5.2. Les styles d'apprentissage

Chaque élève apprend d'une manière différente. Il fait appel à des méthodes qui ont pour lui un sens. Cela nous permet de confirmer qu'une seule et unique approche ne peut en aucun cas être efficace pour la totalité des apprenants. Certains élèves ont besoin qu'on leur explique les règles de grammaire, d'autres préfèrent plutôt les déduire directement des textes de lecture. Certains sont plus à l'aise à l'oral alors que d'autres ont toujours besoin d'un support visuel. D'autres se sentent en sécurité lorsque l'enseignant prend en charge la totalité des tâches, tandis que d'autres veulent prendre part activement dans le déroulement des cours et préfèrent travailler en deux ou en groupe.

5.3. La conscience métacognitive

Il s'agit de cette aptitude purement humaine de mener une réflexion sur notre mode de pensée. Pour les apprenants, il s'agit des méthodes mises en œuvre pour réguler leur apprentissage.

«Alors que les stratégies cognitives sont les méthodes directement appliquées lorsque nous sommes aux prises avec la langue elle-même (quand il s'agit de saisir le sens d'un texte par exemple), les stratégies métacognitives correspondent quant à elles aux mécanismes mis en œuvre pour déployer les premières et à la manière dont nous organisons, contrôlons et modifions nos modes de pensée.» (Vee Haris, 2002 : 22).

L'utilisation efficace des stratégies d'apprentissage dépend en grande partie de ces «compétences de pensée». Certains spécialistes vont effectivement jusqu'à dire que l'exécution inefficace des tâches s'explique davantage par des déficiences sur le plan métacognitif que par des déficits de connaissance ou d'aptitude intellectuelle (Culleen, 1985; Nisbet et Shucksmith, 1984; Torgesen, 1987).

Michel Grangeat justifie le rôle fondamental joué par la métacognition lorsqu'il s'agit de développer l'autonomie des apprenants :

«La métacognition aide à cette réconciliation entre l'enseignant instructeur, préoccupé d'appropriation de savoirs et l'enseignant éducateur, soucieux d'émergence

d'altérité. [...] Développer des activités métacognitives, c'est offrir aux élèves la possibilité de se rendre indépendants des situations cognitives que l'enseignant a installées.»

5.4. Etapes à suivre pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage

Les participants se sont appuyés sur différents documents pour se mettre d'accord sur les règles à suivre pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

	Tâche à faire	Manière de procéder
Sensibilisation	Donner aux élèves une tâche à faire sans évoquer la notion de stratégie ou façon d'apprendre.	Une fois la tâche terminée, demander aux élèves de parler de la méthode de travail adoptée et les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. Il s'agit d'un remue- méninges pour partager les stratégies appliquées par chacun d'entre eux.
Illustration	Chaque nouvelle stratégie doit être accompagnée par des exemples clairs.	Les apprenants auront des difficultés à comprendre les stratégies qu'ils ne connaissent pas. Il faut leur montrer comment elles fonctionnent.
Mise en pratique	Donner aux élèves l'occasion pour	Les apprenants ont besoin de suffisamment de temps pour

	tester/exercer chaque stratégie.	apprendre à employer les nouvelles stratégies.
Plan d'action	Aider les élèves à se fixer des objectifs réalistes. Ensuite, leur expliquer quelle stratégie peut les aider à surmonter telle ou telle difficulté.	Les élèves ne sont pas forcément en mesure de comprendre le processus d'apprentissage linguistique. Ils ont besoin qu'on leur explique par exemple quelles stratégies pourront les aider à mémoriser les mots nouveaux.
Diminuer l'intervention	Donner aux apprenants la possibilité de choisir les stratégies et de les exercer.	Au fur et à mesure que la compétence et la confiance des apprenants augmentent, les interventions des enseignants doivent diminuer.
Evaluation	Discuter avec les apprenants sur l'apport des stratégies et leur montrer qu'ils ont réalisé un progrès en leur apportant des exemples et des preuves.	Orienter les apprenants en leur montrant ce qui ne va pas. Donner aux apprenants l'occasion de discuter de la façon dont ils mettent ces nouvelles stratégies en application. Enfin, les aider à se fixer de nouveaux objectifs dès qu'il y ait amélioration.

5.5. Exemple de mise en pratique

Une première expérience a été menée par les enseignants sur les stratégies de lecture. Chacun dans sa propre classe, avec ses propres élèves tente de mettre en pratique les différentes stratégies de lecture conçues en cours de formation et lors des rencontres avec les autres collègues. Ils ont essayé d'appliquer le plan d'action ci-dessus conçu pour cette occasion en respectant les étapes suivantes :

▪ Sensibilisation

Les enseignants ont donné à leurs élèves un texte à lire (chaque enseignant a fait le choix d'un texte qu'il a jugé approprié pour le niveau de ses élèves). Ils ont demandé à leurs élèves de noter les étapes par lesquelles elles passaient pour saisir le sens des mots nouveaux. A aucun moment, les professeurs ont évoqué le terme «stratégie». Les séances suivantes étaient des occasions pour passer en revue et discuter les différentes stratégies utilisées par les élèves, et par la même occasion leur expliquer que l'objectif était d'élargir l'éventail des techniques utilisées pour, entre autres, ne plus perdre autant de temps dans la consultation du dictionnaire. L'accent était mis lors des discussions avec les élèves sur le fait que plus on utilise les stratégies, plus les «bons» apprenants pourraient accentuer leurs performances, et que les élèves moins performants comprendront que leurs difficultés sont dues à l'absence de ces stratégies et non aux déficiences d'aptitudes personnelles.

▪ Illustration

Après la lecture des textes, les enseignants ont demandé à leurs élèves de noter sur le tableau les différentes stratégies mises en œuvre. Ils

ont constaté que la majorité des élèves recourent à la traduction ou demandent de l'aide à un partenaire pour expliquer les nouveaux termes.

Les élèves étaient invités à lire un deuxième texte. Ils ont reçu pour cette occasion une liste de quelques stratégies de lecture qu'ils devaient utiliser.

Tableau 4 : Liste des stratégies de lecture.

Phase	Stratégies
Avant la lecture	- Reconnaître le type de texte. - Parcourir les illustrations, les en-têtes et le titre. - Remue-méninges des termes se rapportant au thème.
Durant la lecture	- Lecture intégrale du texte pour en saisir le sens général. - Chercher des mots similaires (termes familiers) pour en faire l'association avec les nouveaux termes. - Reconnaître les noms communs, de personnes, et de lieux. - Utiliser les indices grammaticaux.

▪ **Mise en pratique**

Les élèves étaient invités à travailler en groupe. Chaque groupe devait effectuer des lectures et venir partager avec l'ensemble de la classe les idées et expliquer, à l'aide d'exemples concrets, en quoi les stratégies sélectionnées leur ont été utiles. Les enseignants se trouvaient dans l'obligation d'encadrer davantage le travail des groupes et leur fournir encore plus de consignes. Les enseignants ont fait le choix délibéré d'un

texte relativement simple pour encourager les élèves en difficulté, et d'un autre texte un peu plus compliqué afin d'inciter les élèves à faire des hypothèses en se basant uniquement sur le vocabulaire et les structures grammaticales.

▪ **Evaluation**

Pour évaluer le succès des stratégies employées, les élèves ont effectué une comparaison de l'utilisation des stratégies avant et après la formation aux stratégies d'apprentissage. La comparaison concernait aussi le temps moyen consacré à la lecture d'un texte. Les enseignants ont remarqué une nette augmentation dans la capacité à déduire des hypothèses à partir du contexte en comparaison avec le premier texte. L'augmentation a touché également l'utilisation des images et des titres, ainsi que l'analyse des indices grammaticaux. Pour le reste des retombées positives de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, on peut les résumer comme suit :

- Amélioration de notes obtenues lors des évaluations ;
- Plus de disposition de la part des élèves pour prendre des risques ;
- Un répertoire élargi des stratégies mises en œuvre et moins de recours au dictionnaire ;
- Augmentation remarquable en motivation pour certains élèves ;
- Interdisciplinarité dans le transfert des stratégies.

Pour les enseignements tirés du projet, les enseignants ont souligné qu'il faut :

- Laisser plus de temps aux apprenants pour mieux assimiler les stratégies ;

- Plus d'entraînement et plus d'occasions pour les élèves pour appliquer ces stratégies dans des tâches différentes ;
- Habituer les apprenants à travailler en groupe ou avec un partenaire.

6. Les ateliers

Comme nous l'avons expliqué précédemment, ce projet était motivé par le désir de promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants. Une bonne partie de la formation a été réservée à une série d'ateliers de développement professionnels de l'autonomie d'apprenant. L'essentiel de ces ateliers avait comme base un certain nombre de principes relatifs au perfectionnement professionnel des enseignants et aux changements institutionnels :

- Le changement institutionnel doit être conduit par les professeurs eux-mêmes.
- Le processus de changement est susceptible d'être plus efficace s'il implique les enseignants dans des formes de réflexion et d'action collaboratives.
- Le changement collectif est facilité quand les professeurs ont une compréhension partagée du changement désiré.
- Un changement durable dans les pratiques des enseignants ne peut se faire sans prêter attention à leurs croyances par rapport au changement souhaité.
- les directives descendantes pour le changement (par exemple en disant simplement aux enseignants comment promouvoir l'autonomie de l'apprenant) auront un impact limité sur ce qu'ils font.

- Les changements proposés doivent être réalisables et fondés sur une compréhension claire du contexte dans lequel ils doivent se produire.
- Un changement institutionnel efficace ne dépend pas seulement de la création d'un enthousiasme initial mais du maintien de cet élan à long terme.

Tableau 5 : aperçu sur les ateliers de l'autonomie de l'apprenant.

Atelier	Thème	Objectifs
1	Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?	Engager les enseignants dans la définition de l'autonomie de l'apprenant d'une manière qui soit contextuellement réalisable.
2	L'autonomie de l'apprenant au cycle secondaire qualifiant.	Permettre aux enseignants d'apprendre davantage sur les pratiques d'autonomie des apprenants utilisées par leurs collègues.
3	Application du concept de l'autonomie de l'apprenant.	Présenter aux enseignants le cadre d'une description de l'autonomie de l'apprenant; les engager à l'utiliser pour analyser les activités visant à promouvoir l'autonomie des apprenants.
		Discuter des obstacles de l'autonomie des apprenants et

4	Développer une stratégie pour promouvoir l'autonomie des apprenants.	des façons d'y répondre de manière productive ; identifier des stratégies pour soutenir et poursuivre le travail commencé par ces ateliers.
5	La recherche d'enseignants sur l'autonomie de l'apprenant.	Faire de la recherche d'enseignants une stratégie pour l'étude et l'exploration de l'autonomie de l'apprenant dans les salles de classe.

Ces ateliers ont suivi les principes cités ci-dessus. En effet, les enseignants avaient l'occasion d'explorer leur compréhension du concept de l'autonomie de l'apprenant et, tout aussi important, de la manière dont le concept pourrait être défini d'une manière pratique pour l'institution (atelier 1). Les ateliers ont, également, été une occasion pour les enseignants de partager des idées sur la façon de promouvoir l'autonomie de l'apprenant (ateliers 2 et 3) et de réfléchir sur les défis et les réponses à y apporter (Atelier 4). L'objectif du dernier atelier (atelier 5) était sur la façon dont les enseignants pourraient, individuellement ou en groupes, explorer l'autonomie des apprenants dans leurs propres classes à travers leur recherche d'enseignants. Bien qu'ils ne soient pas dépourvus de données théoriques, les ateliers ont, principalement, porté sur les pratiques et les croyances des enseignants en relation avec l'autonomie de l'apprenant.

Les données recueillies lors de la phase de recherche précédente du projet ont été utilisées comme un stimulant pour les activités des ateliers. Cela a permis d'établir un lien fort entre cette recherche antérieure et le

développement professionnel. Il s'agit là, à notre sens, d'un modèle productif pour la conception d'une formation adaptée au contexte.

Une autre caractéristique de ces ateliers était que les idées émises par les enseignants au début de la séquence étaient incorporées dans les sessions ultérieures pour tenter de créer une cohérence et une dynamique dans le travail que nous faisons. Par exemple, au cours de l'atelier 1, les enseignants ont rédigé des définitions de l'autonomie de l'apprenant qui, selon eux, seraient réalisables dans leurs classes; dans l'atelier 4, nous les avons transmises aux enseignants pour une analyse et une discussion plus approfondies.

Les commentaires des enseignants sur les ateliers ont été très positifs. Ils ont apprécié l'occasion de discuter de leurs croyances et pratiques et ont trouvé intéressant que des points de vue très différents soient exprimés par leurs collègues. Après le premier atelier, un enseignant a écrit : *«il était Intéressant de voir et d'entendre à quel point nous sommes différents dans un même endroit, faisant le même travail»*.

Un autre a déclaré que *«lorsque vous discutez d'un problème, vous avez une chance de voir un point de vue différent»*. Pour l'atelier 2, un enseignant a estimé que les activités *«inspiraient de nouvelles idées pour promouvoir l'autonomie des apprenants»* et un autre a noté qu'il était *«étonnant de voir combien de possibilités pratiques existent pour encourager l'autonomie des apprenants»*. Cependant, les enseignants ont fait valoir dans leurs commentaires qu'ils avaient besoin de plus de temps pour d'autres discussions sur les types et le déroulement des séances. (Nous pourrions également interpréter cela comme une preuve de la valeur ressentie de telles discussions.)

Les rythmes des ateliers n'étaient pas les mêmes. La phase intensive a bien fonctionné en termes de création d'énergie au sein du groupe, bien qu'il y ait également de bons arguments en faveur d'un

calendrier plus décalé des ateliers afin que les enseignants aient des opportunités de faire des liens concrets entre les sujets discutés et leurs pratiques au sein des classes.

Il faut reconnaître que sans preuve concrète de changements des croyances et pratiques, nous ne pouvons pas prétendre que les ateliers avaient un impact palpable sur les professeurs ou sur leurs apprenants. Cependant, nous estimons que le modèle que nous avons adopté ici pour combiner la recherche et le développement professionnel fournit une base solide pour un tel impact.

6.1. Atelier 1 : Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?

Objectifs :

- Se faire une idée sur les points de vue des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant ;
- comparer ces points de vue sur l'autonomie de l'apprenant avec ceux couramment cités dans la littérature ;
- rédiger une définition de l'autonomie de l'apprenant qui soit applicable et pratique.

Activité 1 : une définition 'classique' de l'autonomie

« L'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Un apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant son apprentissage, à savoir :

- La détermination des objectifs
- 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 dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- L'évaluation de l'acquisition réalisée. (Holec 1979 : 4)

Que pensez-vous de la pertinence de cette définition pour guider votre travail en tant qu'enseignants ?

Activité 2 : donner plus de choix aux apprenants

Voici quelques résultats de notre étude sur ce que pensent les enseignants de l'autonomie de l'apprenant :

100% des participants pensent que l'autonomie de l'apprenant est promue lorsque les apprenants participent aux choix concernant les types d'activités qu'ils font.

Treize enseignants sur quinze sont convaincus que l'implication des apprenants dans les décisions sur ce qu'ils doivent apprendre favorise leur autonomie.

100% des enseignants sont d'accord pour dire que l'autonomie signifie que les apprenants peuvent faire des choix sur la façon dont ils apprennent.

Voici quelques opinions d'enseignants sur ces questions :

Pour moi, l'autonomie de l'apprenant signifie la capacité à diriger son apprentissage, à prendre des décisions sur la façon dont il va apprendre, et la raison pour laquelle il apprend.

L'autonomie de l'apprenant signifie que l'apprenant a la pleine responsabilité et le droit de choisir ce qu'il doit apprendre, quand apprendre, et être capable d'évaluer cet apprentissage.

- a) Que pensez-vous de ces résultats?
- b) Dans quelle mesure cela permet-il aux apprenants de choisir le contenu et les activités de leur apprentissage ?

Activité 3 : le rôle de l'enseignant

La totalité des participants ont également convenu que l'enseignant a un rôle important à jouer pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant. Comment pourriez-vous définir ce rôle dans le contexte de votre travail ? Complétez l'énoncé suivant :

‘Afin de mieux promouvoir l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère, les enseignants doivent...’.

Activité 4 : Définir «l'autonomie de l'apprenant»

Contrairement à ce qu'on peut penser, l'autonomie n'est pas un concept absolu. Il y a des degrés d'autonomie. C'est pourquoi, la faisabilité ou la désirabilité d'adopter une attitude autonome de la part de l'apprenant dépendra d'un éventail de facteurs liés à la personnalité de celui-ci, la philosophie de l'institution (le cas échéant), et le contexte culturel dans lequel l'apprentissage a lieu.

Sur la base de discussions précédentes, rédigez une définition de l'autonomie de l'apprenant qui, selon vous, a une application pratique potentielle au sein des salles de classe. Cela devrait être ambitieux et faisable.

6.2. Atelier 2 :L'autonomie de l'apprenant au cycle secondaire qualifiant

Objectifs :

- Découvrir à quel point les enseignants estiment qu'ils favorisent l'autonomie de l'apprenant ;
- prendre conscience des stratégies utilisées par les enseignants pour promouvoir l'autonomie des apprenants ;
- discuter de la mesure dans laquelle de telles stratégies peuvent être appliquées au travail au lycée de manière plus générale.

Activité 1 : comment les enseignants contribuent à promouvoir l'autonomie

Nous avons demandé aux enseignants qui ont dit qu'ils favorisaient l'autonomie de l'apprenant de donner des exemples de la façon dont ils le font. Ils ont mis en évidence différentes approches de l'autonomie qui impliquent:

- parler aux étudiants de l'autonomie et de sa valeur ;
- encourager les apprenants à s'engager dans des comportements/pratiques autonomes,
- amener les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage,
- utiliser des activités en classe qui favorisent l'autonomie
- établir des activités en dehors de la classe qui favorisent l'autonomie.

Voici 20 pratiques que les enseignants ont déclaré utiliser pour promouvoir l'autonomie :

- encourager dans la mesure du possible le travail coopératif et par les pairs.
- Travailler en bibliothèque.
- Encourager les apprenants à faire un effort supplémentaire et à ne pas avoir peur de faire des erreurs, cela leur permet de travailler en toute confiance.
- Encouragez-les à être plus responsables de ce qu'ils font en classe.
- Je favorise activement l'autonomie des apprenants dans mes cours en utilisant des fiches de travail.
- Je demande aux élèves de me dire la note qu'ils espèrent obtenir dans leurs présentations et comment ils peuvent l'obtenir.
- Je leur demande de se renseigner sur certains sujets et d'être prêts à en discuter dans la prochaine leçon.
- Je donne constamment des devoirs et des tâches à compléter et à ramener dans la classe.
- Je fais de mon mieux pour impliquer mes élèves dans la réflexion sur leurs préférences et stratégies d'apprentissage individuelles.
- Je les encourage à approfondir leur apprentissage du français dans des situations extérieures à la classe sans l'aide d'un enseignant.
- Je demande aux élèves de choisir les activités qu'ils veulent faire dans certains cas.
- Je négocie avec les étudiants les délais pour les devoirs, les sujets pour les présentations et les discours ainsi que les lecteurs.
- Je passe beaucoup de temps avec mes élèves à expliquer les avantages et les différentes façons de développer l'autonomie.
- Je leur parle régulièrement de la raison pour laquelle nous faisons ce que nous faisons et de la situation dans son ensemble.

- Je leur dis que la connaissance est toujours disponible autour de vous, mais tout ce dont vous avez besoin est l'incitation et la méthode pour le trouver.
- J'essaie de promouvoir l'autonomie en ne répondant pas aux questions qu'ils ont parfois et en leur disant d'aller trouver eux-mêmes la réponse.
- Je les encourage d'habitude à visiter la bibliothèque et à pratiquer différentes tâches sur une lecture approfondie.
- Les projets d'apprentissage indépendants dans les cours que j'ai enseignés sont de bons exemples de promotion de l'autonomie des apprenants.
- J'encourage Les évaluations par les pairs du travail des élèves au niveau de la classe.
- Parfois je demande aux élèves de me dire ce qu'ils ont appris pendant la semaine, ce qu'ils ont trouvé, facile, difficile, et ce qu'ils devraient faire pour s'améliorer.

Activité 2 : Vos pratiques pour promouvoir l'autonomie des apprenants

- 1- Utilisez-vous l'une des pratiques énumérées ci-dessus pour promouvoir l'autonomie dans vos cours? Si oui, que faites-vous exactement? Dans quelle mesure trouvez-vous ces pratiques efficaces pour encourager les apprenants à être autonomes?
- 2- Existe-t-il d'autres méthodes pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant qui caractérisent votre enseignement? Si oui, expliquez ce que vous faites.

Activité 3 : pratiques réalisables de l'autonomie de l'apprenant

Parmi celles citées ci-dessus, quelles pratiques sont susceptibles d'être les plus réalisables dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant ? Choisissez cinq pratiques et réfléchissez à leur contribution à l'autonomie de l'apprenant.

Tableau 6 : pratiques contribuant à l'autonomie de l'apprenant

Pratiques	Contribution à l'autonomie de l'apprenant

6.3. Atelier 3 : Mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant

Objectifs

Se faire une idée du cadre pour développer l'autonomie de l'apprenant.

évaluer de manière critique l'efficacité des activités communes d'autonomie de l'apprenant.

comparez les activités avec celles utilisées dans les salles de classe.

Activité 1 : analyse d'un cadre de mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant

Nunan (1997, p.195) propose un cadre pour développer l'autonomie auprès des apprenants dans un programme de langue. Le cadre repose sur l'hypothèse que l'autonomie de l'apprenant n'est pas un concept absolu et qu'il existe des degrés d'autonomie. Les cinq niveaux sont divisés en deux domaines, le contenu et le processus.

Tableau 7 : niveaux de mise en œuvre de l'autonomie. Nunan (1997)

Niveau	Activité d'apprenant	Contenu	Processus
1	Prise de conscience	Sensibiliser les apprenants aux objectifs pédagogiques des matériaux utilisés.	Les apprenants identifient les implications stratégiques des tâches pédagogiques et identifient leurs propres styles / stratégies d'apprentissage.
2	Implication	Les apprenants sont impliqués dans la sélection de leurs propres objectifs à partir d'une liste d'alternatives données.	Les apprenants font des choix parmi une série d'options.
3	Intervention	Les apprenants participent à la modification et à l'adaptation des objectifs et du contenu du programme.	Les apprenants adaptent les tâches/activités.
4	Création	Les apprenants créent leurs propres buts et objectifs.	Les apprenants créent leurs propres tâches/activités.
5	Transcendance	Les apprenants vont au-delà de la classe et établissent des liens entre ce qu'ils apprennent en classe et le monde extérieur.	Les apprenants deviennent des enseignants et des chercheurs.

Dans quelle mesure ce cadre peut-il guider la promotion de l'autonomie de l'apprenant dans vos salles de classe ?

Activité 2 : Stratégies pour la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant

Voici une liste de stratégies pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

- a) Activités / journal de réflexion (dans et hors de la classe, individuellement ou avec d'autres).
- b) Formation des apprenants (par exemple, stratégies/compétences d'apprentissage).
- c) Apprentissage par projet.
- d) Centre d'accès libre avec des matériaux appropriés et orientation/formation.
- e) Centre d'écriture.
- f) Conférences entre enseignants et étudiants pendant les heures de travail.
- g) Outils d'apprentissage en ligne.
- h) Variété de modes d'évaluation.

- 1) Lesquelles de ces stratégies vous sont familières et lesquelles le sont moins?
- 2) Lesquelles de ces possibilités de promotion de l'autonomie des apprenants sont disponibles? Dans quelle mesure sont-elles utilisées efficacement?
- 3) Si une activité n'est pas disponible dans votre établissement, pensez-vous qu'elle devrait être introduite? Pourquoi ou pourquoi pas?

- 4) Existe-t-il d'autres moyens de promouvoir l'autonomie des apprenants dans votre établissement qui pourraient être ajoutés à la liste ci-dessus?

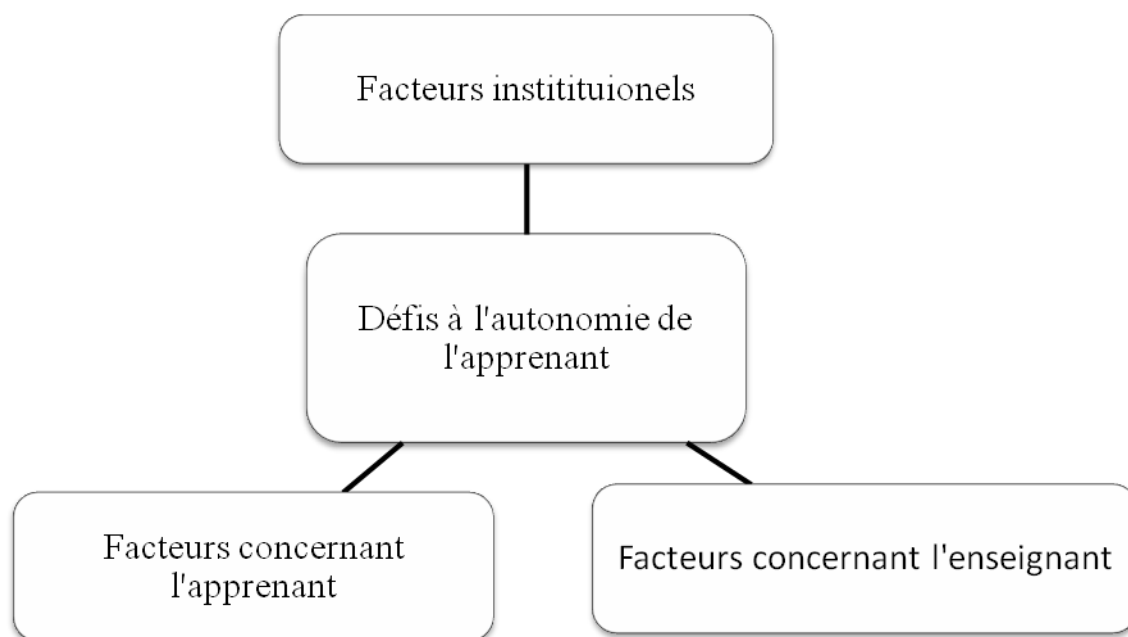
6.4. Atelier 4 : Développer une stratégie pour promouvoir l'autonomie des apprenants.

Objectifs :

- identifier les obstacles qui font face au développement de l'autonomie de l'apprenant.
- Envisager des moyens pratiques pour répondre à ces défis.
- revoir les définitions de l'autonomie de l'apprenant développées lors de l'atelier 1 à la lumière des questions abordées dans les ateliers suivants.
- discuter des moyens de soutenir le développement d'une stratégie pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Activité 1 : Défis dans la promotion de l'autonomie des apprenants

Durant les ateliers, les enseignants ont mis en évidence un certain nombre de défis pour promouvoir l'autonomie des apprenants. Ceux-ci peuvent être regroupés en trois grandes catégories:



Voici quelques exemples de commentaires. Discutez vos réactions.

J'enseigne des élèves qui sont en deuxième et troisième année, mais leur niveau d'autonomie est très bas. Ils n'aiment pas faire les choses par eux-mêmes. La plupart d'entre eux parlent des tâches à accomplir en petits groupes sans parler des devoirs, des composantes d'auto-apprentissage ou des exercices individuels ! C'est la culture d'apprentissage à laquelle les élèves sont habitués.

Bien que je leur présente les possibilités d'apprentissage des langues disponibles et que j'encourage activement les discussions hebdomadaires sur ce qu'ils peuvent accomplir sans l'aide du prof, ce n'est pas suffisant. J'attribue des tâches à compléter en dehors de la classe (pour consolider le matériel de cours), Je décide du plan des leçons (pour couvrir le calendrier de stimulation) etc. Pour encourager l'autonomie, les enseignants ont besoin de moins de pression en raison des horaires de stimulation et des tests.

Les élèves qui souhaitent prendre en charge leur propre apprentissage sont capables de le faire, mais il y a peu d'efforts pour le promouvoir.

Je ne pense pas que les élèves aiment être indépendants dans leur apprentissage. Je pense que c'est à cause de la culture générale de l'apprentissage que la plupart des élèves ont.

A cause de leur faible niveau, ils ne peuvent rien faire seuls.

Une approche stratégique pour promouvoir l'autonomie des apprenants dans les classes de langues doit être basée sur une compréhension de ces types de problèmes.

Activité 2 : revoir les définitions de l'autonomie de l'apprenant

Lors de l'atelier 1, les enseignants ont rédigé quelques définitions de l'autonomie de l'apprenant en faisant particulièrement référence au travail effectué au sein de leurs classes. En voici quelques extraits:

- 1- Les apprenants doivent être conscients de la raison pour laquelle ils sont en train d'apprendre et des objectifs qu'ils doivent atteindre.
- 2- L'autonomie de l'apprenant implique des efforts conscients et délibérés pour développer des individus qui ont la capacité de participer dans une certaine mesure à tous les aspects de leur apprentissage.
- 3- L'autonomie de l'apprenant fait référence à la capacité et à la volonté des apprenants de bénéficier de l'apport / de l'expertise / des connaissances institutionnelles de l'enseignant et de l'amener au-delà du plan / programme / matériel / méthodologie prescrits pour améliorer son apprentissage.

- 4- L'autonomie implique que l'apprenant assume la responsabilité de son propre apprentissage tout en jouissant de la liberté de choix dans une salle de classe où l'enseignant en tant que facilitateur contrôle la trajectoire et favorise un processus graduel d'indépendance et d'interdépendance.
- 5- L'autonomie de l'apprenant est la capacité de «prendre en charge» son apprentissage, dans une mesure raisonnable, grâce à une prise de décision pertinente concernant certains aspects de l'apprentissage des langues.
- 6- L'autonomie de l'apprenant consiste à créer un environnement centré sur l'apprenant où les résultats d'apprentissage et le processus d'apprentissage sont négociés par les élèves et les enseignants avec des apprenants assumant de plus en plus de responsabilités pour leur propre apprentissage.
- 7- L'autonomie de l'apprenant est une attitude et une philosophie qui se développe progressivement chez les enseignants et les apprenants. Ils partagent une perspective commune pour décider des responsabilités, des choix et des moyens de les mettre en œuvre dans l'évaluation des besoins.
- 8- L'autonomie de l'apprenant consiste à aider les apprenants à (a) comprendre les résultats d'apprentissage du cours (b) identifier leurs propres faiblesses et (c) travailler de manière autonome pour surmonter leurs faiblesses et (d) s'auto-évaluer de manière réaliste.

Activité 3 : maintien de la dynamique

Les ateliers ont créé une certaine dynamique autour de la discussion sur l'autonomie de l'apprenant. Il est important de maintenir cette dynamique.

A- Quelles suggestions avez-vous pour maintenir les enseignants engagés dans des discussions sur l'autonomie de l'apprenant dans les mois à venir?

B- Qu'est-ce qui semble être des objectifs réalistes en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant dans les trois, six et douze prochains mois?

6.5. Atelier 5 : Recherches d'enseignants sur l'autonomie de l'apprenant

Questions clés :

- Qu'est-ce que la recherche des enseignants?
- Quels types de questions sur l'autonomie de l'apprenant les enseignants peuvent-ils rechercher?
- Quelles stratégies de recherche les enseignants peuvent-ils utiliser pour explorer de telles questions?
- Comment les enseignants peuvent-ils faire de la recherche d'une manière collaborative ?

1- Qu'est-ce que la recherche des enseignants?

La recherche des enseignants est une enquête systématique menée par les enseignants, individuellement ou en collaboration, qui vise à approfondir leur compréhension de certains aspects de leur propre contexte professionnel et qui est rendue publique.

Compte tenu de cette définition, de quelle manière la recherche des enseignants est-elle similaire et différente des formes de recherche suivantes?

a- Recherche-action

- b- Recherche en classe
- c- Recherche académique.

2- Enquête sur l'autonomie des apprenants

- a- Nous pouvons diviser le processus de recherche en trois phases:

- planification de la recherche
 - conduire la recherche
 - compte-rendu de la recherche

- b- Une partie importante de la phase de planification est la définition de l'objectif de l'étude. Notre sujet général est l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères, mais dans ce cadre, quels types de questions plus spécifiques pourriez-vous être intéressé à explorer?

Définir l'axe de la recherche des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant :

- c- Les questions de recherche nous permettent d'être clairs sur le but de notre étude. Elles sont cependant difficiles à écrire et doivent normalement être révisées plusieurs fois. Voici quelques critères que vous pouvez utiliser pour évaluer les questions de recherche (voir Bryman, 2008). Sont-elles :

- Claires ?
 - Spécifiques ?
 - Dignes de votre temps et de vos efforts?
 - Reliées (où il y en a plus d'une)?

Méfiez-vous des questions de «quel est l'effet de X sur Y? Parce que dans la recherche en éducation, il est pratiquement impossible de contrôler les variables de manière à tirer des conclusions sur la causalité.

3- La collecte de données

a) Un large éventail d'options est disponible pour la collecte de données:

- Observations en classe
- Interviews
- Questionnaires
- Preuve documentaire (par exemple, le travail des élèves)
- Formes d'évaluation (par exemple, les résultats des tests)
- Ecrits de réflexion (par exemple, journaux d'apprentissage)

Une question clé pour nous est: comment décider quelles méthodes utiliser?

b) Cependant, nous devons maximiser la probabilité que l'information que nous obtenons est digne de confiance (c'est-à-dire fiable et valide). Des données de mauvaise qualité - même en grande quantité - ne peuvent jamais mener à une étude de bonne qualité.

c) La même chose s'applique à l'analyse de nos données. Nous devons mener l'analyse d'une manière qui nous donne confiance dans les résultats. Voici quelques suggestions pour améliorer l'analyse:

- Se servir de la validation du répondant
- éviter les interprétations subjectives
- utilisation des tests statistiques appropriés
- éviter les conclusions et les généralisations non étayées par des preuves.

- d) L'éthique doit également être prise en compte lorsque nous effectuons des recherches dans notre propre contexte. Quels types de problèmes éthiques peuvent survenir lorsque nous effectuons des recherches dans nos propres salles de classe?

4- Recherche collaborative des enseignants

Une approche collaborative de la recherche des enseignants offre divers avantages:

- La charge de travail peut être partagée
- Un sentiment d'isolement peut être évité
- Le groupe crée une communauté avec un but commun
- Le soutien des pairs peut maintenir la motivation
- Chacun peut ressentir une plus grande responsabilité envers le groupe
- Les données collectées dans différentes salles de classe sur un thème similaire peuvent être comparées
- Les discussions de groupe peuvent être plus productives en créant des idées sur la manière de faire progresser la recherche.

Le travail collaboratif peut bien sûr créer des défis aussi. Pour les minimiser, il est utile que le groupe établisse des lignes directrices claires pour soutenir leur travail ensemble.

5- Etapes à venir

Si vous souhaitez faire avancer le travail que nous avons fait, voici quelques points à considérer:

- Décidez si vous aimeriez faire un projet de recherche individuel ou collaboratif sur l'autonomie de l'apprenant.
- Identifiez votre sujet. Par exemple, y a-t-il des problèmes particuliers dans votre enseignement que vous voulez explorer? Avez-vous besoin de faire des lectures lire pour
- vous aider à définir votre objectif ?
- Développer un calendrier pour l'étude en s'assurant que c'est faisable.
- Faites des lectures sur les méthodes de recherche pour vous aider dans la conception de votre étude.
- Créer des mécanismes grâce auxquels différents groupes de recherche peuvent partager des ressources, se soutenir mutuellement et se rencontrer périodiquement pour fournir
- des mises à jour sur leur travail.

6. Evaluation

Un dernier atelier a été organisé (fin Mai) qui devait permettre d'évaluer le travail effectué durant ces mois de formation. Il était relativement difficile pour les enseignants, dans un premier temps, de faire leur propre évaluation. Il n'avait pas l'habitude de faire un tel exercice. C'est, peut-être, ce qui explique leur tendance à exprimer une opinion négative. Ce module leur a permis de vivre l'expérience de l'auto-évaluation. Cette activité s'est avérée intéressante dans la mesure où elle leur a donné à la fois une plus grande responsabilité et le sens du travail en commun.

Les participants ont exposé la compréhension qu'ils avaient désormais du concept d'autonomie de l'apprenant, et les conséquences que cela aurait sur leurs pratiques pédagogiques.

Les réponses montrent que les enseignants, non seulement, ont amélioré leurs connaissances en termes d'autonomie de l'apprenant, mais ils ont enregistré un impact positif au niveau de la classe à travers une plus grande sensibilité à l'égard des besoins des apprenants.

L'enrichissement au niveau professionnel et le changement d'attitude étaient remarquables, comme en témoignent les commentaires d'un enseignant après le premier atelier :

«Le concept d'autonomie en apprentissage des langues étrangères ne me dit pas grand-chose. Je ne pense pas être en mesure de l'appliquer avec mes élèves.»

Ce même enseignant, des mois plus tard, écrivait :

«Je pense que c'est largement clair maintenant ce que signifie l'autonomie de l'apprenant. Je pense aussi qu'on peut l'appliquer dans nos classes, avec nos élèves, mais dans certaines conditions.»

Contrairement au début de la formation où ils indiquaient que l'autonomie était liée au fait d'apprendre de façon indépendante et individuelle, Les participants ont exprimé, à la fin de la formation, leurs points de vue sur la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant dans les classes de la manière suivante :

- Il est essentiel que les apprenants puissent évaluer leur propre progression,
- Il faut passer d'un enseignement centré sur l'enseignant à un enseignement centré sur l'apprenant,
- Il est important que les élèves se montrent plus responsables pour ce qu'ils apprennent,

- Ils sont à même de comprendre ce qu'implique l'apprentissage d'une langue,
- Ils réalisent que la performance accomplie aura un impact considérable sur la satisfaction de leurs besoins.

Il y avait unanimité sur le fait qu'il faut laisser suffisamment de temps aux enseignants et aux élèves si l'on espère avoir des résultats plus durables. C'est un processus qui se fait sur le long terme. Les participants ont exprimé le besoin d'avoir des formations supplémentaires et les élèves d'une plus grande pratique. Bien qu'il soit un aspect didactique nouveau qui nécessite un investissement en temps et en effort, l'autonomie de l'apprenant donnera lieu à de nombreux avantages, autant pour les apprenants que pour les enseignants.

Ce projet a montré à quel point l'autonomie de l'apprenant met en valeur la dimension sociale, pas uniquement entre les apprenants, mais plus encore entre l'enseignant et l'apprenant.

Aux yeux des enseignants ayant participé à ce projet, les questions les plus difficiles sont celles qui touchent à la structuration de l'apprentissage autonome. On avait tous la conviction qu'il ne saurait y avoir d'apprenants autonomes sans enseignants autonomes. Ils ont pu constater la différence entre travail individuel et travail autonome. Ils ont tous exprimé leur volonté désormais de mettre en pratique l'approche autonome dans leur enseignement :

«Mon souhait est de rendre mes élèves capables d'apprendre par eux-mêmes. Le temps que l'enseignant dirige tout est révolu.»

Par ailleurs, la mise en œuvre de ces pratiques nouvelles a suscité quelques inquiétudes. En effet, les enseignants ont éprouvé des doutes dans la mesure où il fallait se montrer motivant et compétent alors que parfois on se sentait perdu surtout au début de l'expérience. Ils étaient

confrontés parfois aux doutes et au scepticisme, non seulement de la part des élèves, mais aussi de certains de leurs collègues.

Cette résistance au changement professionnel a provoqué une variété de sentiments dont l'appréhension et l'insécurité. Les enseignants ne régissent pas tous de la même manière. Ce qui stimule certains, peut être vécu comme une source d'angoisse pour d'autres. Ainsi, il fallait faire en sorte que le changement donne naissance à un sentiment de progrès lié au développement professionnel qui est très autonomisant.

Les enseignants étaient d'accord pour dire que le changement nécessite des ressources psychologiques et un travail émotionnel considérable, et implique l'adoption d'une nouvelle identité professionnelle. C'est pourquoi il faut leur apporter le soutien nécessaire durant toute cette période de transition dans le développement professionnel; faute de quoi, ils pourraient vite abandonner et revenir aux pratiques anciennes jugées plus sûrs et plus rassurantes.

Les résultats ont montré qu'il n'est pas conseillé de laisser les enseignants gérer seuls le travail sur l'autonomie de leurs apprenants. Ainsi, l'administration (les autorités éducatives locales/régionales/nationales) doit leur apporter un soutien explicite.

Voici quelques commentaires d'enseignants lors de l'évaluation du projet:

«Ce que j'apprécie le plus, c'est que ces cours impliquent directement les élèves. Ils étaient impatients de présenter leur travail qui était un produit purement personnel. Ceci a créé chez eux une plus grande motivation. Je me suis contenté de les observer et de leur présenter, de temps à autre, quelques conseils lorsqu'ils en avaient besoin. Je ne cache pas que j'étais satisfait de constater le progrès, même minime, réalisé par mes élèves.»

«Le fait de travailler en équipes est pour moi le gros avantage de cette méthode : je voyais mes élèves discuter, partager leurs idées et surtout décider par eux-mêmes.»

«J'ai remarqué un changement dans l'attitude de mes élèves. Désormais, ils se débrouillent mieux. Je pense qu'ils sont motivés, confiants, et prêts à prendre des risques.»

«Je ne me vois pas revenir aux méthodes anciennes. Hors de question. Je préfère continuer sur cette lancée. Le travail en autonomie apporte énormément d'avantages.»

«Je ne vois pas comment avec les contraintes posées par le programme, le temps, le nombre des élèves ainsi que le contenu d'apprentissage, on peut réussir à mettre en œuvre un enseignement centré sur l'apprenant. Cela exige beaucoup de temps.»

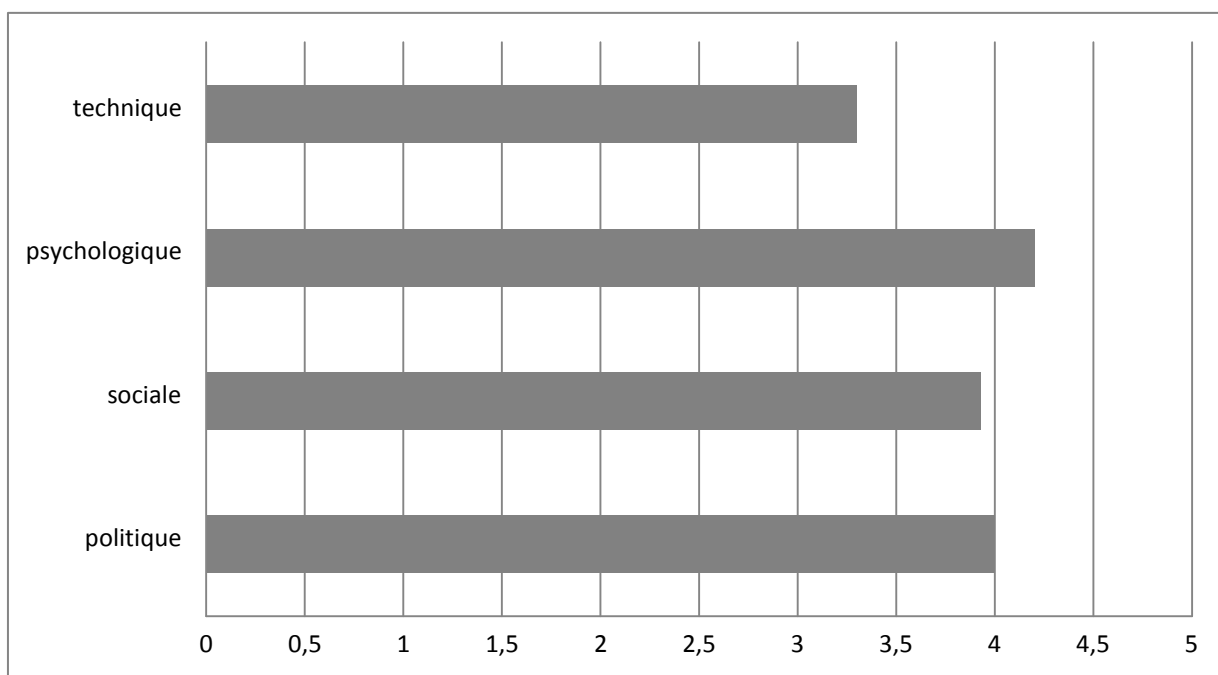
«J'ai trouvé beaucoup de difficultés à appliquer ce concept d'autonomie avec mes élèves. Les conditions ne le permettaient pas. Les élèves, à aucun moment, n'étaient motivés ni impliqués dans ce projet. Néanmoins, je continue à travailler sur l'introduction de ces nouvelles pratiques avec mes élèves. Je pense qu'on peut y arriver.»

C. Résultats

Q1 : Que signifie «autonomie de l'apprenant» pour les enseignants de français?

Il existe plusieurs façons de répondre à cette question. L'une d'elles consiste à examiner si les réponses au questionnaire ont révélé une tendance à favoriser l'une des quatre orientations à l'autonomie de l'apprenant discutée précédemment. Le résultat était le suivant:

Graphique1 : Niveaux de soutien pour les quatre orientations à l'autonomie de l'apprenant



Sur une échelle de 1 à 5, où 1 reflète un fort degré de désaccord et 5 un fort degré d'accord, ce graphique montre que, bien qu'il y ait un soutien pour chaque orientation, l'orientation psychologique est la plus soutenue (avec une moyenne de 4,2); ceci était représenté dans le questionnaire par les déclarations suivantes:

- Apprendre à apprendre est la clé pour développer l'autonomie de l'apprenant.
- La capacité de contrôler son apprentissage est centrale pour l'autonomie d'apprentissage.
- Pour devenir autonomes, les apprenants doivent développer la capacité d'évaluer leur propre apprentissage.
- Les apprenants de langue confiants sont plus susceptibles de développer l'autonomie que ceux qui manquent de confiance.

- Les apprenants de langue motivés sont plus susceptibles de développer l'autonomie que les apprenants qui ne sont pas motivés.

L'orientation politique était la deuxième plus soutenue (moyenne = 4), suivie par la technique (3,93) et enfin la sociale (3,3). La moyenne relativement faible de la dimension sociale de l'autonomie de l'apprenant reflète l'incertitude chez les enseignants quant au rôle que la coopération et l'interaction sociale (par opposition au travail individuel) jouent dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant. Cela peut indiquer une vision individualiste sous-jacente de l'autonomie de l'apprenant (par exemple, Dam, Eriksson, Little, Miliander, & Trebbi, 1990: 102, définissent l'autonomie de l'apprenant comme «capacité et volonté d'agir de manière indépendante et en coopération avec les autres, en tant que personne sociale et responsable »).

Une réponse à notre première question de recherche est donc que, dans l'ensemble, les notions d'autonomie des apprenants étaient le plus fortement associées à une orientation psychologique - en particulier en ce qui concerne «apprendre à apprendre» (sur les différents points, l'énoncé «Apprendre à apprendre est la clé du développement de l'autonomie de l'apprenant» a en fait reçu le plus haut niveau d'accord des enseignants); les notions politiques de l'autonomie de l'apprenant - c'est-à-dire associé à donner aux apprenants le choix dans les décisions concernant leur propre apprentissage -ont également reçu un soutien considérable (par exemple, 95,1% ont convenu que l'autonomie signifie que les apprenants peuvent faire des choix sur la façon dont ils apprennent). Nous ne prétendons pas être en accord ou en désaccord avec des éléments de questionnaires particuliers que les enseignants préconisaient consciemment, par exemple, des notions psychologiques ou politiques d'autonomie- il est très possible que les enseignants ignorent dans bien des cas les diverses

conceptions de l'autonomie impliquées dans les croyances qu'ils expriment. En fait, lorsque les enseignants préconisaient, par exemple, l'idée que les apprenants devraient avoir la liberté de faire des choix concernant certains aspects de leur apprentissage, ces points de vue n'étaient pas explicitement idéologiques.

Notre question d'ouverture invitait les enseignants à préciser ce que l'autonomie de l'apprenant signifiait pour eux. Les cinq concepts récurrents dans les réponses des enseignants étaient la responsabilité (six mentions), le contrôle (cinq), l'indépendance (cinq), le choix (quatre) et la liberté (quatre). Les commentaires ci-dessous des enseignants illustrent la prédominance de ces idées:

Je crois que l'apprenant doit avoir beaucoup de liberté pour développer son propre style.

L'autonomie de l'apprenant signifie pour moi l'indépendance des étudiants, des apprenants. Donner aussi aux apprenants la possibilité de choisir le type de matériel qu'ils veulent utiliser, le type d'objectifs qu'ils veulent atteindre.

[...] pour que les étudiants puissent assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, fonctionner de manière autonome en tant qu'apprenants. Prendre leurs propres décisions concernant leur apprentissage, leurs propres choix.

[...] c'est juste essayer d'aider les apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage. En les aidant à être plus indépendants et en développant leurs propres stratégies.

[...] l'autonomie pour moi est une opportunité de travailler de manière autonome.

Les concepts récurrents notés ici sont fréquents, comme indiqué plus haut, dans la littérature sur l'autonomie des apprenants et, en ce sens,

les opinions des enseignants étaient parfaitement conformes à cette littérature.

Q2 : Dans quelle mesure l'autonomie de l'apprenant contribue-t-elle à l'apprentissage de la L2?

Dans le questionnaire, 93,4% des enseignants ont convenu que l'autonomie de l'apprenant a un effet positif sur la réussite en tant qu'apprenant, tandis que 85,2% ont convenu que l'autonomie de l'apprenant permettait aux apprenants d'apprendre plus efficacement qu'ils ne le feraient autrement. Dans l'ensemble, les enseignants ont exprimé des opinions très positives sur la contribution de l'autonomie de l'apprenant à l'apprentissage des langues. Les enseignants ont suggéré un certain nombre de relations entre l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage réussi des langues :

- Les apprenants autonomes sont plus motivés.

Je pense que c'est très important et je pense que cela a un effet énorme sur la motivation. Et plus les apprenants sont autonomes, plus ils sont motivés. Et puis bien sûr, cela affecte leur capacité à apprendre la langue, à bien apprendre la langue.

- Les apprenants autonomes sont plus engagés.

[...] plutôt que l'enseignant impose aux étudiants ce qu'ils pensaient, le fait de les impliquer signifiait qu'ils étaient plus engagés, qu'ils pouvaient s'identifier à ce qu'ils faisaient parce qu'ils l'avaient décidé.

- Les apprenants autonomes sont plus heureux.

Donc, je pense que si l'apprenant est en charge, il sait ce qu'il fait et, au jour le jour, ou tâche par tâche, comprend pourquoi il fait quelque chose, pourquoi c'est important pour lui, alors Les apprenants seront plus heureux et ils seront plus motivés et plus disposés à faire ce qui est nécessaire pour atteindre leurs objectifs.

- Les apprenants autonomes sont plus concentrés.
 [...] *Les apprenants de langues indépendants sont les plus concentrés.*
- Les apprenants autonomes bénéficient d'opportunités d'apprentissage en dehors de la classe.

Je sais que le temps passé en classe ne suffit pas, et si j'utilise d'autres occasions en dehors de la salle de classe, comme regarder la télévision, lire des livres, communiquer avec les gens, m'impliquer dans différentes activités, travailler de façon autonome, cela aura un effet plus positif sur moi en tant qu'apprenant de la langue, alors cela m'amènera certainement à une carrière réussie en tant qu'apprenant de langue.

- Les apprenants autonomes prennent plus de risques.

... et ils prenaient souvent beaucoup plus de risques ... ils décidaient de faire des choses que l'enseignant n'aurait peut-être jamais imaginé pouvoir faire, et ils tenteraient de le faire, peut-être que ce n'était pas parfait, mais ils le feraient, a montré qu'à long terme ils semblaient avoir développé une utilisation beaucoup plus sophistiquée de la langue.

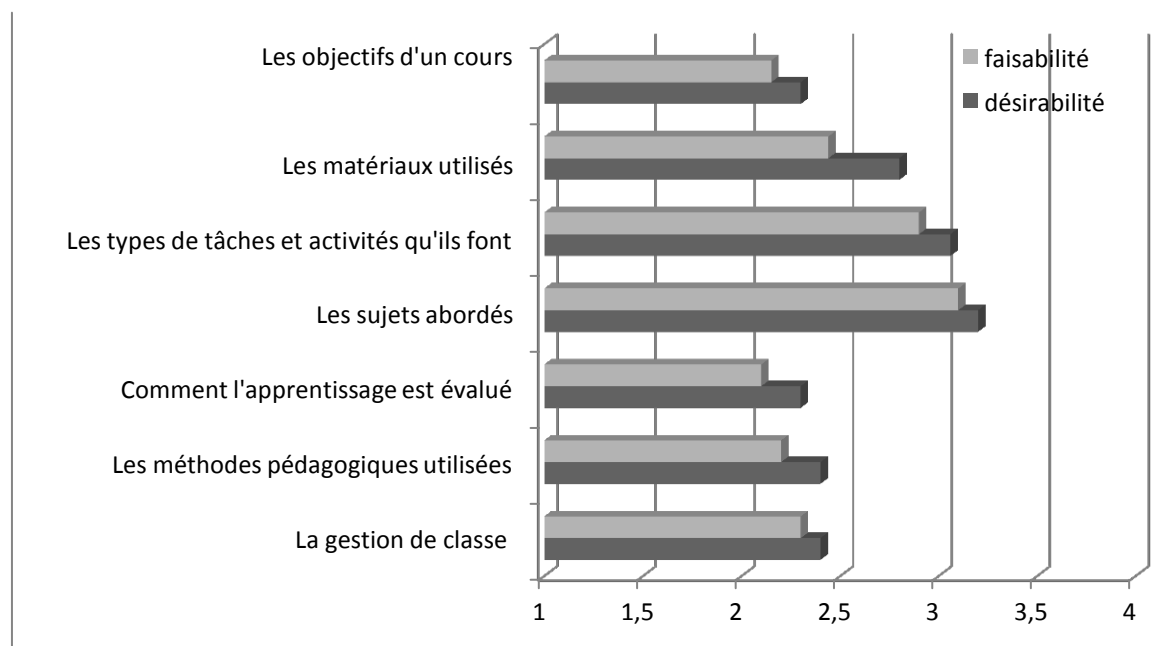
Un certain nombre des avantages de l'autonomie de l'apprenant mentionnés ici ont été discutés dans la littérature; Le lien entre l'autonomie de l'apprenant et la motivation en est un en particulier qui a fait l'objet de nombreuses discussions. Benson (2001: 86) a conclu que «le lien entre l'autonomie et la motivation est bien établi à un niveau théorique».

Q3 : Dans quelle mesure les enseignants estiment-ils qu'il est désirable et faisable de promouvoir l'autonomie des apprenants?

La section 2 du questionnaire traitait de la désirabilité et la faisabilité, selon les enseignants, d'impliquer les apprenants dans une série de décisions de cours de langues. Le graphique 2 résume les réponses des enseignants et montre qu'ils étaient plus positifs sur la désirabilité de la participation des élèves plutôt qu'à sa faisabilité. Sur les trois éléments (objectifs, évaluation et matériel), ces différences étaient statistiquement significatives. La participation des élèves à la prise de décision était considérée comme la plus faisable en ce qui concerne les matériels, les sujets et les activités. Quant à la moins faisable (et même pas particulièrement désirable), elle concernait les choix d'objectifs et d'évaluation.

Graphique2 : désirabilité et faisabilité de la participation des apprenants à la prise de décision

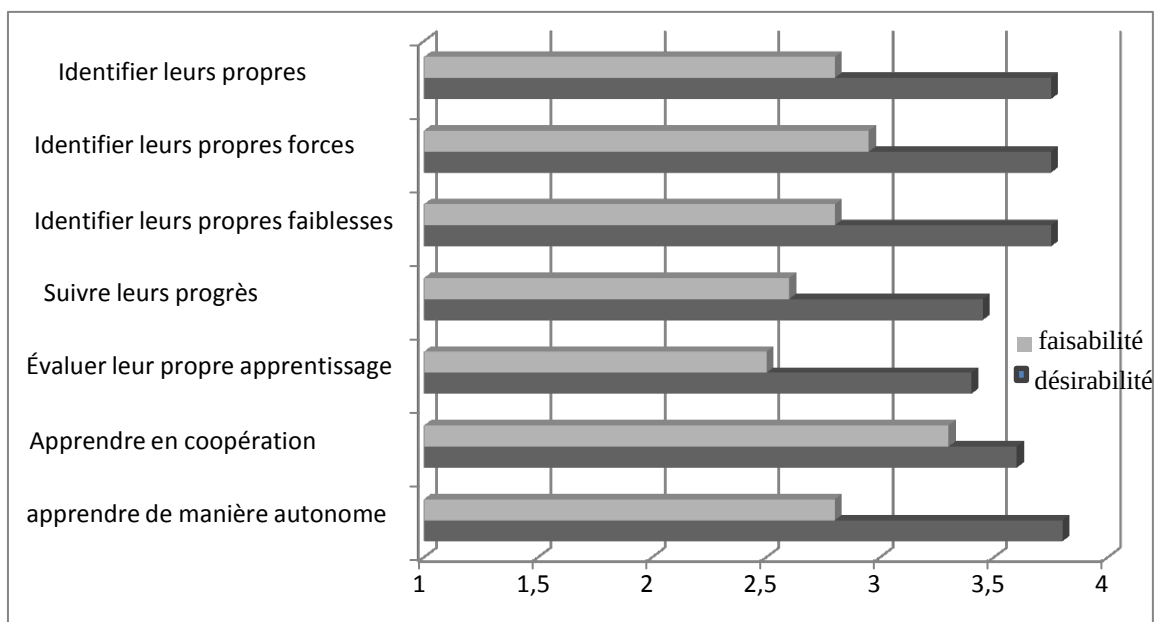
(1 = indésirable / irréalisable, 4 = très désirable / faisable)



La deuxième partie de cette section demandait aux enseignants à quel point ils estimaient désirable et faisable que leurs élèves développent une gamme de capacités qui sont communément perçues comme des indicateurs de l'autonomie de l'apprenant. Le graphique 3 montre les résultats de cette comparaison. Encore une fois, la désirabilité était toujours plus élevée que la faisabilité. Les différences entre les deux notations étaient statistiquement significatives. Contrairement à l'ensemble des éléments précédents, tous ceux énumérés ici ont été jugés désirables pour les apprenants. Les raisons pour lesquelles les enseignants ne pensaient pas qu'il était possible de développer chez leurs apprenants les capacités énumérées dans le graphique 3 sont discutées dans Q4 et Q6 ci-dessous.

Graphique3 : désirabilité et faisabilité d'apprendre à acquérir des compétences chez les apprenants

(1 = indésirable / irréalisable, 4 = très réalisable/désirable)



Q4 : Dans quelle mesure les enseignants estiment-ils que leurs apprenants sont autonomes?

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants dans quelle mesure ils estimaient que leurs élèves étaient autonomes. Nous avons évité une approche oui / non à cette question (c'est-à-dire vos élèves sont-ils autonomes?) sachant que Nunan (1997) soutient que l'autonomie n'est pas un concept absolu mais peut exister à des degrés différents. Nous avons donc demandé aux enseignants dans quelle mesure ils estimaient que leurs étudiants avaient un niveau d'autonomie raisonnable.

Les résultats sont intéressants: 41,7% des enseignants ne sont pas d'accord pour dire que leurs apprenants sont autonomes, 18,3% ne sont pas sûrs et 40% sont d'accord. De plus, les opinions des enseignants n'étaient pas en corrélation avec le niveau d'apprenants qu'ils enseignaient. Ces réactions suggèrent que les enseignants avaient des attentes différentes de ce que les apprenants autonomes étaient capables de faire. Une enseignante, par exemple, a expliqué qu'elle sentait que ses élèves faisaient preuve d'autonomie parce que

Au moins, ils sont au courant des idées, que ce soit «Ok, je dois faire mon propre emploi du temps», ou «J'ai besoin de planifier», des choses comme ça. Ou 'je dois faire plus en dehors de la classe'. Je vois des apprenants qui sont au moins conscients, et au moins ils prétendent faire ces choses.

Dans ce cas, le professeur a senti que l'autonomie était manifeste à travers la sensibilisation des élèves à ce qu'ils devaient faire (même s'ils ne le faisaient pas).

Autre exemple allant dans le sens de soutenir la position des enseignants qui considèrent que leurs apprenants ont un certain niveau d'autonomie :

Je dirais que les apprenants ont de l'autonomie, parce qu'ils font des présentations et qu'ils font des essais en choisissant le sujet. Ils n'ont pas été en mesure de choisir le sujet principal, la structure principale, mais ils ont ensuite eu la liberté de choisir ce qui les intéressait et il y a donc une certaine autonomie structurée. Cet exemple, comme celui qui le précède, décrit l'autonomie de l'apprenant qui se produit dans un environnement structuré - «l'autonomie structurée», comme l'enseignant l'appelle. Dans ce cas, les élèves ont eu leur mot à dire sur les sujets précis sur lesquels ils rédigent des productions, même si le thème général est choisi par l'enseignant.

Cependant, comme indiqué plus haut, près de 42% des enseignants ne sont pas d'accord pour dire que leurs apprenants ont une certaine autonomie. Voici comment ils ont expliqué leur point de vue:

Le niveau de mes élèves en termes d'autonomie est très bas malgré le fait qu'ils sont en première et en deuxième année du baccalauréat. Ils n'aiment pas faire les choses par eux-mêmes.

La plupart des apprenants viennent à nous sans avoir suffisamment d'expérience en apprentissage indépendant. C'est pourquoi nous devons commencer par les idées de base de cette notion.

La plupart des élèves attendent d'être nourris à la cuillère par l'enseignant. Environ 50% d'entre eux n'ont pas de motivation à se développer.

Les élèves s'attendent encore à «absorber» beaucoup de leur enseignant. La majorité ne semble pas engager de nouvelles façons d'améliorer leurs compétences linguistiques, et la plupart ne sont pas motivés pour vraiment s'efforcer de s'engager dans cette langue de manière significative.

Ces commentaires mettent l'accent sur les facteurs qui, selon les enseignants, ont contribué à ce qu'ils considèrent comme un manque

d'autonomie chez leurs apprenants: un manque de motivation et une expérience éducative antérieure qui ne favorisait pas l'autonomie. Un des commentaires suggérait également que la culture d'apprentissage des élèves présentait un défi pour développer l'autonomie de l'apprenant.

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants si la faisabilité de l'autonomie était une question culturelle: Près de 69% des enseignants ont convenu que «l'autonomie de l'apprenant peut être atteinte par des apprenants venant de milieux culturels différents.» tandis que plus de 86% étaient d'avis que «l'autonomie de l'apprenant n'est pas adaptée aux apprenants non occidentaux». Dans l'ensemble, les enseignants croyaient que les cultures d'apprentissage des établissements secondaires du Maroc ne favorisaient pas l'autonomie de l'apprenant.

Q5 : dans quelle mesure les enseignants pensent promouvoir l'autonomie de leurs apprenants ?

Les enseignants ont également été interrogés sur la mesure dans laquelle ils estiment promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans leur propre travail. En réponse, 10,2% des enseignants étaient en désaccord sur le fait qu'ils encourageaient l'autonomie avec leurs élèves, 79,6% pensaient qu'ils le faisaient et 10,2% ne savaient pas. Les enseignants qui pensaient promouvoir l'autonomie des apprenants ont également été invités à donner des exemples du type de stratégies qu'ils utilisaient pour le faire. Celles-ci sont énumérées ci-dessous, avec une citation d'enseignant illustrative pour chacune:

- parler aux apprenants de l'autonomie et de sa valeur (*«Je m'efforce surtout d'expliquer et de démontrer à mes élèves pourquoi il est important pour eux d'être des apprenants autonomes»*).
- Encourager les apprenants à adopter des comportements autonomes (*«Encourager les élèves à faire un effort supplémentaire et à ne*

pas avoir peur de faire des erreurs, cela les rend très confiants de travailler par eux-mêmes»).

- *amener les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage («donnez-leur des devoirs qui les encouragent à réfléchir sur leurs objectifs, leurs besoins, leurs progrès, leurs faiblesses, leurs valeurs»).*
- *utiliser des activités en classe qui favorisent l'autonomie («J'essaie de donner à mes élèves des opportunités d'apprentissage indépendant (centré sur l'élève) en classe, généralement en petits groupes ou en binômes»).*
- *établir des activités en dehors de la classe qui favorisent l'autonomie («J'attribue aux élèves des tâches les obligeant à utiliser des sources Internet en dehors des heures de cours»).*

Ces options n'ont pas été présentées par les enseignants comme étant exclusives et, dans plusieurs cas, les enseignants ont suggéré qu'ils cherchaient à promouvoir l'autonomie de l'apprenant en utilisant une variété de stratégies. Dans l'ensemble, le pourcentage d'enseignants qui estimaient (au moins dans une certaine mesure) promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans leur travail et la variété d'exemples qu'ils donnaient sur la manière dont ils cherchaient à le faire était une preuve supplémentaire que les enseignants étaient positivement disposés à ce concept.

Le faible pourcentage d'enseignants qui ne pensaient pas promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans leur enseignement expliquait généralement leur position avec regret et en référence aux contraintes qu'ils ressentaient qui leur étaient imposées par le système dans lequel ils travaillaient. Un commentaire typique était le suivant:

Malheureusement, en ce moment je sens que je ne le fais pas assez. Bien que je leur présente les possibilités d'apprentissage des langues disponibles et que j'encourage activement les discussions hebdomadaires

dans un forum de discussion, ce n'est pas suffisant. J'attribue des tâches à compléter en dehors de la salle de classe ... Je décide du plan de leçon ... Pour encourager plus d'autonomie, les enseignants ont besoin de moins de pression du rythme et des tests.

Q6 : Quels obstacles les enseignants rencontrent-ils pour aider leurs apprenants à devenir plus autonomes?

Pour contrebalancer l'analyse ci-dessus de la manière dont les enseignants ont dit promouvoir l'autonomie, nous les avons également invités à commenter les défis auxquels ils ont été confrontés; sans surprise, ils ont identifié plusieurs facteurs défavorables, dont certains ont déjà été signalés ci-dessus:

- Le manque d'expérience des apprenants en termes d'apprentissage autonome.
- Manque de motivation chez les apprenants.
- Dépendance des apprenants à l'enseignant.
- Contact limité avec le français en dehors de la salle de classe.
- La focalisation des apprenants sur les contrôles à passer.
- Manque de ressources pertinentes pour les enseignants et les apprenants.
- Manque de capacité de l'apprenant à exploiter les ressources.
- Compétence limitée des apprenants en français.
- Programmes et matériels prescrits.
- Manque d'autonomie des enseignants.
- Les attentes limitées des enseignants de ce que les apprenants peuvent réaliser.

Ces facteurs reflètent trois types de préoccupations liées aux apprenants, à l'établissement et aux enseignants. Même si ces derniers étaient convaincus que les facteurs institutionnels ont fait obstacle à la

mesure dans laquelle ils pourraient promouvoir l'autonomie de l'apprenant, La majeure partie des facteurs de limitation qu'ils ont identifiés mettent l'accent sur des problèmes d'attitudes, de capacités, de connaissances et de motivation des apprenants. Des exemples supplémentaires des avis d'enseignants sont :

Je ne peux pas dire que le système actuel donne aux élèves des possibilités d'apprentissage auto-dirigé, ni que les apprenants aient les compétences nécessaires pour cela.

J'essaie de promouvoir cette [autonomie] autant que je peux, mais le désir des élèves peut ne pas être là.

Comme indiqué ci-dessus, certains enseignants pensent qu'un lien existe entre la maîtrise du français par les apprenants et leur capacité à se développer en tant qu'apprenants autonomes (Comme l'a expliqué un enseignant, «cela dépend du niveau de compétence des élèves: plus il est élevé, plus l'autonomie des élèves est grande»). Trois énoncés du questionnaire ont abordé ce problème: 82% étaient en désaccord avec le fait que «il est plus difficile de promouvoir l'autonomie de l'apprenant avec des apprenants compétents qu'avec des débutants», 70% étaient en désaccord sur le fait que «Promouvoir l'autonomie est plus facile avec les apprenants débutants qu'avec les compétents», tandis que moins de 58% des enseignants étaient d'accord sur le fait que «La compétence de l'apprenant n'affecte pas sa capacité de développer son autonomie» (plus de 26% sont en désaccord). Dans l'ensemble, ces résultats confèrent un certain poids à l'opinion selon laquelle l'autonomie était associée à des niveaux de compétence plus élevés.

D. Synthèse

Comme nous l'avons déjà exprimé, malgré un volume important de recherches sur une trentaine d'années, la recherche sur l'autonomie des

apprenants a accordé peu d'attention au sens que les enseignants ont de ce concept, théoriquement et dans la pratique. Or, sans de telles idées, nous manquons de base pour comprendre comment les enseignants interprètent la notion d'autonomie des apprenants et, si nécessaire, pour les encourager à en faire un élément central de leur travail. Voici un résumé des principales conclusions :

- Les enseignants étaient positivement disposés (comme dans Bullock, 2011, Camilleri, 1999, Yoshiyuki, 2011) à la notion d'autonomie de l'apprenant et à ses avantages spécifiques pour les apprenants de langues; moins évident par contre, étaient leurs références aux avantages de l'autonomie à plus long terme (par exemple la contribution positive à la société).
- Les définitions de l'autonomie de l'apprenant par les enseignants reflètent celles qui prévalent dans la littérature, avec un soutien récurrent à des concepts tels que la liberté, le contrôle, la responsabilité, le choix et l'indépendance.
- L'orientation «apprendre à apprendre» à l'autonomie de l'apprenant (c'est-à-dire psychologique) est celle qui a reçu le plus de soutien des enseignants dans leurs réponses au questionnaire. Beaucoup de commentaires des enseignants la considéraient comme un ensemble de compétences ou de capacités que les apprenants doivent maîtriser pour apprendre de manière autonome.
- Il y avait un écart important entre la mesure dans laquelle les enseignants jugeaient désirable d'impliquer les apprenants dans une série de décisions concernant leur apprentissage et les croyances des enseignants quant à sa faisabilité, notamment en ce qui concerne les objectifs, l'évaluation et le matériel. Un tel écart entre la théorie et la pratique confirme les idées d'autres études sur les croyances des enseignants de langues étrangères concernant

l'autonomie de l'apprenant (Bullock, 2011, Reinders & Lazarro, 2011).

- Les enseignants avaient des opinions divergentes sur la mesure dans laquelle leurs apprenants étaient autonomes; de tels points de vue étaient soutenus par différentes conceptions de ce qui constituait une preuve d'autonomie chez leurs apprenants. Les enseignants associaient souvent l'autonomie à des possibilités d'apprentissage autonome, indépendamment du fait que les apprenants s'engagent ou pas dans ce processus.
- La majorité des enseignants croyaient qu'ils favorisaient l'autonomie des apprenants dans leur enseignement. Ils ont mis en évidence une série de stratégies pédagogiques allant de la sensibilisation à des activités d'apprentissage hors classe.
- Les enseignants ont mis en évidence les facteurs qui limitaient la promotion de l'autonomie de l'apprenant. Ceux-ci concernaient les apprenants, l'établissement et les enseignants (les facteurs liés à l'apprenant étaient les plus cités par les enseignants). Les enseignants estimaient que les apprenants ne comprenaient pas l'importance de développer leur autonomie, manquaient de compétences pour apprendre de façon autonome et n'étaient pas habitués à assumer la responsabilité de leur apprentissage.

Dans l'ensemble, ce qui ressort ici est une image d'un groupe d'enseignants de langue française bien qualifiés et surtout expérimentés qui, en théorie, sont positivement disposés à l'autonomie de l'apprenant et familiers avec les concepts clés couramment utilisés pour la définir. Cependant, ces enseignants sont beaucoup moins positifs sur leur contexte de travail et à la mesure dans laquelle l'autonomie peut être promue de manière productive avec leurs apprenants.

Il existe des possibilités pour les apprenants d'exercer leur autonomie, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement; cependant, il y avait un sentiment général que les apprenants n'avaient pas la capacité et la volonté de profiter de ces opportunités. Les enseignants se sont également sentis gênés par un programme chargé dans lequel le contenu et l'évaluation occupaient une place centrale. Néanmoins, la majorité de ces enseignants (quoique les pratiques qu'ils ont adoptées et leurs jugements sur ce qui constitue une preuve de l'autonomie, varient considérablement) estiment qu'ils ont, dans une certaine mesure, favorisé l'autonomie dans leur travail.

E. Limites de l'expérience

Nous devons reconnaître le fait que nous n'avons pas observé les pratiques de classe des enseignants et, pour cette raison, nous devons nous appuyer sur leurs rapports pour savoir s'ils favorisaient l'autonomie de l'apprenant et comment ils le font. Le taux de réponse au questionnaire n'était pas aussi élevé que nous l'espérions, bien que nous estimions qu'il y avait peu de choses de plus que nous aurions pu faire pour assurer un plus grand niveau de participation volontaire. Malgré ces facteurs, nous croyons que l'étude est méthodologiquement solide, que les instruments que nous avons développés fournissent la base pour de plus amples recherches de ce genre, et que les observations seront d'un intérêt général dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

CHAPITRE V

**DEUXIEME EXPERIENCE : MISE EN PRATIQUE
DU CONCEPT DE L'AUTONOMIE AVEC LES
APPRENANTS**

Introduction

Il s'agit dans cette partie de savoir dans quelle mesure le concept didactique de l'autonomie de l'apprenant discuté et décrit dans la première partie du travail peut être appliqué et mis en pratique dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère pour des élèves du cycle secondaire qualifiant. Outre l'application des différents points méthodique et didactique du concept d'autonomie, l'accent sera mis également sur l'expérience des apprenants, leurs sentiments et difficultés rencontrées.

Nous rappelons que ces apprenants en question, ont été rarement ou très peu confrontés à des activités ou méthodes dites d'autonomisation. Ils avaient l'habitude de travailler avec des manuels qui n'ont pas comme objectif la favorisation de l'apprentissage autonome.

La mise en pratique de ce concept didactique dans le présent travail a pris, dans un premier temps, la forme d'une initiation à l'autonomie d'une durée de deux mois et demi. Précédée d'une phase de diagnostic qui concernait plusieurs aspects du travail des apprenants. Ensuite, le deuxième moment était d'une durée plus importante (environ cinq mois). Nous l'avons appelé la phase d'approfondissement. C'est la phase où l'autonomisation des apprenants a pris tout son sens. L'évolution vers l'autonomie escomptée, comme nous allons le voir par la suite, va passer par plusieurs étapes qui se complètent.

Notre expérimentation part de l'idée suivante : Les stratégies, les méthodes et les approches qui visent l'autonomie des apprenants doivent leur donner la possibilité d'être autonomes. Pour cet objectif, non seulement, les apprenants doivent contrôler le déroulement et l'évaluation

de leur travail, mais aussi et surtout, doivent avoir une liberté quant aux décisions concernant le contenu, les objectifs, et le matériel utilisé.

Les apprenants qui ont la possibilité d'assumer la responsabilité de leur apprentissage apprendront à assumer cette responsabilité et à prendre des décisions. Seul l'apprenant qui dirige quelques aspects de son apprentissage peut devenir autonome.

▪ **Description du projet**

Le projet dont nous rapportons le déroulement a été mené en deux phases. La première concernait trois classes représentant les trois niveaux du secondaire qualifiant à savoir le Tronc Commun, la première et la deuxième année du cycle de baccalauréat. Cette phase initiale portait sur le diagnostic et la motivation des apprenants avant l'expérimentation. Le nombre d'élèves ayant participé à cette phase du projet était relativement élevé. L'objectif était d'avoir une idée assez large sur le niveau et les représentations des apprenants concernant la langue française. C'est pourquoi nous avons choisi trois lycées, deux publics et un privé qui appartenaient tous à la ville de Béni Mellal. Trois enseignants, ayant participé à la formation décrite plus haut dans ce travail, ont accepté de mener l'expérience avec leurs apprenants. Au total, 82 élèves ont participé à cette première phase du projet.

La deuxième phase du travail, quant à elle, s'est vue réduite pour ne conserver qu'une seule classe. Il s'agit de la première année du cycle de baccalauréat. Les raisons de ce choix ainsi que les résultats seront présentés plus tard.

Avant de commencer l'essentiel de l'expérience, nous avons dressé une liste de points que nous avons jugés importants de mettre au centre d'intérêt pour tout travail qui vise l'autonomie des apprenants.

1- Pour les élèves

- Sont-ils capables d'assumer la responsabilité de leur apprentissage ?
- Arrivent-ils tous à s'investir dans la planification, le déroulement et l'évaluation du travail ?
- Quelles sont leurs réactions face à leur nouveau rôle ?
- Quels sentiments expriment-ils ? sont-ils sûrs et confiants ou sont-ils désorientés et insécurisés ?
- Sont-ils prêts à prendre des risques ?
- Le travail avec un partenaire et celui du groupe fonctionnent-ils ?
- Sont-ils capables de s'aider mutuellement ?
- Sont-ils capables de mettre en pratiques les différentes stratégies apprises ?
- Développent-ils une attitude critique vis-à-vis des activités de leur apprentissage ?
- Leur conscience métacognitive augmente-elle ?

2- Pour l'enseignant

- Est-il prêt d'abandonner son pouvoir de décision ?
- Est-il capable de donner aux élèves la liberté de décision qu'ils sont capables d'assumer ?
- Est-il capable d'assurer le principe d'aide minimale aux élèves pour les rendre moins dépendants de lui ?

Nous nous sommes appuyés sur différents documents pour trouver des réponses à ces questions:

- les remarques et observations notées lors du déroulement des cours,
- les écrits des élèves dans leurs journaux de bord,
- les questionnaires sur :
 - la motivation
 - les formes du travail
 - les stratégies d'apprentissage
- les interviews avec les apprenants.

A. Première phase de l'expérience : motivation et diagnostic des apprenants

1. La motivation des apprenants

Il est évident que la motivation des élèves influence largement leur façon de travailler. Leur volonté d'apprendre une langue étrangère rend les apprenants disposés à apprendre et contribue au succès de leur apprentissage. C'est pourquoi nous avons jugé utile de mesurer la nature et le degré de motivation des apprenants au début de chaque expérience en se basant sur l'hypothèse suivante: les élèves motivés acceptent et assument la responsabilité de leur travail.

Un premier questionnaire³⁰ a été rempli par les élèves (3 classes : Tronc commun 32 élèves, 1^{ère} année du bac 28 élèves, 2^{ème} année du bac 22 élèves) pour mesurer leur motivation. Sur une échelle de 5 degrés («tout à fait d'accord» - «d'accord» - «incertain» - «pas d'accord» - «pas du tout d'accord») les élèves étaient invités à indiquer combien ils étaient d'accord avec des énoncés donnés. Nous avons fait correspondre aux cinq degrés de l'échelle les chiffres de 1 à 5. 1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3= incertain, 4= d'accord, 5= tout à fait d'accord. Ainsi, pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée de sorte qu'une moyenne allant de 1 à 2,9 est considérée comme appartenant au champ négatif, alors qu'une moyenne allant de 3,1 à 5 se trouve dans le champ positif.

³⁰ Voir annexe 2.

Les affirmations du questionnaire ont permis de mesurer la motivation extrinsèque et intrinsèque des élèves. Cette dernière, ne dépendant pas des circonstances dans lesquelles l'apprentissage a lieu, est importante pour le travail autonome. Toutefois, les facteurs dont dépend la motivation sont multiples et ses formes sont interpénétrables. Ce qui la rend difficile à mesurer.

Le tableau ci-dessous présente les affirmations des élèves des trois niveaux.

- Les affirmations 1,2 et 3 représentent la motivation extrinsèque.
- Les affirmations de 4 à 10 représentent la motivation intrinsèque.

Tableau 8 : réponses des élèves au questionnaire concernant leur motivation

	Tout à fait d'accord	d'accord	En partie	pas d'accord	Pas du tout d'accord	Moyenne
1- apprendre le français à l'école est nécessaire pour la suite de mon parcours scolaire.	6 7,32%	44 53,65%	28 34,14%	3 3,65%	1 1,21%	3,621
2- Il est important pour moi d'avoir de bonnes notes en français	14 17,07%	43 52,43%	18 21,95%	2 2,43%		3,658

3- J'ai besoin de la langue française en dehors de l'école pour communiquer (pendant les vacances par exemple).	10 12,19 %	30 36,58%	26 31,70%	12 14,63%	4 4,87%	3,366
4- j'aime parler et prononçais le français.	14 10,07 %	16 19,51%	32 39,02%	14 17,07%	6 7,31	3,220
5- Il est important pour moi d'avoir une bonne prononciation en français.	30 36,58 %	40 48,78%	6 7,31%	6 7,31%		4,146
6- La langue française me plaît.	18 21,95 %	26 31,70%	14 17,07%	20 24,39%	4 4,87%	3,414
7- Je suis satisfait de mes performances en français.	10 12,19 %	30 36,58%	22 26,82%	16 19,51%	4 4,87%	3,317
8- J'aime faire mes devoirs de français.	3 3,65%	12 14,63%	44 53,65%	14 17,07%	10 12,19 %	2,840
9- Je trouve que la langue française est difficile.	4 4,87%	16 19,51%	30 43,90%	18 14,63%	14 17,07 %	2,731
10- Je préfère passer plus de temps en cours de français qu'en cours d'anglais.	15 18,29%	12 14,63%	40 48,78%	8 9,75%	7 8,53%	3,243

Les résultats ci-dessus montrent le niveau élevé de la motivation extrinsèque des élèves (les trois premières affirmations): ils pensent que l'apprentissage du français est nécessaire pour leur carrière et veulent avoir de bonnes notes. Cela trouve une explication peut être dans le fait que le système scolaire Marocain est basé sur une évaluation qui sanctionne par des notes. 66 élèves déclarent qu'ils utilisent le français, d'une manière ou d'une autre, en dehors de la classe alors que 16 élèves affirment qu'ils ne l'utilisent jamais. La suite des affirmations (4-10) montre clairement que la motivation intrinsèque des élèves est élevée hormis l'affirmation 8 concernant les devoirs (2,840) qui révèle que les élèves n'aiment pas faire leurs devoirs à la maison. Ils les considèrent comme une charge supplémentaire qui n'apporte pas grand bénéfice. En comparant les deux motivations, on constate que la motivation extrinsèque est légèrement élevée (bien que le score le plus élevé soit celui de l'affirmation 5). Les élèves sont conscients de l'importance d'une bonne prononciation pour se faire comprendre.

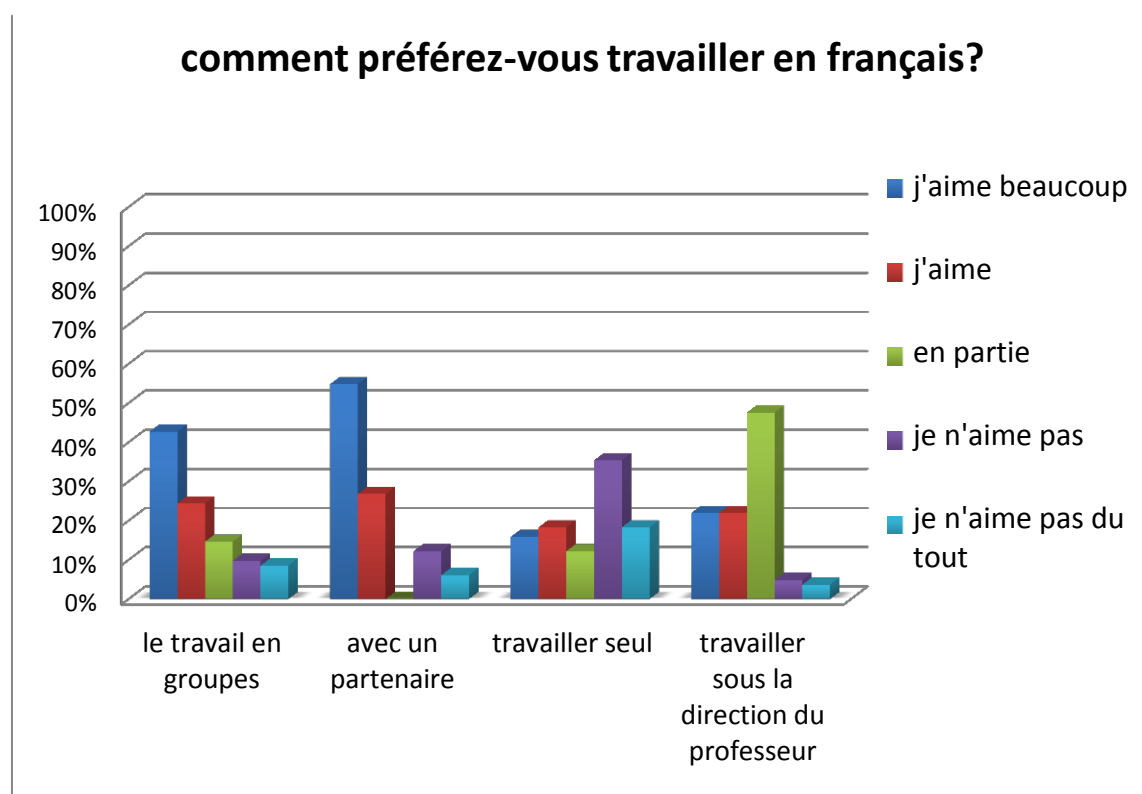
De manière générale, on constate que le français plait aux élèves et qu'ils se perçoivent plutôt prêts pour l'apprendre: 58 élèves sont tout à fait ou en partie d'accord avec l'affirmation 6 (La langue française me plait). Ils sont relativement confiants et la langue française ne leur semble pas trop difficile.

Pour ce qui est de leur préférence entre l'anglais et le français, les élèves ont plus opté pour ce dernier. 67 élèves au total préfèrent le français à l'anglais, 15 sont tout à fait d'accord et 12 sont d'accord avec l'affirmation 10. 15 seulement ne sont pas d'accord.

Dans la deuxième partie du questionnaire, il était question d'interroger les élèves sur leurs préférences concernant la forme de travail en classe. On leur a posé la question suivante : Comment préférez-vous travailler en cours de Français ?

Ils devaient exprimer leur choix par rapport à quatre formes de travail : 1- le travail en groupe, 2- le travail avec un partenaire, 3- le travail individuel, 4- le travail sous la direction du professeur. Ci-dessous les résultats :

Graphique 4 : préférences des apprenants concernant la forme de travail en classe



En se basant sur ces résultats, on constate que les élèves préfèrent travailler en groupes et avec un partenaire plutôt que travailler seul ou sous la direction de l'enseignant. 35 élèves (42,68%) aiment beaucoup le travail en groupe, tandis que 15 élèves seulement n'aiment pas cette forme du travail. 67 élèves (81,64%) aiment ou aiment beaucoup travailler avec un partenaire, alors que 15 élèves seulement n'aiment pas cette méthode.

Plus que la moitié des élèves (53,65%) n'aiment pas travailler seuls. Uniquement 13 déclarent l'aimer beaucoup et 10 élèves aiment en

partie le travail individuel. Pour ce qui est du travail sous la direction du professeur, la majorité des apprenants déclarent qu'ils préfèrent cette méthode (peut-être pour faire plaisir à leur enseignant et lui montrer qu'ils aiment travailler sous sa direction).

Ces résultats nous confortent dans le choix de favoriser le travail en groupes ou avec un partenaire dans le processus d'autonomisation des apprenants. On peut s'attendre donc à un engagement des élèves dans ces formes d'organisation du travail et à ce que leur motivation soit élevée.

Pour conclure, on peut dire que les élèves sont très motivés, que ce soit intrinsèquement ou extrinsèquement, pour s'engager dans cette expérience d'autonomisation. Leur confiance est apparente, tout comme leur attitude qui est, elle aussi, largement positive vis-à-vis de la langue française qui est importante, d'après eux, non seulement pour nouer des contacts et s'ouvrir sur de nouveaux horizons mais aussi et surtout pour leur avenir en général. Le fait qu'ils favorisent le travail avec un partenaire ou en groupe donne plus de chance à ce qu'un apprentissage social ait lieu. De telles attitudes peuvent nous rassurer quant à l'engagement des élèves pour relever le défi du travail autonome et d'assumer la responsabilité de leur apprentissage.

2. Le diagnostic

Cette phase du projet devrait permettre aux enseignants de disposer d'un panorama du niveau des élèves en termes de compétences et de connaissances et ce dans l'objectif de favoriser l'élaboration de dispositifs pédagogiques adaptés au plus près des besoins de chacun. Il s'agit d'un moment important qui permet à l'enseignant de tirer des indices pour déterminer les points de départ et surtout l'ajustement des stratégies planifiées auparavant.

C'est surtout une phase qui nous permet de situer l'apprenant par rapport aux habiletés et compétences prévues pour un apprentissage individualisé. Sans avoir déterminé le profil des apprenants, il sera difficile de donner une cohérence aux progressions et impossible d'orienter le contenu des séquences dans le sens des besoins constatés des apprenants.

Nous avons consacré une semaine pour réaliser l'évaluation diagnostique des apprenants. Comme nous l'avons cité auparavant, nous avons choisi de faire participer les trois classes représentant les trois niveaux du cycle secondaire qualifiant. Nous avons demandé aux trois enseignants de porter l'intérêt et l'implication nécessaires pour cette partie du travail vu son importance.

L'équipe pédagogique en place a mené une série de tests auprès des apprenants. Les enseignants se sont mis d'accord pour choisir des supports différents afin d'évaluer les compétences des élèves dans différents domaines. Nous avons décidé de tester les apprenants sur trois domaines de compétences : la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et finalement la production de l'écrit.

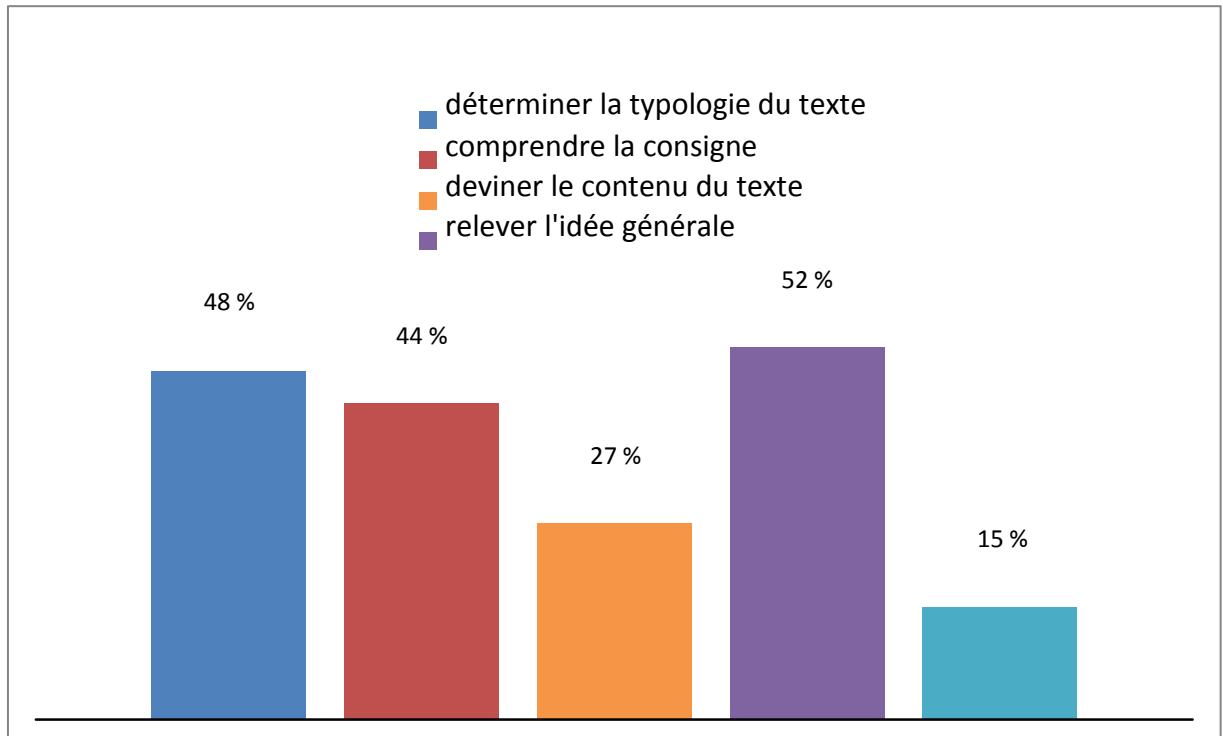
Nous nous sommes servis dans un premier temps des tests diagnostiques mis en place par le ministère de l'éducation nationale lors du projet intitulé «Agir autrement pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français »³¹. Il s'agit d'un projet de réforme en profondeur du système éducatif entamé par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle dans le cadre de la Vision Stratégique allant de 2015 jusqu'à 2030.

³¹ Voir annexe 4.

2.1 La compréhension de l'écrit

Voici donc les résultats des tests diagnostiques concernant le premier domaine de compétence à savoir la compréhension de l'écrit:

Graphique 5 : Evaluation diagnostique de la compréhension de l'écrit



Les différents tests soumis aux apprenants nous ont permis de faire un premier bilan. On ce qui concerne la compétence de lecture, on constate que 48,9% des apprenants étaient capables de déterminer la typologie des textes lus. La moitié des apprenants n'étaient pas capables de dire s'il s'agit d'un texte narratif, descriptif, injonctif ou argumentatif. Encore moins, de préciser leurs genres pour dire s'ils sont extraits d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'un autre genre littéraire. C'est en arrivant au lycée que les apprenants découvrent et entament véritablement la lecture des œuvres littéraire en l'occurrence, des nouvelles (Aux champs, Le chevalier double), des romans (La boîte à merveilles, Le dernier jour d'un condamné, Le père Goriot, Il était une fois un vieux

couple heureux), et des pièces de théâtre (Le bourgeois gentilhomme, Antigone).

Pour ce qui est de la consigne, seulement 44% des apprenants sont en mesure de comprendre ce qui est demandé dans la consigne de lecture. La majorité des élèves entament directement la lecture des textes sans se demander l'objectif de la lecture, ce qui les conduisent très souvent à passer à côté de ce qui est demandé. Les apprenants répondent le plus souvent qu'ils n'ont pas l'habitude de s'attarder sur les consignes avant d'entamer la lecture des textes que ce soit en classe ou dans la vie à l'extérieur des établissements. Un élève qui ne comprend pas la consigne de lecture a de forte de chance de rater l'objectif de la tâche réalisée.

Autre composante de la compétence de la compréhension de l'écrit, on trouve celle d'anticiper la lecture pour deviner le contenu d'un texte. Là encore, les apprenants accusent un retard significatif. Il s'agit du pourcentage le plus bas de cette série de tests diagnostiques. Uniquement 25 % des élèves étaient capables de deviner le contenu des textes. Les techniques d'anticipation font évidemment défaut aux apprenants. Le retard accusé sur plusieurs niveaux de la compétence de lecture explique très clairement l'incapacité des participants à deviner le contenu d'un texte à partir de quelques éléments extratextuels.

La seule compétence où les apprenants étaient capables de franchir le seuil de 50% est celle de formuler l'idée générale du texte. Avec un pourcentage de 52%, on peut dire qu'un peu plus de la moitié des participants étaient en mesure de formuler l'idée générale des textes lus. Les autres apprenants trouvaient du mal à faire la différence entre l'idée générale et les idées secondaires. D'autres étaient incapables de la bien

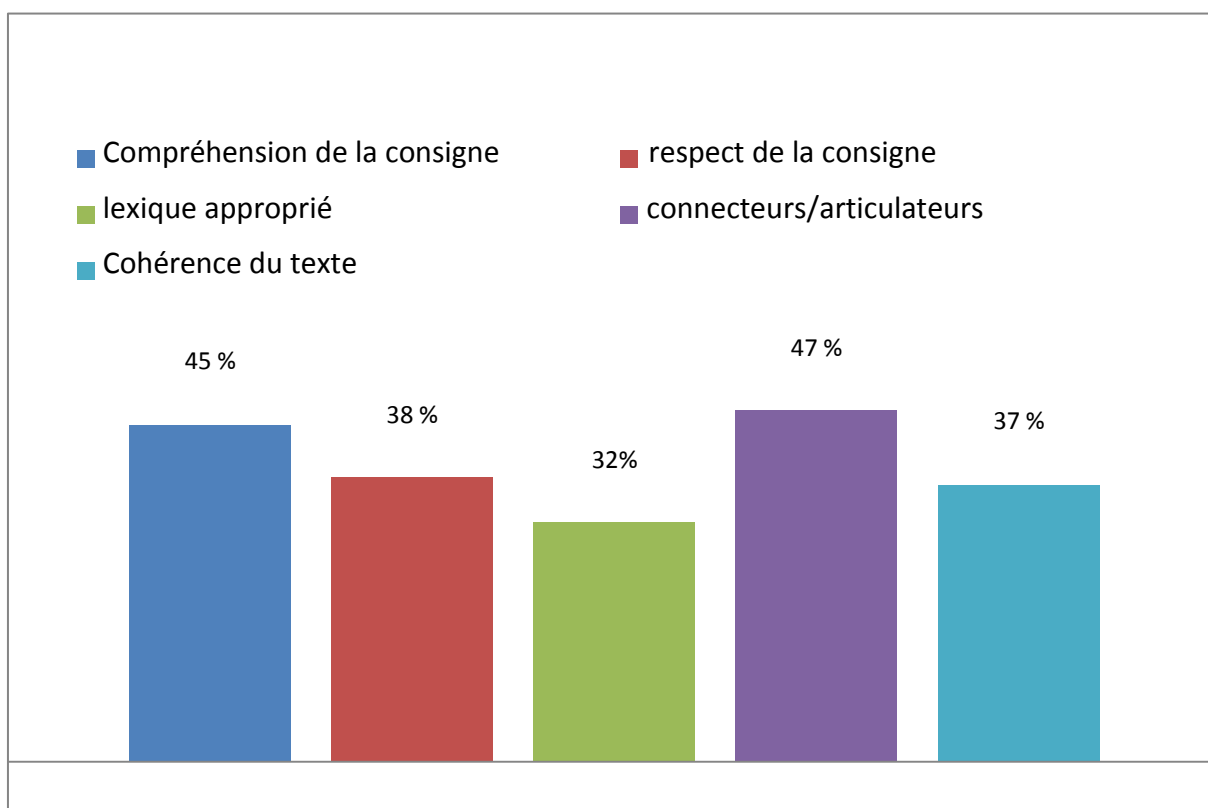
formuler, ou de choisir les termes justes pour formuler ce qu'ils ont compris.

Pour ce qui est de l'utilisation du dictionnaire, seulement 15% des apprenants ont déclaré avoir utilisé le dictionnaire dans leurs lectures. Il s'agit des élèves qui avaient l'habitude d'utiliser le dictionnaire dès le primaire (c'est surtout des élèves venant des écoles privées). Pour les autres, le dictionnaire ne fait pas partie de leurs pratiques quotidiennes ou de leurs coutumes de lecture. Pire encore, les deux tiers des élèves déclarent ne pas avoir de dictionnaire à la maison. Ils pensent que les Smartphones et les ordinateurs peuvent les aider lorsqu'ils auront besoin d'expliquer un mot difficile.

Parmi les points auxquels nous avons prêté attention également lors de cette phase d'évaluation diagnostique, figure celui du temps nécessaire pour les apprenants afin de lire un texte et de le comprendre. Le constat est que les élèves passent une durée relativement longue pour lire les textes. Comprendre le lexique, saisir le sens du texte, identifier l'idée générale sont, entre autres, les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants et qui font perdre à ces derniers beaucoup de temps.

2.2 La production de l'écrit

Graphique 6 : Evaluation diagnostique de la production de l'écrit



Les résultats des tests diagnostiques pour la compétence de l'écrit ont, eux aussi, confirmé l'idée du handicap dont souffraient les apprenants. 45% des élèves arrivent à comprendre la consigne de la production écrite. Ce qui reste un pourcentage relativement bas. Les productions des élèves ont révélé l'incapacité de ces derniers à cerner la consigne et de rédiger un texte dans le sens de ce qui est demandé. Qui dit difficulté à comprendre la consigne dit forcément le non-respect de celle-ci. Seuls 38% des participants arrivent à respecter la consigne et à rédiger des textes dans le sens de ce qui est demandé. 62 % des élèves se trouvent, d'une manière ou d'une autre à côté de la consigne du départ.

Les tests ont révélé également un déficit important dans la capacité à utiliser un lexique approprié. 68% des apprenants ne sont pas en mesure

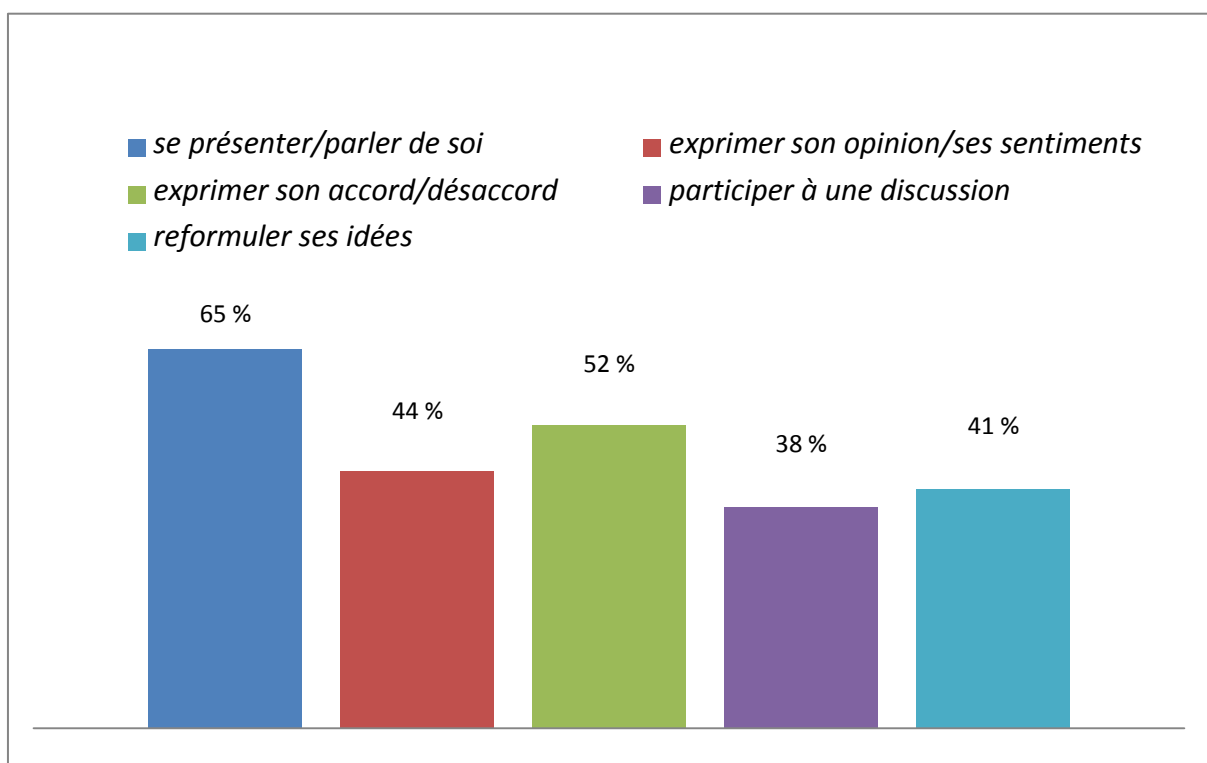
de faire appel à un lexique adéquat pour rédiger un texte en bonne et due forme. Les 32% des élèves arrivent à utiliser une terminologie plus ou moins appropriée pour les écrits qu'ils ont produits. Rares sont les apprenants qui maîtrisent la compétence de l'écrit en faisant appel à un vocabulaire adéquat pour s'exprimer dans une situation d'apprentissage.

Autre secteur, qui fait défaut lui aussi, est celui de l'utilisation des connecteurs logiques et des articulateurs. Avec un pourcentage de 53%, plus que la moitié des apprenants ne sont pas en mesure d'utiliser des liens logiques dans leurs écrits. Que ce soit pour un texte narratif, descriptif ou encore moins pour un texte argumentatif, l'absence des connecteurs est remarquable.

L'ensemble de ces carences ne peuvent que contribuer dans la production des textes incohérents. A l'origine, on trouve des difficultés d'ordre syntaxique, grammatical ou stylistique. C'est pourquoi 63 % des apprenants évalués étaient incapables de produire des textes cohérents.

2.3 La production de l'oral

Graphique 7 : Evaluation diagnostique de la production de l'oral



Les enseignants ont mis en place une série d'activités de production orale pour évaluer le niveau des élèves. L'objectif était de créer des situations d'échanges à la fois réels, à travers les débats et les discussions, et aussi simulés à travers le jeu de rôle et la simulation. Tout le monde est d'accord pour dire que la production orale reste une compétence difficile à maîtriser dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il ne s'agit pas seulement de la langue mais bien d'autres paramètres comme l'intonation, le rythme ou encore le langage corporel.

Pour les résultats obtenus, ils continuent à révéler les difficultés des apprenants dans la production en l'occurrence l'oral. 65 % des élèves s'en sortent bien lorsqu'on leur demande de se présenter. Un peu moins bien, en revanche, lorsqu'il s'agit de parler de soi. Ils expliquent qu'ils n'ont

pas l'habitude de parler de soi ou de le faire le plus court possible quand ils sont obligés de le faire.

Lorsqu'il s'agit de parler de ses sentiments ou ses opinions, la tâche devient beaucoup plus compliquée. Ils ne sont que 44% en mesure de le faire, contre 56% incapables d'exprimer leurs opinions ou leurs sentiments. Un pourcentage qui augmente encore lorsqu'il s'agit de participer à une discussion, avec 62 % des apprenants impuissants à prendre part à une discussion sur des sujets différents.

2.4 Les stratégies d'apprentissage

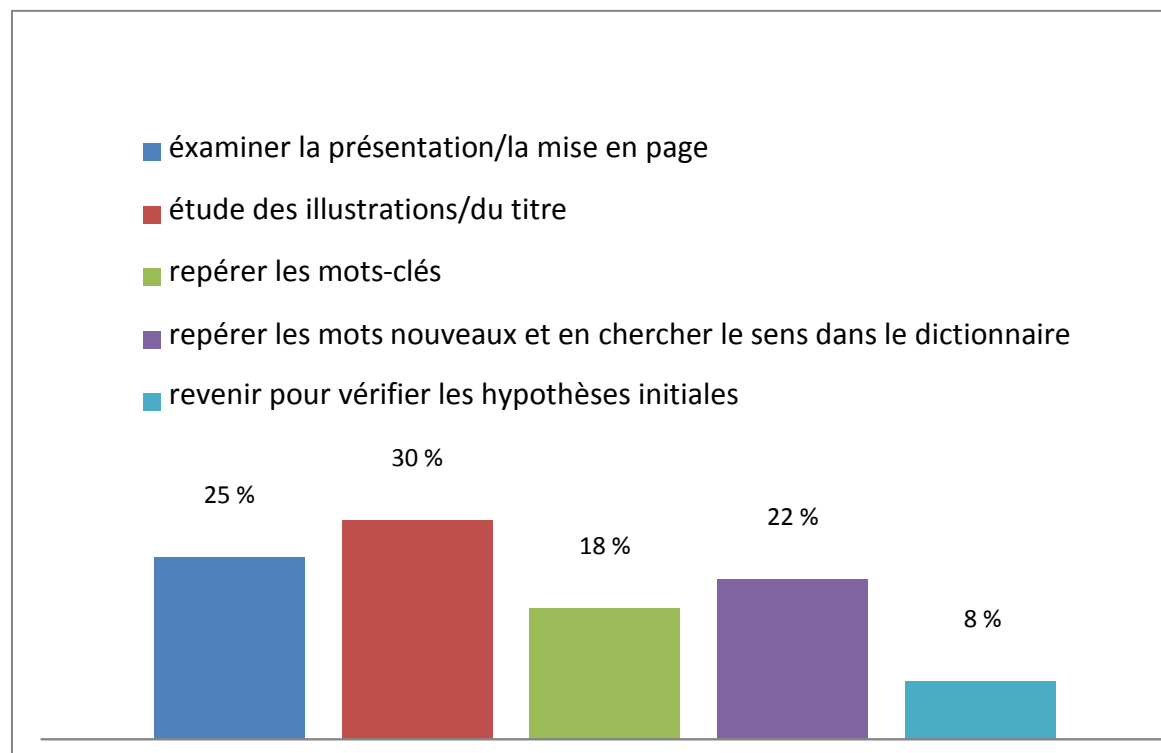
Nous avons accordé une place importante dans ce travail aux stratégies d'apprentissage. En effet, dès le début de cette expérience, les enseignants ont voulu savoir qui, parmi les apprenants, utilise déjà les stratégies d'apprentissage et lesquelles. On voulait vérifier l'idée selon laquelle les apprenants performants disposent d'un éventail de stratégies plus large et qu'ils en font plus souvent usage que les apprenants moins performants. Ces prises d'information allaient servir par la suite à apporter une réponse à la question de savoir comment faut-il développer ces stratégies au fil du temps. On voulait, à travers ces tests diagnostiques, savoir également la réaction des apprenants face à l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Sont-ils réceptifs et davantage disposés à tester ces nouvelles stratégies ou au contraire manquent-ils de motivation suffisante pour les mettre à l'essai. Enfin, l'idée était aussi de mettre le doigt sur les autres facteurs susceptibles de déterminer à la fois l'emploi de stratégies existantes et l'acquisition de nouvelles stratégies. C'était là donc les principales interrogations auxquelles on voulait apporter des clarifications et on souhaitait approfondir.

2.4.1 Les stratégies de lecture

Les enseignants ont soumis aux apprenants des textes pour en faire la lecture et de noter les étapes par lesquelles ils sont passés pour saisir le sens de ces textes et aussi celui des mots inconnus. Ils étaient invités à dire s'ils utilisaient un dictionnaire et de préciser de combien de temps ils avaient besoin pour la lecture.

Voici quelques exemples tirés des écrits des apprenants :

Graphique 8 : Quelques stratégies de lecture utilisées par les élèves



On constate que les moyennes obtenues restent très faibles. Largement au-dessous de 50%, le nombre d'élèves qui ont utilisé quelques stratégies d'apprentissage est très bas. 25% seulement déclarent avoir l'habitude d'examiner la présentation d'un texte et sa mise en page afin de voir s'ils sont en mesure de deviner de quel type de texte il s'agit — par exemple: poème, article de journal, brochure. Le pourcentage des

apprenants qui regardent attentivement les images et le titre afin de voir si cela leur permettrait de deviner de quoi il allait être question ne dépasse pas les 30%.

La stratégie de repérage des mots-clés quant à elle se voit utilisée par 18% des apprenants. Très peu d'élèves repèrent les mots qui leur paraissent être des mots-clés dans la compréhension du texte. Non loin de ces chiffres, seulement 22% des participants mentionnent avoir repéré les mots nouveaux les plus importants et en recherché le sens dans le dictionnaire. D'autres déclarent même aller jusqu'à la substitution des mots qu'ils ne connaissaient pas par d'autres mots dans d'autres langues, l'anglais par exemple.

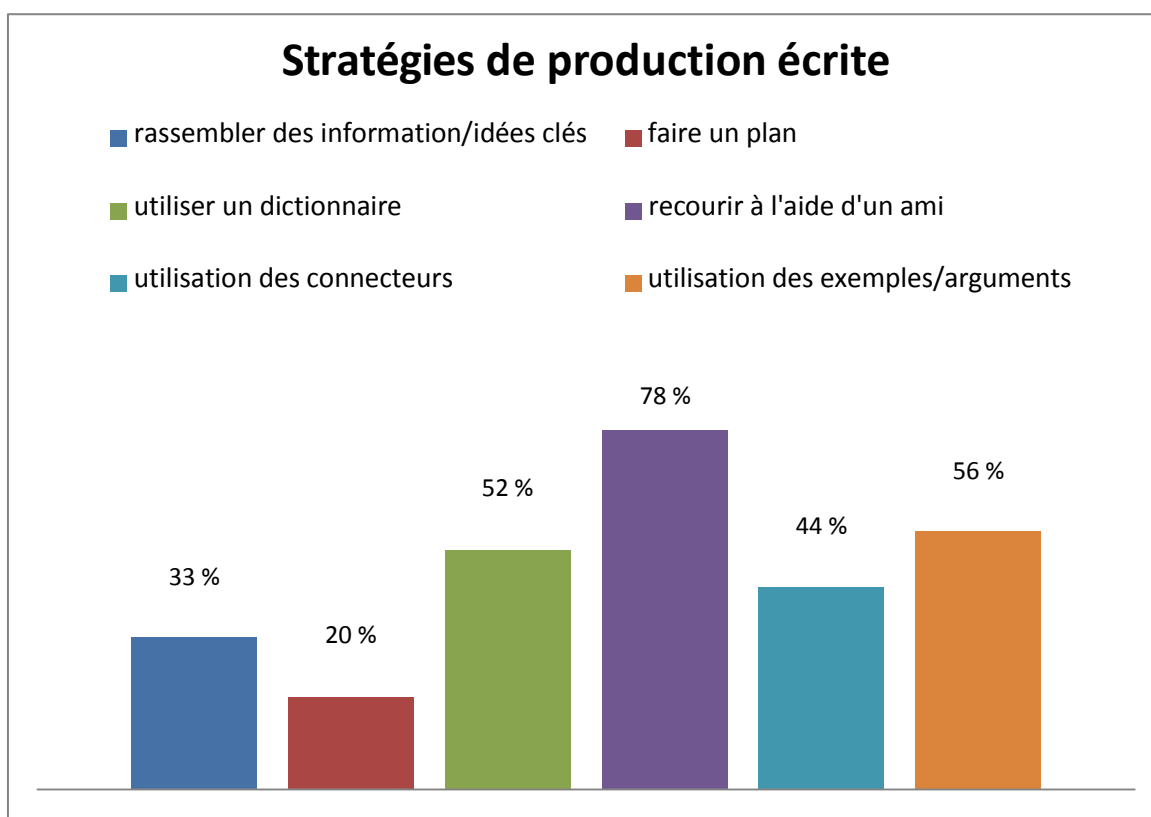
Enfin, uniquement 8% des apprenants indiquent être revenu en arrière pour vérifier si leurs hypothèses initiales étaient correctes ou sensées ou bien s'il fallait qu'ils les réexaminent.

2.4.2 Les stratégies d'écriture

Toujours dans cette perspective de construire une idée sur les stratégies utilisées par les apprenants, les enseignants ont procédé à une série d'exercice de production de l'écrit afin de tester la capacité des apprenants à recourir à quelques stratégies ou s'ils sont incapables de faire appel à quelques-unes. Les sujets et les consignes de rédaction étaient variés pour permettre aux élèves de niveaux hétérogènes la possibilité de s'exprimer.

Nous avons demandé aux élèves d'écrire les différentes techniques utilisées (nous avons choisi volontairement de ne pas mentionner le terme stratégie), et le plan suivi lors de la rédaction des textes.

Graphique 9 : Quelques stratégies de production de l'écrit utilisées par les apprenants



La lecture des résultats obtenus concernant l'usage des stratégies d'écriture nous indique que 33% des apprenants réfléchissent aux exigences posées par la tâche et pensent à rassembler quelques idées qu'ils veulent exprimer. Ils ne sont pas très nombreux à avoir pensé à réunir des informations supplémentaires en lisant et en parlant avec d'autres personnes. Elaborer un plan avant d'entamer la rédaction ne faisait pas partie des habitudes de 80% des élèves. Seul 20% pensent à la façon d'organiser leurs idées avant de choisir l'ordre de les présenter.

Presque la moitié des apprenants affirment utiliser le dictionnaire lorsqu'ils ont besoin de trouver une explication ou un synonyme. La stratégie qui a été la plus mentionnée est celle de recourir à un ami pour

lui demander de l'aide (puisque'il s'agissait d'une évaluation diagnostique, les enseignants ont interdit aux apprenants de leur demander de l'aide).

Pour les connecteurs, 44% déclarent avoir pensé à utiliser des «connecteurs» précis tels que «tout d'abord, puis» ou «d'une part, d'autre part». Quant aux arguments et exemples, on trouve un peu plus de la moitié des interrogés qui ont en confirmé l'usage avec un taux de 56%.

3. Synthèse

Cette première phase du travail, qui consistait à mesurer la motivation des apprenants dans un premier temps, puis d'entamer une période de tests diagnostiques dans un second temps, a été d'une importance considérable dans la mesure où elle a permis aux enseignants d'évaluer les acquis des apprenants participant à ce projet pour se faire une idée sur un état des lieux. Il était très important de mesurer les compétences des élèves pour connaître à quoi s'attendre et sur quoi compter pour anticiper sur la conduite des objectifs pédagogiques et se donner une possibilité de réflexion sur l'organisation du cursus qui vise l'individualisation de l'apprentissage.

Il était important aussi d'avoir une idée sur les représentations des élèves concernant la langue français et le rapport affectif qu'ils entretiennent avec elle. S'arrêter sur les points forts des élèves et leurs difficultés était aussi parmi les objectifs affichés de cette phase. Il s'agissait d'une véritable source d'information non seulement pour les enseignants mais aussi et surtout pour les apprenants eux-mêmes dans la mesure où faire connaître cet état à l'apprenant c'est lui donner l'occasion de savoir où il en est de son apprentissage et de mesurer les efforts qui lui restent à faire dans chaque domaine. C'est lui permettre de s'interroger sur ses motivations et de prendre les décisions adéquates de manière

autonome. C'est donc l'aider à gérer lui-même son apprentissage. Ses lacunes et ses points forts lui sont révélés, il est désormais dans de bonnes conditions pour progresser.

B. Initiation des élèves à l'autonomie

1. Rendre l'enseignement moins centré sur le professeur

Jusque-là, les élèves ont été habitués à un enseignement moins centré sur l'apprenant. D'où la nécessité de travailler sur un changement de conception de la part des apprenants. Il fallait penser à des stratégies qui leur font croire qu'il est possible de mener un enseignement centré plus sur eux que sur l'enseignant. La première démarche vers plus d'autonomie donc était de travailler sur les habitudes des élèves. L'objectif affiché était de les rendre moins dépendants de l'enseignant en termes de conseils, de directives et d'aide. Il fallait leur faire comprendre qu'ils sont capables de résoudre les difficultés linguistiques ou organisationnelles rencontrées, et qu'ils ne dépendaient pas autant qu'ils le pensaient de leur enseignant. Pour ce faire, nous avons utilisé les méthodes suivantes :

a) Le travail en groupe ou avec un partenaire

Dès le début de l'expérience (Novembre 2016), les apprenants et leurs enseignants se sont mis d'accord pour rendre régulier le travail avec un partenaire ou en groupe en ce qui concerne quelques activités. Cela permettait plus de concentration des élèves sur leur travail et sur les difficultés rencontrées. Ils étaient invités à demander d'abord de l'aide à un partenaire sans s'adresser directement au professeur. Une telle stratégie a beaucoup baissé le nombre des demandes d'aide et sollicitations des enseignants. Les élèves se sont rendu compte, petit à

petit, que leurs camarades étaient capables de les aider, et qu'il n'y avait pas besoin de recourir à chaque fois au professeur.

Le déroulement de ces activités dans un premier temps n'était pas sans difficulté, cela s'explique, peut-être, par le fait que les élèves n'étaient pas habitués au travail de groupe ou avec un partenaire. Il fallait du temps pour que les apprenants soient habitués à ces formes du travail. Le choix des groupes ou des partenaires était laissé aux élèves eux-mêmes.

b) Communiquer en français

Les enseignants ont introduit, dès les premières séances, une nouvelle activité, en l'occurrence la discussion avec un partenaire en français. Les élèves devaient, chacun à son tour, faire un rappel de la séance précédente ou choisir un sujet de conversation (plusieurs sujets étaient notés sur le tableau par l'enseignant). Cette activité a permis aux apprenants de faire un effort considérable sur les stratégies de production orale. Ils devaient chercher les mots, leurs sens, les synonymes, utiliser le dictionnaire voire préparer à l'avance la discussion. Ils commencent à réaliser qu'ils étaient capables de se faire comprendre et d'exprimer leurs idées sans passer, à chaque fois, par l'aide de l'enseignant. C'était une occasion pour noter dans leurs journaux de bord, les différentes stratégies utilisées par eux-mêmes ou par leurs camarades pour pouvoir les réinvestir par la suite dans les séances à venir.

L'impact de cette technique se fait ressentir très rapidement sur les élèves. En effet, ils étaient motivés et voulaient à chaque fois recommencer ces discussions pour réutiliser d'une part les mots et le lexique appris, et d'autre part les stratégies acquises. Les élèves devaient,

à chaque fois, changer de partenaire pour ne pas tomber dans la facilité et pour les maintenir concentrés et attentifs.

Les enseignants ont pu remarquer une nette augmentation de la motivation des élèves. Ces derniers, à travers cette activité, se sont habitués à faire face à la complexité de trouver les moyens langagiers nécessaires pour s'adresser à leurs partenaires et pour se faire comprendre. Ils se trouvaient obligés à prendre des risques malgré leurs connaissances réduites en français.

Bien évidemment, les élèves n'ont pas tous réussi à s'engager, d'une manière optimale, dans l'activité. Quelques-uns ont trouvé énormément de difficultés pour relever le défi de parler en français avec un partenaire sans recourir à la langue arabe. Cependant, la dynamique du groupe et le sentiment d'enthousiasme qui gagnait l'ensemble de la classe étaient suffisamment contagieux pour que les moins performants tentent de réduire leur retard par rapport aux plus performants.

c) Responsabiliser les élèves

Un enseignement qui vise l'autonomie des apprenants doit trouver les moyens de les rendre responsables de leur apprentissage. A ce stade de l'expérience, il fallait penser à une idée pour rendre les élèves plus responsables et les pousser à prendre en charge quelques aspects de leur apprentissage. L'un des axes les plus importants dans cette perspective est celui des devoirs. Dès le début de l'expérimentation et en parallèle avec les activités ci-dessus, les élèves devaient désormais décider de la nature et la quantité du travail à faire à la maison. Il est clair que les élèves n'apprennent pas tous de la même manière ni progressent avec le même rythme, d'où l'idée de leur laisser le choix de se donner des devoirs à la maison qui conviennent à leur style d'apprentissage et aller

jusqu'au fait de se contrôler mutuellement au début de chaque séance. C'était là, sans doute, un moment fort du processus d'autonomisation des apprenants.

Sans surprise, le nombre des élèves qui se sont fixé des exercices à faire à la maison n'était pas élevé au début. Ils n'avaient pas l'habitude de faire une pareille activité. Pour eux, c'est au professeur de donner les devoirs à faire à la maison et encore plus, c'est lui qui s'occupe de la correction. Un nombre important des élèves a éprouvé un sentiment d'insécurité voire de la désorientation. Afin d'aider les élèves à accepter ce nouveau rôle et leur offrir plus de sécurité, les enseignants ont fixé, durant les quatre premières fois, le nombre et la nature des devoirs que les élèves voulaient faire à la maison. Petit à petit, les élèves commencent à réaliser que cette liberté de se donner des devoirs était une chance pour combler leurs lacunes et améliorer leurs points faibles.

Ce qu'on retient, bien évidemment, c'est le nombre d'élèves impliqués dans le processus. On ne s'attendait pas à ce que tous les élèves arrivent à s'impliquer dans l'exercice avec le même engagement et le même niveau. Le fait que quelques élèves n'ont pas fait les devoirs à la maison, n'a pas eu beaucoup d'importance compte tenu qu'on est dans une phase d'initiation à l'autonomie qui est un concept nouveau pour les apprenants et que ces derniers avaient besoin de temps pour se familiariser avec leur nouveau rôle d'apprenants actifs et responsables de leur propre apprentissage.

2. Le travail indépendant des élèves

Cette phase du travail avait comme objectif de laisser le plus de liberté possible aux élèves pour voir leurs réactions face à tant de liberté de décision. Une situation qui était jusqu'alors inconnue et tout à fait

inédite pour eux. Il était question aussi de leur laisser la possibilité de planifier leur travail, de le surveiller et d'évaluer le processus suivi durant ce travail.

Les enseignants ont demandé aux élèves de préparer des exposés. En effet, chaque groupe d'élèves était invité à choisir entre un ensemble de leçons, un thème pour en faire un exposé devant l'ensemble de la classe. Ils étaient donc invités à faire un plan de travail, de suivre tout un processus avec plusieurs phases à respecter. Dans ce sens, tous les apprenants devaient écrire leur plan de travail qui leur a servi de guide et aussi sujet d'étude par la suite.

L'aide demandée auprès des enseignants concernait les difficultés linguistiques plus que les problèmes d'organisation du travail. Les élèves montraient une certaine aisance dans l'organisation de leur exposé et une certaine motivation à prendre en charge l'ensemble des phases avec des tâches bien précises et des rôles bien déterminés.

Nous avons demandé aux enseignants de ne pas corriger les exposés écrits par les élèves afin de leur montrer que ce qui est important est avant tout le fait de se faire comprendre. Il fallait leur donner une certaine confiance en eux dans les premières tentatives pour les encourager à faire plus et à s'engager dans d'autres exposés et exercices à faire.

Durant les présentations des groupes, les élèves qui assistaient aux exposés devaient, selon une grille préparée déjà, noter leurs remarques sur l'ensemble du travail présenté. Le but était de rendre les élèves attentifs aux points à améliorer dans les présentations à venir.

L'enthousiasme des élèves et leur motivation les ont poussés à tenter de rendre leurs exposés distingués dans la mesure où ils ont apporté des photos, des illustrations, des supports sonores et bien d'autres outils.

Comme prévu, après une première série d'exposés, les élèves ont noté dans leur journal de bord les remarques en relation avec ce que leurs camarades avaient bien fait, les points forts des exposés, ce qu'ils pouvaient améliorer et les éléments qui pourraient être utiles à leurs propres exposés. Les discussions ont permis à l'ensemble de la classe de tirer profit de ces séances et de se mettre d'accord sur les critères d'un bon exposé.

C. Approfondissement du travail d'autonomie

Durant la première phase du travail, qui a duré 12 semaines, les apprenants ont pris connaissance de certains outils nécessaires pour une gestion autonome, même en partie, de certaines activités comme les stratégies d'organisation permettant de préparer et de faire une petite présentation en classe, les stratégies de lecture ou d'écriture. Il s'agissait des premiers pas vers une prise de conscience de leur manière de travailler, de commencer à acquérir cette conscience métacognitive qui va leur permettre de porter ce regard critique combien important dans l'évolution vers plus d'autonomie.

La deuxième phase de l'expérience s'est déroulée sur une durée relativement longue. Elle a commencé début Novembre pour ne prendre fin que vers le mois de Mai 2018. Nous avons décidée de rapporter ici le travail réalisé avec une seule classe de première année du cycle de baccalauréat. Ainsi, nous sommes passés de trois classes lors de la première phase pour ne conserver qu'une seule classe dans la deuxième phase. Il s'agissait d'une classe d'un lycée public de la ville de Béni

Mellal. Nous avons jugé donc utile de se concentrer sur un échantillon plus réduit d'apprenants pour cette phase d'approfondissement du concept d'autonomie.

Durée : année scolaire 2017/2018

Classe : première année du baccalauréat option Sciences expérimentales

Élève : 28 élèves. 16 filles et 12 garçons

Matériel : - les œuvres littéraires (la boîte à merveilles d'Ahmed Sefrioui, Antigone de Jean Anouilh et Le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo)

- Les textes choisis par l'enseignant
- les travaux des élèves.

Travail :

- proposition d'activités favorisant le travail autonome des apprenants
- mise en œuvre d'activité permettant une prise de conscience métacognitive des élèves et l'acquisition des stratégies avec et en dehors des œuvres littéraires proposées par le programme
- fournir aux apprenants le matériel nécessaire pour favoriser leur autonomisation

1. Les formes sociales de travail

1.1 Le travail de groupe

Parmi les piliers les plus importants sur lesquels repose le développement des apprenants vers l'autonomie, on trouve le travail de coopération. O'Malley et Chamot (1990, p. 139) ont reconnu le rôle fondamental de la coopération et ils intègrent cette stratégie dans leur taxinomie des stratégies d'apprentissage.

Coopération: le fait de travailler avec les autres pour résoudre un problème, rassembler des informations, analyser une tâche d'apprentissage, présenter une activité linguistique ou obtenir un retour d'informations sur l'exécution de tâches orales ou écrites.

Les apprenants ont été très vite habitués au travail de groupe. L'enseignant leur a fait comprendre qu'ils devaient s'adresser, d'abord et avant tout lors d'un problème rencontré, à leurs collègues de classe qui pourraient dans plusieurs cas de figure remplacer l'aide de l'enseignant ou apporter le soutien nécessaire pour faire face à une situation problème.

Le premier point abordé avec les apprenants dans ce sens était la formation de ces groupes. L'enseignant avait posé la question aux apprenants³² de comment pourra se faire la formation des groupes. Après discussions et concertations avec les apprenants, tout le monde s'est mis d'accord pour dire que la formation des groupes pourra se faire de la manière suivante :

L'enseignant peut se charger de former les groupe parce qu'il sait le comportement et le niveau de chaque élève,

- former les groupes de manière aléatoire,
- former les groupes selon les affinités des apprenants,
- former les groupes selon les centres d'intérêt des apprenants,
- former les groupes selon les besoins des apprenants (par exemple élèves ayant besoin de se focaliser sur un domaine de compétence précis).

Lors de ces discussions, beaucoup d'élèves étaient d'accord pour dire que le groupe constitué selon le libre choix des apprenants reste le plus agréable à vivre. Cependant, certains ont rappelé que lorsqu'un groupe de «copains» se met en place, le risque est grand dans la mesure

³²Nous avons décidé d'impliquer les apprenants dans les différentes activités et d'ouvrir des discussions avec eux pour une prise de décision collective.

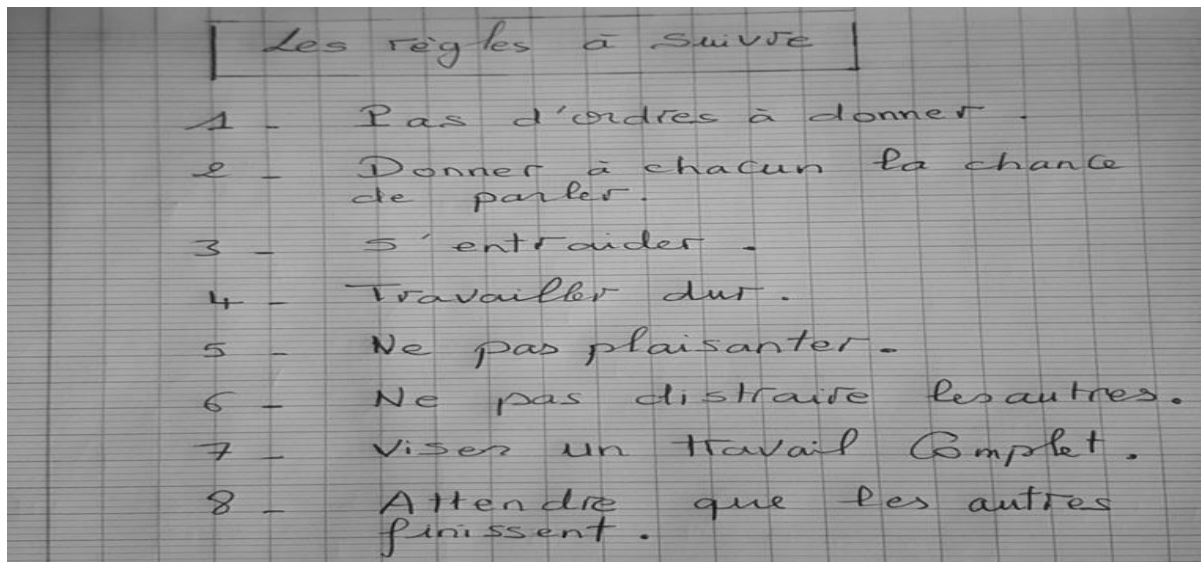
où on peut parler de tout autre chose que de la tâche à accomplir et que rien ne garantit que le leader de ce groupe aura forcément la meilleure gestion ni les meilleurs idées.

Ces apprenants se prononçaient donc plutôt en faveur de la formation aléatoire des groupes. Ils affirment que ce type de formation évite ces inconvénients et surtout diversifie les possibilités de rencontre ce qui donne lieu à une certaine richesse du groupe. Là aussi, d'autre voix se sont élevées pour rappeler que ce type de formation des groupes comporte le risque inverse du précédent. Leur argument était de dire que l'antipathie entre certains membres du groupe peut conduire à des blocages préjudiciables à l'avancée du travail.

L'avantage d'avoir impliqué les apprenants dans ce type d'activité c'est qu'il donne à l'enseignant un rôle moins directif sur l'organisation de la classe et implique aussi une certaine connaissance de soi de la part des apprenants.

Pour mettre aussitôt en pratique les points relevés et discutés auparavant avec les apprenants, ceux-ci étaient invités à former des petits groupes de 5 pour répondre à la question : quels sont, d'après vous, les avantages et les inconvénients du travail en groupe ?

Parmi les belles surprises lors de cette activité, un groupe d'apprenants a eu l'idée de mettre en place un plan d'action avant d'entamer le travail. Ils se sont fixé une liste de règles de base du travail en commun. Voici la liste établie par les apprenants d'un groupe:



En fait, cette activité avait un double objectif. D'une part, c'était une occasion pour faire une liste d'avantages du travail de groupe³². D'autre part, l'enseignant avait l'idée de pousser les apprenants à mener une réflexion beaucoup plus profonde sur la vie depuis l'intérieur de cette micro société qui est le groupe de travail. Il s'agissait là aussi d'habituer les apprenants aux stratégies métacognitives.

Voici à présent la liste des avantages du travail de groupe élaborée par le groupe classe avec l'aide de l'enseignant:

- le travail de groupe multiplie le temps de parole dont peut disposer chaque élève,
- un apprenant redoute moins de s'exprimer devant un petit groupe de camarades qu'en présence du professeur,
- l'apprenant bénéficie d'une multitude de points de vue sur l'objet d'étude,
- chaque élève reçoit beaucoup du groupe et lui apporte ses propres richesses,
- l'échange avec autrui est formateur,

³² Les élèves étaient initiés au travail de groupe lors de la première phase du travail décrite plus haut dans ce travail

- les apprenants assument progressivement la responsabilité de leur progression et commencent à s'affranchir du soutien permanent de l'enseignant.

Comme nous l'avons rappelé plutôt, les élèves étaient invités à noter sur leur journal de bord, les remarques et impressions sur le travail de groupe. Ce qui leur a plu, ce qu'ils n'ont pas apprécié.

Fournir aux élèves tous les outils nécessaires pour les mettre dans les meilleures dispositions pour le travail de groupe n'est pas suffisant pour atteindre l'objectif escompté dès le premier coup. C'est quasiment impossible d'espérer voir les apprenants réussir sans difficultés ce qu'on leur demande de faire en termes de travail coopératif. Nous avons la conviction que c'est avec l'habitude et l'exercice que les apprenants et l'enseignant arriveront à gagner en efficacité. Il était important, durant tout le travail d'autonomisation, de programmer des mises au point avec les apprenants pour savoir ce qui a bien et moins bien fonctionné dans le travail de groupe. Il ne fallait pas oublier, comme le pensent Pascal Boulais et Odile Métayer (mai 2004), que les apprenants ont du mal « à passer d'une situation plus ou moins passive, où le maître seul, décide de la parole, à une situation de responsabilité. Il faut donc se donner du temps pour que chacun apprenne à faire un bon usage des libertés. Cela n'est pas toujours facile à vivre pour l'enseignant mais l'enjeu est d'importance : il s'agit pour les élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages.»

Exemple pratique du travail de groupe

Activité : production écrite

Durée : 2 heures

Espace classe :

- salle suffisamment vaste pour un travail de groupe.
- Pas de disposition imposée aux élèves
- Un minimum de confort pour l'efficacité du travail

La notion du temps :

- Temps préétabli par l'enseignant (50 mn) pour le travail de groupe,
- 30 mn pour la mise en commun.

Constitution des groupes :

- six groupes formés (quatre groupes de 5 élèves et deux groupes de 4 élèves)
- les élèves se regroupent à leur guise.

Assignation des rôles :

- désignation d'un rapporteur, d'un secrétaire et d'un leader.

Matériel :

- les dictionnaires
- document présentant le plan d'un texte argumentatif³³

³³ Voir annexe 5.

La consigne :

Certaines personnes refusent encore d'utiliser internet pour ses nombreux inconvénients ? Partagez-vous ce point de vue ?

Déroulement du travail :

Chaque groupe a choisi une stratégie propre à lui pour travailler. Deux groupes ont commencé par un «remue-méninge», chaque apprenant apporte un argument soit en faveur ou en défaveur d'internet. Le secrétaire se charge de rédiger ce qui se dit par tous les intervenants. Deux autres groupes ont confié l'essentiel du travail aux meilleurs éléments. Ces derniers jugés compétents par leurs pairs, ils ont pris la commande du travail et ont commencé à rédiger directement la production. Les deux derniers groupes, quant à eux, ont choisi une répartition des tâches. En effet, ils ont pensé à répartir les rôles dans la mesure où chaque membre devait se charger d'une partie. Par exemple, deux apprenants étaient chargés de trouver les arguments en faveur d'internet, deux autres se chargeaient des inconvénients.

Les échanges se faisaient le plus souvent en arabe. L'enseignant était obligé d'intervenir pour leur rappeler qu'ils devaient utiliser le français pour communiquer et discuter entre eux. Petit à petit, une véritable entraide s'est installée entre les membres de chaque groupe et même entre les groupes. Les élèves trouvaient du plaisir à s'échanger les idées et à négocier. Ils se coopèrent et surtout se corrigent mutuellement.

Comme nous l'avons signalé plus haut dans ce travail, l'autonomie impose certaines concessions du côté des enseignants. C'est pourquoi il fallait accepter certaines «dérives» de la part des apprenants, comme par exemple le volume sonore qui dépassait parfois la norme, la circulation

des élèves dans la salle et entre les groupes, l'utilisation du matériel en l'occurrence les Smartphones et enfin, le problème de la gestion du temps.

L'enseignant se trouvait incessamment sollicité. Il était tout le temps en discussion et en interaction avec les apprenants ce qui lui a permis de personnaliser son rapport avec eux. Il devait se montrer disponible auprès des groupes sans perdre de vue le fait qu'il devait apprendre à se mettre en retrait par rapport au groupe-classe tout en devenant enseignant-guide de rédaction. Il devait écouter pour orienter le groupe, donner des conseils, aider à l'écriture sans imposer ses vues. Il fallait encourager mais surtout rassurer les différents groupes. L'enseignant a beaucoup insisté sur son rôle de «motivateur» que ce soit au départ de la tâche, pendant le déroulement ou au moment de l'évaluation.

Voici un exemple du travail d'un groupe qui a choisi de répartir les tâches entre ses membres.

De nos jours l'internet est devenu indispensable pour chaque personne. Les adultes comme les enfants utilisent fréquemment l'internet pour apprendre, communiquer, jouer et s'amuser, et plusieurs autres choses. En revanche ~~pour~~, il est une arme à double tranchant, alors quels sont ses bienfaits et ses inconvénients ?

Il est certain que l'internet représente une source d'information et du savoir. Une source illimitée qui nous permet de trouver des réponses à nos questions et élargir nos connaissances facilement. Avec un simple clic, nous avons accès aux différents dictionnaires et ~~encyclopédies~~ encyclopédies, chose qui nous permettra de vérifier l'exactitude d'un ~~info~~ ainsi que les sites qui nous éclairent d'avantage.

sur un sujet.

L'internet nous permet aussi de garder le contact avec nos amis qui vivent loin à ~~travers~~ à travers les réseaux sociaux et le courrier électronique, d'ailleurs il nous permet de faire de nouvelles connaissances et de nouvelles amitiés.

En outre, l'internet est une nouvelle forme de commerce qui nous permet d'acheter n'importe quel article dans le monde entier.

En conclusion, nous avons constaté que l'internet prend une grande place dans la vie quotidienne. En effet, il possède de nombreux avantages mais aussi des dangers non négligeables. C'est pour cela qu'il faut l'utiliser à bonne ~~sens~~ conscience et de façon

Arguments pour	Arguments contre
- L'internet est un meilleur outil pour la recherche de l'information et du savoir. - L'internet est un excellent moyen de communication. - L'internet est une nouvelle forme de commerce.	- L'internet nuit aux études des élèves. - L'internet emprisonne la personne dans des relations virtuelles. - L'internet a un effet nuisible pour la santé.

Voici le produit final de ce groupe :

Production écrite

De nos jours, l'internet est devenu indispensable pour chaque personne. Les adultes comme les enfants utilisent fréquemment l'internet pour apprendre, communiquer, jouer et s'amuser et plusieurs autres choses. En revanche, il est une arme à double tranchant, alors quels sont ses avantages et ses inconvénients ?

Il est certain que l'internet représente une source inépuisable d'information et du savoir. Une source qui nous permet de trouver des réponses à nos questions et élargir nos connaissances facilement. Avec un simple clic, nous pouvons accéder par exemple aux différents dictionnaires pour connaître l'exactitude d'un mot, ainsi que les sites qui nous éclairent d'avantage sur n'importe quel sujet.

L'internet nous permet aussi de garder le contact avec nos amis qui vivent loin à travers les réseaux sociaux, d'ailleurs il nous permet de faire de nouvelles connaissances et de nouvelles amitiés.

En outre, l'internet est une nouvelle forme de commerce qui nous permet d'acheter n'importe quel article dans le monde entier avec un large choix sur des différents sites avec aussi une variation de prix.

D'une autre part, l'internet représente un monde peuplé de dangers.

D'abord, il nuit aux études des élèves. Ces derniers passent la majorité de leurs temps à faire du chat, jouer et s'amuser alors qu'ils doivent étudier et se concentrer sur leurs études.

Ensuite, l'internet empêche la personne de communiquer avec son entourage, de développer ses relations réelles en l'emprisonnant dans un monde virtuel où elle reste isolée. L'internet provoque aussi des problèmes de santé. S'asseoir devant les ordinateurs pour une longue durée, ou utiliser l'internet sur les tablettes et les smartphones entraîne souvent de mauvaises postures et des maux de dos sans compter que cela fatigue nos yeux et perturbe le sommeil.

En conclusion, nous avons constaté que l'internet prend une grande place dans la vie quotidienne. En effet, il possède de nombreux avantages mais aussi des dangers non négligeables. C'est pour cela qu'il faut l'utiliser à bonne conscience et de savoir ce que l'on cherche et ce que l'on attend.

Evaluation du travail en groupe :

La question qui se posait était la suivante : que doit-on évaluer dans un travail de groupe ? Le produit des élèves ? Ou le processus de réalisation ?

Puisque nous sommes dans une logique d'autonomisation des apprenants qui vise à les doter d'outils nécessaires pour prendre en charge leur propre apprentissage, et ayant la conviction que l'éducation a pour but de développer les aptitudes des jeunes, nous avons choisi de commencer par évaluer le processus du travail en groupe. Certes, nous sommes amenés à juger les produits, cependant, on ne doit pas perdre de vue que l'essentiel ce sont les processus, les progrès accomplis. Voilà pourquoi, après discussions et concertations avec l'ensemble du groupe classe (un travail de presque une semaine) nous avons établis une liste de

points pour évaluer la prestation et la façon dont les groupes se sont organisées.

Tableau 9 : Grille d'évaluation du travail en groupe

Phase du travail	Oui	Non	En partie
1- avant de se lancer, le groupe a-t-il... - ...analysé les consignes ? - ...choisi une méthode ? - ...prévu un «planning» ? - ... décidé la distribution des tâches ? 2- Pendant le travail, le groupe a-t-il... - ... respecté ce qui a été décidé au début ? - ... modifié le planning du départ ? - ... permis à chacun d'exprimer ses idées ? - ... essayé de reformuler ce que disait tel ou tel ? - ... vécu des tensions ? - ... exigé des arguments pour les idées présentées par chaque membre ? - ...permis de réaliser une progression au niveau du travail collectif ? 3- Après avoir terminé le travail, a-t-on... - ... corrigé le produit réalisé collectivement ? - ... vérifié si le travail correspond aux exigences fixées au départ ?			

Une deuxième grille a été élaborée et qui servait cette fois de faire l'auto-évaluation des apprenants.

Tableau 10 : grille d'auto-évaluation du travail en groupe

	oui	Non	En partie
1- J'ai pu m'exprimer sur ce que je pensais.			
2- Le travail en groupe m'a aidé à faire évoluer mes idées.			
3- J'ai appris à écouter les autres.			
4- J'ai appris à défendre mon point de vue en utilisant des arguments.			
5- J'ai participé activement à la réalisation des différentes tâches.			
6- Le travail en groupe m'a plu.			

1.2 Le travail avec un partenaire

Comme nous l'avons précisé auparavant, les élèves ont été initiés au travail avec un partenaire durant le début de l'année scolaire. Ils ont déjà fait l'expérience de travailler avec un camarade de classe et ont déclaré leur préférence par rapport à cette forme du travail social. De notre part, nous sommes convaincus que le travail avec un partenaire contribue largement à l'individualisation de l'apprentissage et se considère comme un passage incontournable dans l'optique de rendre les apprenants autonomes.

Voici les avantages du travail avec un partenaire qui nous ont conduits à choisir cette forme du travail pour plusieurs activités en classe :

- Travailler avec un partenaire est moins intimidant pour les apprenants.
- Tous les apprenants seront impliqués, pas seulement quelques-uns.
- Interagir socialement en utilisant la langue afin que l'élève plus fort puisse aider le plus faible.
- Cela peut être très amusant et les apprenants seront motivés.
- C'est une opportunité pour la répétition sans ennui, ce qui est utile pour pratiquer la grammaire et le vocabulaire.

Nous avons choisi de mettre l'accent sur le travail avec partenaire dans les activités de lecture. Nous avons estimé que ce genre de travail social pourrait être efficace en l'exploitant lors des séances de lecture. Bien évidemment, nous avons discuté avec les apprenants la manière d'introduire ce genre d'activités. Ils étaient tous d'accord de dire que le travail avec un partenaire ne peut qu'être bénéfique dans l'évolution vers plus d'autonomisation.

Parmi les possibilités qui s'offraient aux enseignants concernant la mise en pratique de cette stratégie, on trouve la formation des binômes selon le niveau des élèves. En effet, les enseignants avaient la possibilité de jumeler des lecteurs qui maîtrisent la lecture avec d'autres en difficultés. C'est surtout l'occasion pour les élèves moins performants de découvrir la bonne prononciation de quelques mots difficiles, de comprendre le sens d'un mot ou d'une expression ou, enfin, d'adopter le bon rythme de lecture.

Il fallait insister lors de la mise en place de cette stratégie avec les apprenants sur les étapes à suivre. D'abord, chaque binôme devait choisir la méthode qui lui convient. Par exemple, commencent-ils par une lecture à haute voix simultanément ? Prendront-ils à tour de rôle la lecture d'un paragraphe ? Ou l'un lit alors que l'autre écoute ? Ensuite, il fallait se mettre d'accord aussi sur la procédure de correction. Enfin, modéliser la procédure pour s'assurer que les élèves comprennent comment utiliser la stratégie.

Pour le choix des textes à lire, les enseignants ont commencé, dans un premier temps, par choisir des textes sur des sujets qui intéressent les apprenants. Nous avons privilégié le choix des textes qui stimulent et motivent les élèves. Nous leur avons laissé le choix au début d'apporter des textes de leur choix. Par exemple, deux apprenants de la même équipe sportive voudront peut-être lire une histoire sur leur sport en particulier, tandis qu'un couple de super-héros aimerait lire à tour de rôle une bande dessinée ou un roman graphique. Ce n'est qu'après quelques semaines, le temps que la mécanique de la lecture en binôme prenait place, que les enseignants ont commencé à introduire les textes extraits des œuvres littéraires programmées pour cette première année du cycle de baccalauréat.

Autre élément non moins important, est celui des conseils sur les commentaires positifs et utiles des pairs. En effet, avant de commencer la lecture et avant de s'engager dans ce type d'activité, les enseignants ont organisé une discussion en classe sur les moyens positifs de soutenir et de corriger les camarades de classe. Des exemples de règles incluent «Ne pas interrompre» ou «Soyez respectueux», tandis que les phrases suggérées pourraient être «Vous pourriez vouloir essayer...» ou «Ceci est prononcé...» par opposition à «Vous avez tort». La mise en place de

règles de rétroaction positive dès le départ permet de faire de la lecture un espace sûr pour les lecteurs en difficulté.

Nous avons voulu exploiter le travail avec un partenaire dans un autre secteur de l'apprentissage. Il s'agit de celui de l'évaluation ou plus précisément de la co-évaluation. C'est pourquoi, l'enseignant a créé avec le groupe-classe une grille de co-évaluation que les apprenants remplissaient lors des activités de lecture et lors des travaux encadrés (les exposés).

Activité : Lecture

Nom : -----

Titre : -----

Co-évaluateur : -----

1- Détendu/ à l'aise 2- Posture correcte (levait les yeux, tête pas tout le temps baissée...) 3- Lecture compréhensible 4- Articulation 5- Débit de lecture (pas trop vite/pas trop lent) 6- Concentration du début jusqu'à la fin 7- Respect de la ponctuation 8- Fluidité dans la lecture 9- Les liaisons			
Commentaire : ----- -----			

Grille de co-évaluation pour l'activité de lecture.

Activité : travaux encadrés

Nom : -----

Titre : -----

Co-évaluateur : -----

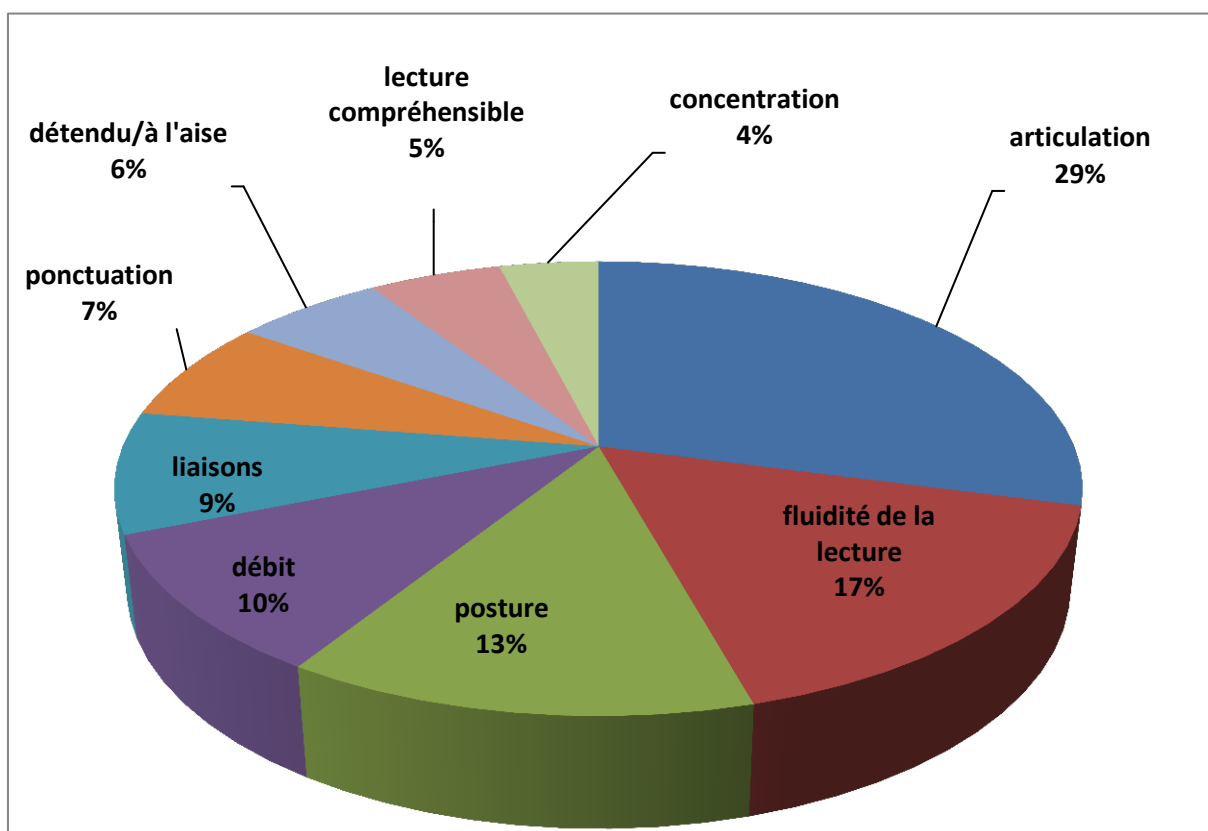
1- Détendu/ à l'aise 2- Le sujet est intéressant 3- Apport de nouvelles informations 4- Vocabulaire compréhensible 5- Plan clair/respecté 6- Documents intéressants/visibles 7- S'adresser au public 8- Introduction/conclusion soignées 9- Bibliographie.			
Commentaire : ----- ----- -----			

Grille de co-évaluation pour les exposés.

Après un mois et demi d'entraînement et d'initiation à la co-évaluation, nous avons calculé la fréquence des remarques les plus répétées dans les activités de lecture et des travaux encadrés. Les statistiques obtenues serviraient par la suite à viser les difficultés récurrentes chez les apprenants afin de les surmonter et de les mettre en évidence pour que les élèves puissent adopter les stratégies adéquates pour enfin pouvoir les corriger.

Voici donc les statistiques obtenues après sept semaines de travail :

Graphique 10 : fréquence des difficultés de lecture

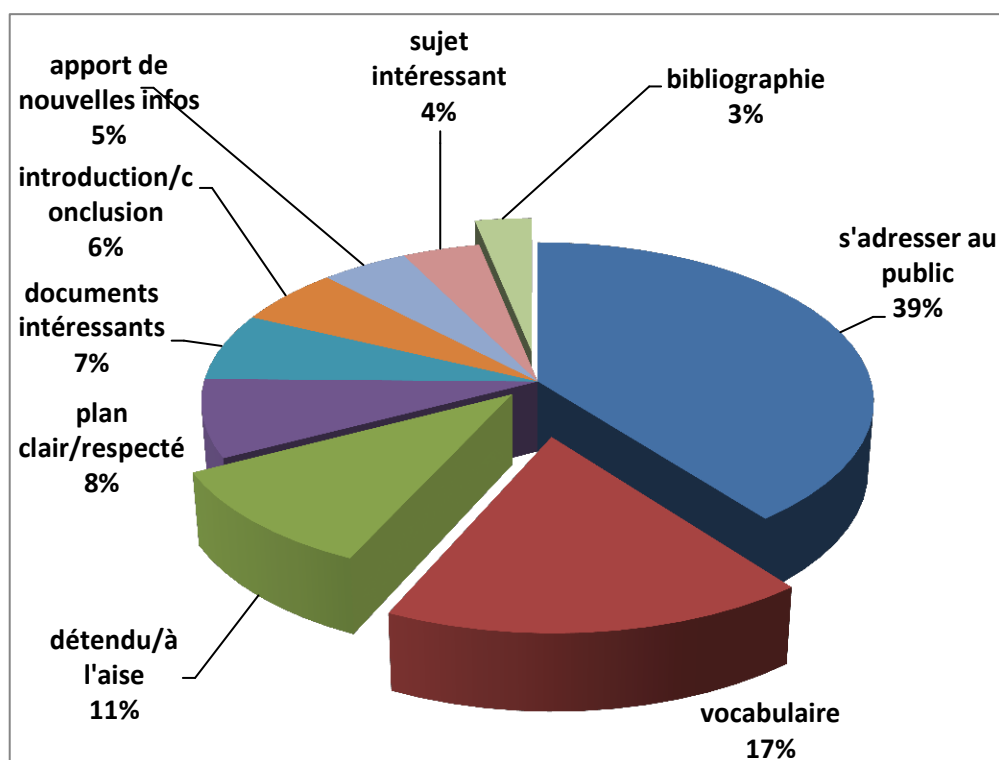


Les premiers résultats montrent que les difficultés d'articulation et de fluidité viennent en tête de liste suivies de très près des difficultés qui concernent la posture à savoir la lecture avec une tête baissée ou encore des yeux fixés sur le texte à lire. Par contre, la plupart des apprenants restent concentrés du début jusqu'à la fin de la lecture du texte en question et leurs pairs jugent que leur lecture est en général compréhensible.

Pour ce qui est des exposés, les remarques les plus fréquentes concernaient les difficultés à s'adresser au public lors de la présentation de l'exposé. La quasi-totalité des élèves ne font que lire ce qui est écrit sur les diapos. Ils n'ont pas la capacité à alterner lecture et explication. Ils choisissent la facilité en lisant ce qu'ils ont déjà préparé à la maison.

Vient ensuite les difficultés du vocabulaire utilisé lors des présentations. Les apprenants jugent souvent que le vocabulaire utilisé n'est pas tout le temps compréhensible. Ceci est dû peut-être au fait que les élèves croient que l'utilisation du vocabulaire difficile est signe de la qualité du travail présenté. En troisième place des difficultés les plus remarquées, on trouve celui du trac. Jusque-là, la majorité des apprenants n'ont pas l'habitude de prendre la parole devant leurs camarades pour des durées relativement longues. C'est pourquoi ils se trouvent en difficultés lorsqu'ils sont sollicités à présenter un exposé devant la classe. Voici en détails les résultats obtenus :

Graphique 11 : fréquence des difficultés en exposés



Comme nous l'avons expliqué plus haut, ces résultats obtenus nous ont servi à cibler, par la suite, les difficultés les plus fréquentes. C'est aussi là l'un des rôles les plus importants de l'évaluation (en l'occurrence

la co-évaluation) de contrôler à mi-chemin si les stratégies adoptées sont les bonnes ou s'il faut changer quelques détails.

Nous avons décidé de communiquer pour chaque élève les résultats obtenus durant sept semaines d'activités de co-évaluation. Ainsi, chaque apprenant a eu un tableau montrant les remarques et difficultés mentionnées par les différents co-évaluateurs. L'idée était de communiquer aux apprenants, d'une part, l'état des lieux concernant leur niveau, et d'autre part, les pousser à identifier les zones sur lesquelles ils allaient travailler pour réaliser leur propre progression. L'enseignant n'est plus donc celui qui identifie les difficultés de ses élèves, trouvent les méthodes adéquates pour y remédier, évalue la progression et communique les résultats aux apprenants. C'est désormais aux apprenants de gérer et de prendre en main toutes ces étapes s'ils espèrent gagner en autonomie.

1.3 Le journal de bord

Nous le savons tous, les élèves ont des difficultés en termes de rédaction. Les enseignants se plaignent sans cesse du fait que les élèves «ne savent plus écrire». La qualité de leurs productions est souvent mise en cause. C'est pourquoi nous avons pensé à faire de la rédaction une tâche quotidienne et d'introduire la technique du journal de bord dans les activités des élèves dès les débuts de l'expérience. Nous partons de l'hypothèse que les pensées et la compréhension des élèves peuvent s'améliorer tout au long du processus d'écriture dans les classes de langues étrangères qui offrent une opportunité importante au développement de la pensée et de la compréhension des apprenants. Parmi les nombreux avantages de cette forme d'écriture, en l'occurrence le journal de bord, c'est qu'il permet à l'apprenant, sur le plan personnel,

d'exprimer, d'intérioriser et d'analyser ses opinions, ses besoins et ses réactions. Alors que sur le plan pédagogique, il permet aux élèves de clarifier une décision et de se rappeler leurs idées, leurs observations ou leurs réponses.

Le journal de bord est aussi un excellent outil pour les silencieux afin qu'ils puissent s'exprimer. Il peut s'avérer utile pour trouver l'inspiration, explorer une idée, un sujet en toute liberté et par le fait même, il actualise le potentiel créateur de l'apprenant. C'est surtout un moyen pour dépasser la peur d'écrire en laissant l'élève s'aventurer au niveau du fond et de la forme. Ajoutons à ça le fait que le journal de bord permet à l'apprenant d'intégrer la matière dans ses propres mots et d'essayer de résoudre lui-même les problèmes rencontrés, ce qui individualise et renforce l'apprentissage.

1.3.1 L'utilisation du journal de bord en classe

La variété de situations d'enseignement peut donner lieu à une variété de consignes d'écriture du journal de bord. Ci-dessous les principes d'utilisation que nous avons mis en place pour l'utilisation du journal de bord en classe :

- 1- Consacrer une séance, au début de l'expérience, pour expliquer aux apprenants ce qu'est le journal de bord, son mode de fonctionnement et quels sont les objectifs escomptés de la mise en place d'une telle forme d'écriture.
- 2- Insister sur le caractère personnel du journal de bord. Leur rappeler que l'écriture est à la première personne «je» et qu'elle porte sur la matière enseignée et sur leur vécu que ce soit à l'intérieur ou même en dehors de la classe.

3-Demander aux élèves d'acheter un cahier qu'ils peuvent facilement transporter avec eux (de préférence un cahier de petit format et dont les feuilles sont faciles à détacher). L'inspiration pour une entrée de journal peut leur arriver à tout moment, et ils sont plus susceptibles d'écrire dans leur journal en dehors des cours si le journal leur est facile à transporter partout où ils vont.

4-La langue d'écriture pourrait être le français, mais il pourrait également s'agir de leur première langue (L1). Ou ce pourrait être un mélange des deux. Pour les apprenants avancés, il est logique qu'ils utilisent la langue cible. Pour les débutants, un journal dans leur langue maternelle peut être un endroit où ils peuvent exprimer leurs sentiments sans avoir à se soucier de se rappeler de la grammaire ou du vocabulaire difficiles.

5-Demander aux apprenants d'écrire la date à chaque fois qu'ils se mettent à écrire et de laisser une page vierge pour les commentaires.

6-Recueillir et lire les journaux régulièrement mais ne pas les corriger (ce n'est pas le but de la lecture du journal de bord). S'intéresser aux choses que nous avons aimées.

7- Utilisez souvent le journal de bord en classe : c'est un outil qui s'apprivoise avec la répétition.

8- Encourager les élèves à écrire sur une grande variété de sujets, mais les sujets devraient toujours, au moins d'une certaine manière, se connecter avec la classe.

9- Faire écrire les apprenants à différents moments. Au début du cours: Commencer la classe avec cinq minutes d'écriture de journal. On pourrait, par exemple, demander aux élèves d'écrire sur une question qui fera l'objet de la leçon de cette journée. Au milieu du cours : demander

aux élèves d'écrire une réponse à une question qui se rapporte au contenu de la leçon ou les faire écrire, par exemple, pour préparer une discussion. A la fin du cours : proposer aux apprenants de résumer le cours, d'écrire ce qu'ils ont appris et aimé, quelles questions ou confusions subsistent encore.

10- Laissez libre cours à la créativité des apprenants et de l'enseignant. Ne pas se limiter à la même routine d'écriture semaine après semaine.

Ainsi, nous avons demandé à chaque élève de coller sur la première page de son journal de bord le texte ci-dessous afin qu'il ne perde pas de vue l'objectif et le mode de fonctionnement de son journal.

Vous tenterez d'exposer la manière dont se sont déroulés vos cours, votre travail en autonomie et en groupe, et expliquerez quels ont été vos moments de questionnement, les difficultés rencontrées et surmontées, les frustrations, les moments de créativité, etc.

Vous expliquerez la nature de l'interaction avec les autres membres du groupe.

Vous aborderez bien entendu les étapes incontournables de votre apprentissage : votre participation en cours, l'organisation de votre travail en autonomie, les tâches à accomplir, les objectifs fixés pour les tâches à choisir, etc.

Chaque entrée sera assortie de la date afin de restituer l'historicité de votre travail, et correspondra à un moment de votre parcours. Ce moment pourra être déclenché par une lecture, une réflexion personnelle, ou bien encore par une confrontation avec la technologie, les collègues ou les apprenants.

Dans un processus de conception, il n'y a à priori rien d'indicible ou de trop naïf. Il n'y a que des représentations ou des points de vue qui sont en cours de transformation. C'est pourquoi vous êtes invités à pratiquer aussi peu que possible l'autocensure.

Ce journal n'est pas un exercice stylistique, mais un exercice épistémologique. Ainsi, vous êtes libres d'adopter le style qui vous semble le plus approprié, tant que la lecture de votre récit reste possible.

1.3.2 Les difficultés rencontrées

Après trois semaines, nous avons pu constater que les élèves écrivent peu dans leurs journaux de bord. Ils ne dépassent pas les trois phrases par jour en moyenne. Huit élèves n'écrivent même pas, alors que cinq autres n'écrivent que de temps à autre. Nous avons remarqué également peu de précision dans le vocabulaire utilisé avec un usage excessif du verbe «faire». Plusieurs élèves écrivent leurs journaux sous forme de comptes rendus. Ils étaient plus dans une démarche de

description plutôt que dans l'explication ou l'analyse. Ils avaient l'habitude, au début, de se centrer davantage sur des aspects matériels que sur les savoirs qui sont beaucoup plus abstraits.

Sans surprise donc, certains élèves se sont retrouvés bloqués et ne sont pas parvenus à parler de leurs apprentissages. Le manque de confiance était apparent, tout comme l'impossibilité de mobiliser les connaissances cognitives et métacognitives. Ils avaient tendance à se décourager vite, à demander plusieurs fois ce qu'il faut faire et avaient du mal à gérer leurs émotions.

On s'est vite rendu compte que, à ce moment-là de l'expérience, écrire sur son apprentissage n'est pas une tâche aisée. Il va falloir apprendre aux apprenants, avec le temps, comment mettre en mots leurs apprentissages.

1.3.3 Accompagnement et aide apportés aux apprenants

Dans l'objectif d'accompagner les apprenants en difficultés pour appréhender les techniques d'écriture dans le journal de bord, nous avons mis en place certaines mesures visant la familiarisation des élèves avec l'acte d'écrire :

- a- Mettre en place des séances de méthodologie pour apporter de l'aide personnalisée aux apprenants ;
- b- Mener des discussions sur les situations d'apprentissage :
 - Expliquer l'objectif de la séance,
 - Présenter aux élèves la compétence visée,
 - Réfléchir au choix du support,
 - Reformulation de la consigne par les élèves,
 - Préciser les attentes de l'enseignant,
 - Justification des choix et des démarches adoptés par les apprenants (Pourquoi tel outil ou telle démarche dans la réalisation de telle tâche ?).

- Reformulation des stratégies efficaces et du savoir appris,
 - Rappel des objectifs atteints et ce qu'il reste à faire,
- c- Etablir une progression dans l'écriture du journal de bord :
- La première étape consistait à demander à l'apprenant d'écrire sur une seule activité et d'en décrire le déroulement. Les apprenants pouvaient commencer leurs écrits par la phrase « j'ai fait... »
 - Lors de la seconde étape, on demande à l'apprenant d'ajouter l'expression de son ressenti. Pour l'aider, on lui propose de commencer son écrit par « j'ai fait ... j'ai aimé ».
 - La troisième étape, quant à elle, est le moment où l'élève se trouve invité à comprendre et à communiquer la finalité de l'activité, et commence à s'auto-évaluer. Ainsi, il peut utiliser la formule « j'ai réussi.../j'ai appris... ».
 - L'avant dernière étape invite l'élève à ajouter l'explication de la démarche mise en œuvre. Pour ce, il peut commencer par « j'ai appris à... en ... ».
 - Pour la cinquième et dernière étape, l'apprenant est en mesure, non seulement, de comprendre et communiquer la finalité de l'objectif, mais aussi de faire une comparaison
 - entre les connaissances antérieures et celles nouvellement acquises. Enfin, il peut anticiper la suite de l'activité. Son écrit peut ressembler à « j'ai appris... j'ai compris... je me demande... ».
- d- Valoriser les réussites et le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage. L'enseignant encourage l'élève à parler de ses réussites, ses erreurs, ses doutes ou aussi de ses peurs dans le journal d'apprentissage.

2. Les stratégies d'apprentissage

Comme nous l'avons rappelé plus haut, les stratégies d'apprentissage constituent la base de tout apprentissage autonome. C'est pourquoi nous avons accordé une importance particulière à l'enseignement de ces stratégies aux élèves. Le travail sur les stratégies avait commencé dès le début de l'année pour prendre ensuite toute son ampleur en janvier de l'année 2017 et avait un objectif double : d'une part, fournir aux apprenants des outils qui leur permettent de faire face aux difficultés et problèmes rencontrés sans avoir besoin de recourir à l'enseignant à chaque fois, de leur donner également le sentiment de contrôler la situation afin qu'ils soient le moins dépendants possible de l'enseignant. D'autre part, développer la conscience métacognitive des apprenants.

Souvent, les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants pour parvenir à leurs réponses et ils estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants. C'est en mettant cette méthode à jour qu'on pourra démythifier cet a priori.

Rubin (1990, p. 282)

Apprendre à utiliser les stratégies d'apprentissage peut donc aider les apprenants à comprendre qu'ils ne sont pas des «mauvais apprenants de langue» et qu'ils sont, bien au contraire, capables de prendre des mesures pratiques et concrètes afin d'améliorer leur niveau.

Nous nous sommes posé un nombre de questions avant l'entame de cette phase de l'apprentissage. La première question était de savoir qui utilise déjà les stratégies et lesquelles. Nous avons eu quelques éléments de réponses lors de la phase du diagnostic (voir partie réservée au

diagnostic P.154). La deuxième question était de savoir comment les apprenants développent ces stratégies avec le temps. En effet, les nombreuses recherches menées jusque-là, ont montré qu'il s'agit d'un développement d'ordre naturel. Elles ont conclu que certaines stratégies se développent plus facilement et se manifestent rapidement, alors que d'autres nécessitent beaucoup plus de temps pour se développer et se manifester. C'est pourquoi, d'ailleurs, les élèves débutants ont tendance à utiliser les stratégies les plus simples et celles qui ont ce caractère mécanique, contrairement aux élèves performants qui sont plus dans les stratégies de réflexion.

La troisième question, quant à elle, portait sur la manière dont les apprenants réagissent à l'apprentissage des stratégies. On était convaincus que certains élèves vont se montrer plus réceptifs et davantage disposés à mettre en pratique ces stratégies. Dans ce sens, O'Malley et Chamot (1990, p. 161), affirment que :

L'enseignement des stratégies d'apprentissage serait particulièrement profitable aux élèves peu performants, mais ce sont justement ceux-là mêmes qui ne disposent sans doute pas de la motivation suffisante pour les mettre à l'essai. En effet, ils n'ont probablement pas assez confiance en leur aptitude à bien apprendre — ils ne sont pas «bons en langues» ou ils n'ont pas «l'oreille linguistique» — et, de ce fait, ils ne jugent peut-être pas nécessaire de faire l'effort d'améliorer leurs méthodes d'apprentissage.

L'équipe pédagogique en place a mis un plan d'action pour mettre en œuvre les phases à suivre dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Le tableau ci-dessous résume ces principales phases à respecter :

Tableau 11: Quelques règles pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage

Phase	Comment	explication
1- Sensibilisation	Donner aux élèves une tâche à faire sans leur indiquer qu'ils devront parler de la façon dont ils ont procédé.	Faire un remue-méninge collectif pour parler des méthodes adoptées et les stratégies utilisées. Il s'agit d'un moment de partage qui va les aider à se souvenir de la façon dont ils ont procédé.
2- Présentation d'exemples	Donner aux apprenants des exemples clairs pour chaque stratégie utilisée.	Les apprenants ne connaissent pas les différentes stratégies, ils ont besoin de voir concrètement comment elles fonctionnent.
3- Mise en pratique	Permettre aux apprenants de pratiquer chaque stratégie.	Les apprenants auront besoin de temps pour apprendre à utiliser ces stratégies. Ils ne sont pas en mesure de savoir comment et quand les employer.
4- Le plan d'action	Leur expliquer que telle ou telle stratégie peut les aider à surmonter telle ou telle difficulté. Les inciter à	Les élèves ne sont pas capables de sélectionner parmi les nouvelles stratégies celles qui les aideront, par exemple, à

	se fixer des objectifs simples, clairs et réalistes.	mémoriser le lexique ou les règles de grammaire. C'est pourquoi il faut leur expliquer quelle stratégie va les aider à mieux faire une tâche précise.
5- Prise en charge progressive de son l'apprentissage	Donner aux apprenants l'occasion de prévoir et d'exercer les stratégies sélectionnées.	Au fur et à mesure que le système se met en place et que les apprenants gagnent en confiance, les interventions de l'enseignant se font graduellement plus discrètes.
6- Evaluation	Discuter avec eux pourquoi certaines stratégies ont fonctionné alors que d'autres non, si ces nouvelles stratégies leur ont apporté quelque chose ou non.	Les élèves peuvent employer les stratégies de façon inappropriée. C'est pourquoi ils ont besoin qu'on les oriente en leur montrant ce qui ne va pas.

2.1 Les stratégies de lecture

Par groupes, les élèves ont reçu, dans un premier temps, des textes relativement simples à lire. L'enseignant a fait le choix de choisir des textes accompagnés d'illustrations. Le but était de donner aux apprenants la possibilité d'exploiter les différents éléments constitutifs d'un texte pour essayer d'en comprendre le sens. Il était question aussi de faire monter leur degré de confiance en leur donnant l'impression qu'ils sont capables de comprendre un texte et de répondre aux questions de compréhension. Nous avons fait le choix de monter en puissance en termes de difficultés de lecture. Dix textes ont été choisis selon le degré de difficulté et le thème abordé. Chaque groupe était invité à noter les différentes étapes utilisées pour saisir le sens des mots ainsi que celui du texte. L'enseignant passe en revue, par la suite, sous forme de remue-ménages, les stratégies utilisées employées par les élèves. Celles-ci étaient notées, tout de suite après, sur le tableau.

Pendant les cours suivants, les élèves ont reçu une liste de stratégies de lecture afin qu'ils puissent y recourir lors des lectures des textes extraits des œuvres du programme puisque l'étape suivante était d'essayer d'appliquer tout ce qu'ils ont pu apprendre sur les textes littéraires. Ci-dessous la liste des stratégies :

Tableau 12 : liste des stratégies de lecture

Moment	Stratégies
Avant la lecture	✓ Vérifier si j'ai bien compris la consigne. ✓ Examiner la présentation du document pour essayer de deviner la typologie du texte (poème, article de journal, ...). ✓ Regarder le titre et les images pour tenter de deviner le contenu du texte. ✓ Essayer de se rappeler le maximum de mots en relation avec le sujet évoqué.
Pendant la lecture	✓ Première lecture du texte pour en saisir l'idée générale. ✓ Souligner les mots qui me sont familiers. ✓ Repérer les mots-clés. ✓ S'appuyer sur ses acquis pour en déduire des hypothèses. ✓ Chercher dans le dictionnaire le sens des mots nouveaux jugés importants. ✓ Faire attention à la terminaison des verbes pour en déterminer le temps, et savoir qui faisait quoi. ✓ Se servir des connaissances des camarades.
Après la lecture	✓ Revenir sur le texte pour vérifier à quel point mes hypothèses sont correctes ou bien si je dois les réexaminer.

Les activités de lecture connaissent un travail intensif avec les apprenants pour mettre en pratiques les différentes stratégies de lecture apprises. L'enseignant n'hésitait pas à venir en aide aux élèves en

difficulté. Le nombre de ces derniers était relativement élevé au début, mais après trois semaines d'application et d'implication, les élèves commençaient à recourir de moins en moins à l'enseignant pour compter plus sur leurs camarades et membre des groupes.

Les élèves de la première année du cycle de baccalauréat ont élaboré, à l'aide de leur professeur, un plan d'action de lecture que nous présentons comme suit :

Tableau 13 : plan d'action des élèves pour l'activité de lecture

Difficultés rencontrées	Stratégies à suivre
Le nombre élevé de mots nouveaux. (un sentiment de panique)	Commencer par les mots apparentés et les mots clés.
Traduire beaucoup de mots.	Lire le texte en entier. Essayer de comprendre l'idée générale du texte.
Se tromper sur l'idée générale du texte et sur ce dont il s'agit.	Lire et relire le texte. Consulter le dictionnaire pour les mots-clés. Revoir les hypothèses émises au début.

Malgré une nette amélioration, l'enseignant était convaincu que le travail en autonomie demandait plus de temps et d'effort. Les semaines et séances passées dans l'apprentissage des stratégies n'étaient pas suffisantes pour espérer atteindre le niveau escompté d'autonomie. Néanmoins, les résultats obtenus, la motivation des élèves et leur implication dans les activités étaient un facteur d'espoir et d'encouragement pour continuer à fournir davantage d'efforts.

2.2 Les stratégies d'écriture

Après avoir consacré une durée conséquente à l'apprentissage des stratégies de lecture, l'accent était mis, en parallèle, sur un autre domaine de compétence, celui de la production de l'écrit. L'objectif de faire accéder les apprenants au degré d'autonomie escompté, exige le recours à des activités de production écrite diversifiées telles qu'elles sont décrites dans les orientations pédagogiques du ministère de l'éducation nationale :

- Le résumé ;
- Le compte rendu de lecture ;
- La synthèse de documents ;
- Le commentaire ;
- La réécriture ;
- La rédaction courte ;
- Le curriculum vitae ;
- Etc.

Toujours en termes d'exigences du ministère de tutelle, l'apprenant devra être capable, à l'issue du cycle secondaire qualifiant, de :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication ;
- Rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc. ;
- Prendre des notes, résumer, synthétiser des textes d'idées ;
- Lire l'image ;
- Exprimer une opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente ;
- Assurer la cohérence d'un message en fonction de la visée et du type de texte ;
- Utiliser à bon escient les organisateurs textuels, les connecteurs logiques et chronologiques ;

- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication ;
- Veiller au respect des règles morphosyntaxiques ;
- Produire des écrits créatifs et personnels.

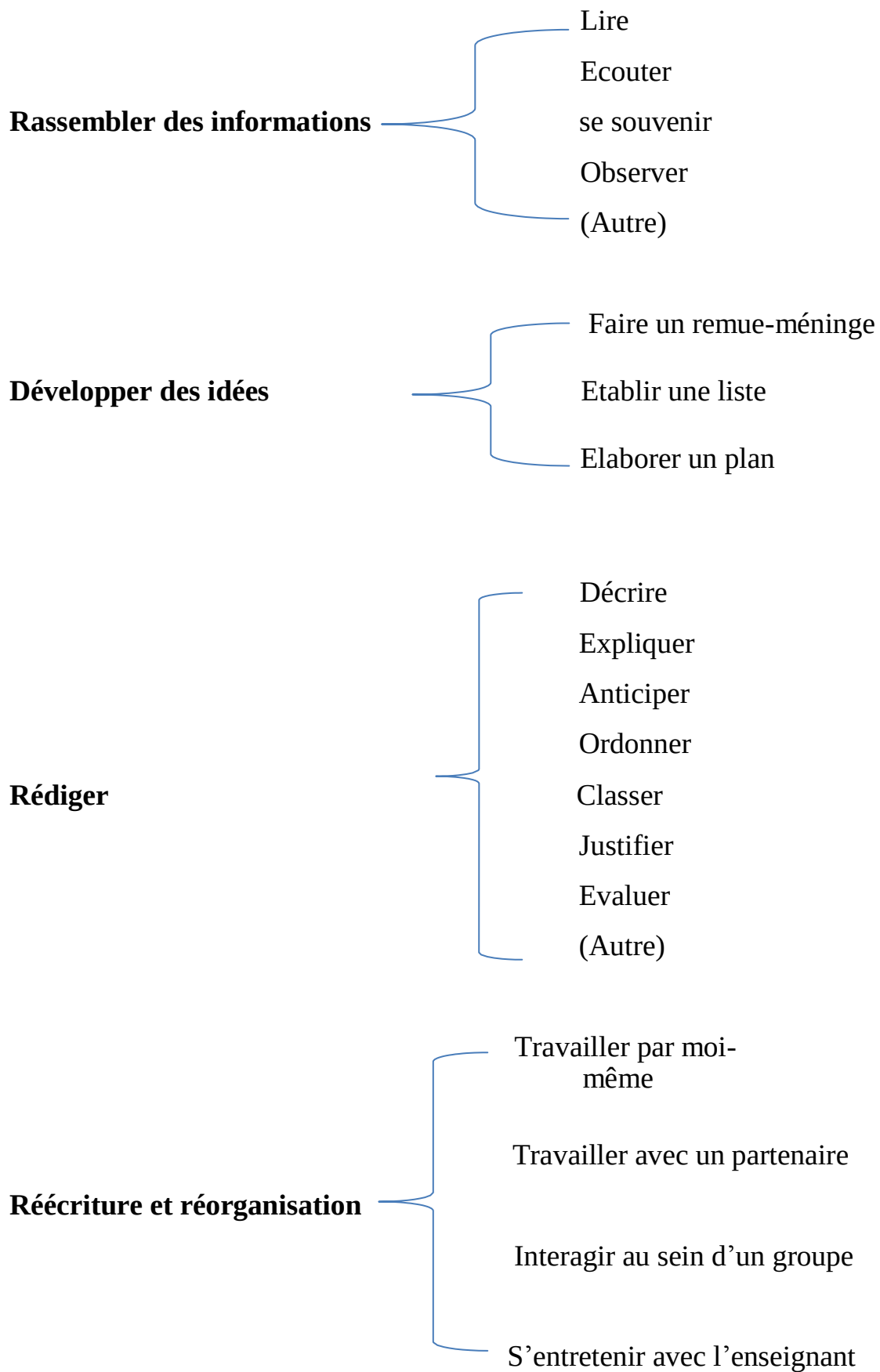
Après avoir invité les apprenants à discuter les techniques qu'ils ont l'habitude d'utiliser pour rédiger un texte, et les avoir noté sur des fiches, le groupe classe, avec l'aide de l'enseignant, s'est mis d'accord sur une liste de stratégies d'écriture à mettre en pratique dans les différentes activités de production de l'écrit :

Tableau 14 : liste des stratégies d'écriture

Etapes	Stratégies
Première étape	Comprendre la tâche demandée et ses exigences; Penser aux idées à exprimer ; Rassembler les informations nécessaires qui peuvent servir dans l'accomplissement de la tâche demandée et ce à travers différentes manières (lectures, discussions, etc.)
Deuxième étape	Dresser une liste d'idées clés ; Choisir la façon de présenter ses idées ; Elaborer un plan de rédaction
Troisième étape	Commencer la rédaction en respectant le plan élaboré et en ajoutant des idées au fur et à mesure de la rédaction ; Utiliser le dictionnaire pour trouver une expression ou un mot dont on a besoin ou penser à changer l'expression s'il est

	nécessaire ; Utilisation des connecteurs linguistiques ; Tenter d'utiliser un style élaboré à travers, par exemple, les phrases relatives et les règles de grammaire apprises lors du cours ; Veiller à être précis.
Quatrième étape	lire la totalité du texte rédigé pour s'assurer de sa cohérence ; prononcer les mots séparément afin de voir s'ils sonnaient bien ; relire le texte en faisant attention à l'accord des adjectifs, la terminaison des verbes, et les temps vérifier l'adéquation du style choisi avec le contenu du texte ; repérer les points qui nécessitaient encore plus de clarté ; demander à un ami ou au professeur de lire mon texte ; rédiger la version finale du travail.

Ainsi, on peut résumer l'ensemble de ces étapes comme suit :



L'enseignant a consacré les premières séances au travail avec les élèves sur la méthodologie d'écrire un texte, en l'occurrence le texte argumentatif. Ainsi, ils ont pu découvrir : 1) les étapes à suivre pour écrire un texte argumentatif, 2) Organisation, procédés et marques du discours argumentatif, 3) Le plan d'un texte argumentatif, 4) Les connecteurs linguistiques pour bien écrire et argumenter³⁴.

Le groupe classe, en concertation avec l'enseignant, a mis en place une liste de sujets pour la rédaction des productions écrites en relation avec les œuvres programmées. Là-voici :

Tableau 15 : Liste des sujets de production écrite

¶ Contre la peine de mort	¶ l'immigration des jeunes
¶ Pour la protection de la nature	¶ Faire souffrir un condamné
¶ Pour le progrès technique	¶ Recourir aux saints
¶ Les élections et les jeunes	¶ Consulter les parents
¶ Internet et les nouveaux moyens de communication ¶ Les nouvelles technologies de communication	¶ Tradition et modernité
	¶ Parents qui décident à la place des enfants
	¶ Pour ou contre les fêtes
¶ La solitude	¶ La cigarette et les jeunes
¶ La musique et les jeunes	¶ Les avantages de la lecture
¶ La violence à l'école	¶ La faillite de l'école
¶ Contre les guérisseurs	
¶ Pour le sport	
¶ Le port de l'uniforme à l'école	

³⁴ Voir annexes 5 et 7.

2.3 Les stratégies métacognitives

Durant les activités précédentes, l'enseignant a constaté une certaine carence au niveau de la conscience métacognitive chez les apprenants. Il a identifié des difficultés auxquelles ses élèves ont pu se heurter dans la mise en place des plans d'action ou lorsqu'il s'agit d'effectuer une auto-évaluation.

Le journal de bord s'est avéré, encore une fois, utile dans cette phase du travail. En effet, tous les élèves ont été invités à continuer à noter, après chaque activité passée dans la classe, leurs remarques concernant tous les aspects du déroulement de la leçon. Ils devaient noter ce qu'ils avaient fait, les difficultés rencontrées et comment ils les avaient réglées, ce qu'ils comptaient faire ou améliorer la séance suivante et la manière dont ils allaient le faire. Ils étaient convaincus qu'il s'agit là d'un outil qui structure leur travail et les aide à réfléchir sur leur façon de procéder. Il fallait faire comprendre aux apprenants que le fait de prendre du recul par rapport à ce qu'ils apprennent est nécessaire pour dissocier deux opérations importantes à savoir accomplir une activité et apprendre, et que la première ne garantit pas la deuxième. Il s'agit là d'une réflexion métacognitive menée par tous les élèves sur leur apprentissage et un sens de responsabilité à son égard.

Dans un souci de clarté et de concrétisation, l'enseignant a présenté aux apprenants la liste des stratégies métacognitives à utiliser :

- Prendre connaissance de la tâche à réaliser
- Comprendre les consignes
- Choisir l'approche à adopter
- Identifier les difficultés
- Réfléchir aux solutions éventuelles
- Penser aux conditions adéquates pour mener à bien la tâche à faire
- Vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

- Changer la stratégie lorsqu'il est nécessaire
- Identifier ce que j'ai pu comprendre et réaliser
- Déterminer les points à améliorer et sur lesquels il va falloir continuer à travailler.

Cependant, le déroulement de l'expérience semble indiquer que les élèves éprouvent quelques difficultés à utiliser ces stratégies métacognitives d'une manière productive. C'est pourquoi, nous avons estimé qu'il serait préférable de les introduire d'une manière progressive et en douceur. Voici donc les stratégies mises en jeu au niveau de la planification (organisation) du travail dans l'objectif de s'inscrire dans une approche par phases successives.

- Commencer la phase de sensibilisation par un remue-méninge. Ensuite demander aux élèves de cocher sur une liste les stratégies qu'ils ont l'habitude d'utiliser.
- Distribuer une deuxième liste de stratégies et leur demander de cocher celles qu'ils prévoient de tester.
- Indiquer les stratégies qui ont fonctionné.
- Indiquer les stratégies qui n'ont pas fonctionné.
- Leur fournir les lignes directrices qui les aideront à choisir les stratégies qui correspondent le mieux à leur style d'apprentissage.

L'enseignant a insisté, par la suite, sur le fait qu'il ne faut pas se contenter de ce que chacun sait faire, mais il faut aller au-delà de son style d'apprentissage préféré et d'essayer de combiner les stratégies les unes aux autres. Le but était d'espérer, après une certaine familiarisation des apprenants avec le processus d'apprentissage, leurs points forts et leurs faiblesses, que ceux-ci puissent être en mesure d'établir un plan d'action sans indications préalables de l'enseignant et de choisir sciemment les stratégies employées.

Force est de rappeler ici que cette phase d'organisation ne peut être séparée d'une phase d'évaluation. En effet, l'apprenant autonome doit certes ne pas dépendre des consignes de l'enseignant, mais doit aussi être en mesure d'évaluer ses besoins, ses difficultés et ses besoins tout en analysant la manière dont il a réalisé les différentes tâches, ce qu'il a réussi et les problèmes rencontrés. Dans ce sens, Vandergrift (1999) indique quelques méthodes permettant de développer les stratégies d'évaluation:

Les apprenants doivent évaluer les résultats des décisions prises lors d'une tâche (...) L'enseignant peut pour sa part favoriser l'auto-évaluation et l'analyse en demandant aux apprenants de jauger l'efficacité des stratégies employées. Il peut également stimuler la réflexion et une évaluation précieuse par des discussions en groupes ou en classe et portant sur les approches adoptées. Il faudrait encourager les apprenants à partager les recettes de leur réussite — par exemple la technique qui a permis de deviner le sens d'un mot particulier (déduction), ou bien les modifications apportées à une stratégie spécifique. Le fait de se focaliser autant sur le processus que sur le produit (...) peut aider les apprenants à mener une réflexion sur leur apprentissage et les encourager à adapter leurs stratégies de façon consciente.

CHAPITRE VI :

RESULTATS ET DISCUSSION

Introduction

Il s'agit dans ce chapitre de mettre en avant les résultats obtenus après pratiquement une année du travail visant l'autonomisation des apprenants. Comme nous l'avons signalé au début du travail, nous nous sommes fixés plusieurs points importants qui sont, à notre sens, déterminants dans l'évaluation du travail effectué. Dans un premier temps, nous allons voir jusqu'à quel point le travail social a bien fonctionné à travers les travaux de groupes et le travail en binômes et si les apprenants étaient capables de s'aider mutuellement et de moins solliciter les interventions de l'enseignant. Au niveau de la motivation et de l'implication dans le travail, il sera question de mesurer la volonté et la capacité des élèves d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et de s'investir dans toutes les étapes du processus d'autonomisation à savoir la planification, le déroulement et l'évaluation de leur travail.

Dans un deuxième temps, nous allons pouvoir vérifier la capacité des apprenants à mettre en pratique les stratégies apprises, et s'ils sont en mesure de se rendre compte des différentes étapes du processus d'apprentissage et de développer une attitude critique à l'encontre des activités d'apprentissage et du matériel utilisé.

Du côté de l'enseignant, la question est de savoir s'il est prêt à céder une partie de son pouvoir pour les apprenants et de leur donner autant de liberté de décision qu'ils sont capables d'assumer.

C'est à ces questions-là, et à bien d'autres, que nous allons tenter d'apporter des réponses après interprétation et discussion des résultats obtenus. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux questionnaires remplis par les élèves avant et après le travail d'autonomisation, les écrits des élèves et leurs notes dans leurs journaux

de bord, les observations de l'enseignant notées pendant les cours, et enfin les tests effectués tout au long de l'année scolaire.

A- apprentissage social et motivation des apprenants

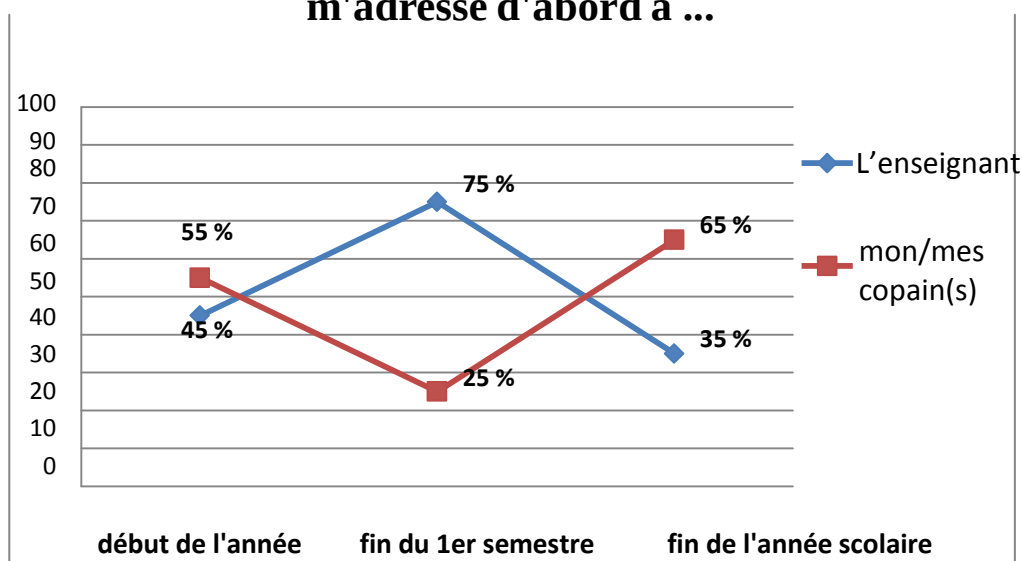
1- apprentissage social

Pour avoir une idée sur l'évolution du comportement des apprenants concernant le recours à l'aide des camarades ou à celle de l'enseignant, nous leur avons demandé de répondre à deux affirmations à trois moments différents de l'expérience. D'abord au début de l'année, ensuite à la fin du premier semestre et puis, à la fin de l'année scolaire. Les affirmations avaient comme objectif de tester la fréquence du recours à l'aide de l'enseignant et à celle des camarades.

Le graphique suivant donne une idée sur les réponses des élèves :

Graphique 12 : le recours à l'aide des camarades ou à celle de l'enseignant

quand j'ai une question ou un problème, je m'adresse d'abord à ...



Au début de l'année scolaire, on peut constater que 55% des apprenants affirment qu'ils s'adressent d'abord, face à un problème ou une question, à un copain. Ils préfèrent recourir à l'aide des copains au lieu d'attirer l'attention de l'enseignant ou celle du reste de la classe. La majorité des élèves expliquent qu'ils ont l'habitude, depuis le primaire, de demander de l'aide avant tout à leurs copains. Les 45% qui préfèrent s'adresser à l'enseignant, argumentent leur choix par le fait que ce dernier est la seule personne capable de les aider et d'apporter l'aide nécessaire pour n'importe quelle tâche demandée.

Après un semestre de travail autonome, et contrairement à ce qu'on aurait pu penser, on aperçoit que le pourcentage des élèves qui sollicitent l'aide de l'enseignant a augmenté pour passer de 45% à 75%. Est-ce là un signe que le travail social n'a pas fonctionné et que les élèves sont devenus beaucoup plus dépendants de l'enseignant ? La réponse est non. L'explication de ce changement dans le nombre d'élèves qui cherchent de l'aide auprès de l'enseignant réside dans le fait que les tâches devenaient de plus en plus exigeantes et complexes à faire. Ils commencent à découvrir une nouvelle forme de travail qu'ils n'avaient pas, jusqu'ici, l'habitude de faire et qui demande des changements importants sur plusieurs niveaux.

Le fait de solliciter l'enseignant davantage était pour nous un signe encourageant. Nous l'avons interprété dans le sens que les élèves étaient impliqués dans le travail autonome et qu'ils étaient curieux de découvrir jusqu'à quel point ils pourraient prendre en charge leur apprentissage.

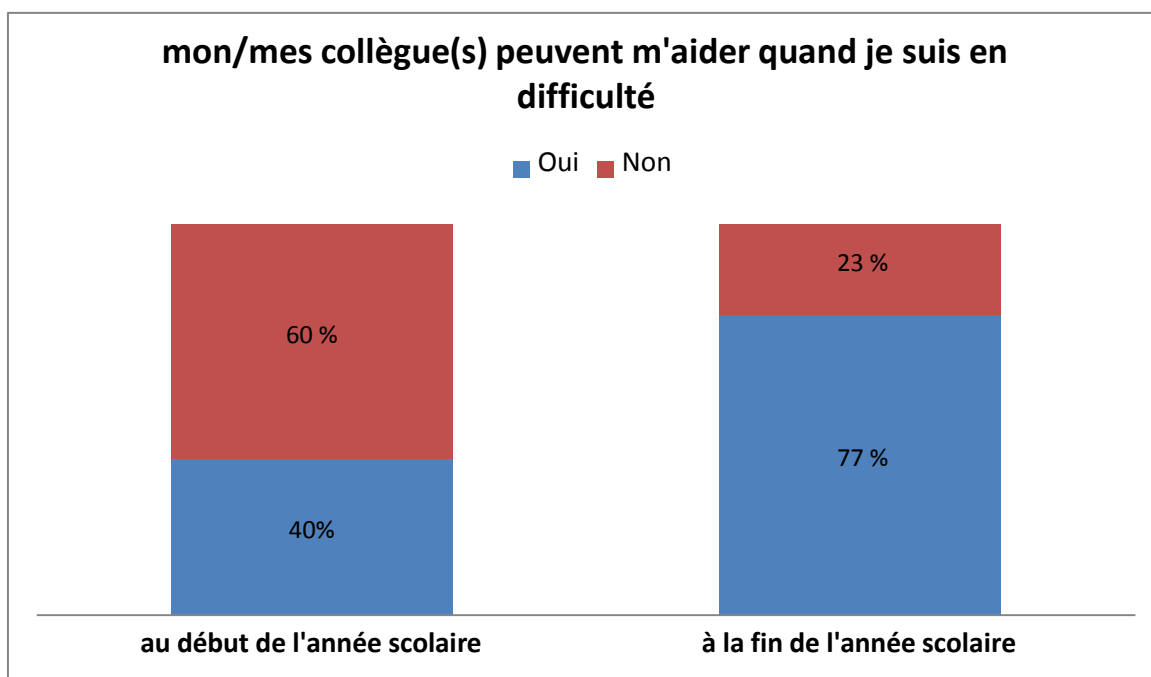
A la fin de l'année scolaire 2017/2018, le pourcentage des élèves qui s'adressent à un copain avant l'enseignant est de 65%. Une augmentation de 10% par rapport au début de l'année. Les observations faites à la fin de l'expérience, permettent de dire que les élèves étaient capables de mener un travail en large partie autonome, et qu'ils étaient à

même d'organiser et de gérer les tâches qu'ils avaient à faire sans recourir constamment à l'aide de l'enseignant.

Ce dernier assure que ses élèves ont pris l'habitude, avant de s'adresser à lui, de chercher de l'aide d'abord chez un voisin ou un camarade de classe. Désormais, ils sont convaincus que leurs camarades peuvent les aider à trouver le sens ou la traduction d'un mot, à comprendre un passage d'un texte ou une consigne de production écrite. L'enseignant a pu constater que les questions telles «comment tu as fait cela ?», «comment je dois faire pour ... ?» ou encore «qu'est-ce que tu as compris ?» deviennent de plus en plus fréquentes entre les apprenants qui sont, de plus en plus, nombreux à entrer dans des discussions à deux.

Affirmer recourir davantage à l'aide des camarades de classe n'était pas suffisant pour expliquer le changement des apprenants. C'est pourquoi nous avons demandé aux apprenants de répondre à une troisième affirmation qui concernait cette fois leur avis sur la capacité de leurs camarades à apporter l'aide nécessaire lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés. Voici ce qu'ils ont pu répondre :

Graphique 13 : avis des élèves sur la capacité de leurs camarades à leur apporter de l'aide



Avant de découvrir ce qu'est l'autonomie de l'apprenant, seulement 40% des élèves croient en la capacité de leurs collègues à apporter l'aide nécessaire quand ils sont confrontés à des difficultés. Ils estiment que le camarade de classe ne peut, en aucun cas, remplacer l'enseignant dans l'explication, la clarification ou la résolution d'un exercice. Les apprenants ont du mal à croire qu'ils peuvent trouver les solutions ailleurs que chez leur professeur. Le manque de confiance et l'incapacité à mobiliser leurs ressources intérieures sont un véritable handicap pour la plupart des élèves. C'était là un des chantiers les plus importants du travail autonome : changer les attitudes des apprenants vis-à-vis de leurs capacités et celles de leurs collègues.

A la fin de l'année scolaire, ils étaient 77% des apprenants à croire que leurs camarades de classe peuvent les aider dans différentes situations et face à de nombreuses difficultés. Après des mois de travail autonome, ils avaient pu prendre en charge une partie de leur apprentissage.

L'enseignant leur avait fait comprendre qu'ils peuvent gérer le déroulement des leçons, d'identifier les difficultés, de chercher les stratégies adéquates pour les surmonter et enfin d'évaluer le travail réalisé. Au cœur de ce processus, le travail de groupe et avec un partenaire était une exigence permanente. A partir de là, les apprenants ont commencé à comprendre qu'ils peuvent compter sur eux-mêmes ou sur leurs collègues pour faire face à des situations problèmes. Ils commencent à réaliser, vers la fin de l'année, que la contribution de leurs camarades de classe peut s'avérer d'une extrême utilité. Notre travail a beaucoup misé sur le fait de redonner confiance aux élèves dans leur capacité à prendre en charge leur propre apprentissage.

2- La motivation des apprenants

Avant d'entamer le travail en autonomie, nous avons demandé aux apprenants, en début d'année scolaire, de répondre à un questionnaire qui contenait plusieurs affirmations sur la motivation³⁵. Les résultats obtenus montraient que les élèves étaient motivés intrinsèquement et extrinsèquement pour apprendre le français. L'hypothèse de départ était que les élèves motivés acceptent et assument la responsabilité de leur travail.

Pour vérifier cette hypothèse et s'assurer dans quelle mesure le travail autonome a affecté la motivation des apprenants, nous avons demandé aux apprenants de répondre aux mêmes affirmations mais cette fois à la fin de l'année scolaire pour constater si un changement s'est produit sur leur degré de motivation. Sur une échelle de 5 degrés («tout à fait d'accord» - «d'accord» - «incertain» - «pas d'accord» - «pas du tout d'accord») les élèves étaient invités à indiquer combien ils étaient d'accord avec des énoncés donnés. Nous avons fait correspondre aux cinq degrés de l'échelle les chiffres de 1 à 5. 1= pas du tout d'accord, 2= pas d'accord, 3= incertain,

³⁵ Chapitre sur la motivation des apprenants P.194

4= d'accord, 5= tout à fait d'accord. Ainsi, pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée de sorte qu'une moyenne allant de 1 à 2,9 est considérée comme appartenant au champ négatif, alors qu'une moyenne allant de 3,1 à 5 se trouve dans le champ positif.

Répondre au même questionnaire à deux moments différents de l'apprentissage, en l'occurrence au début de l'année et à sa fin, nous a permis de faire la comparaison suivante concernant la motivation des élèves :

Tableau 16 : la motivation des élèves entre début et fin d'année scolaire

Affirmations	Début d'année scolaire	Fin d'année scolaire
1- apprendre le français à l'école est nécessaire pour la suite de mon parcours scolaire.	3,62	3,85
2- Il est important pour moi d'avoir de bonnes notes en français	3,65	3,92
3- J'ai besoin de la langue française en dehors de l'école pour communiquer.	3,36	3,45
4- j'aime parler et prononcer le français.	3,22	3,34
5- Il est important pour moi d'avoir une		

bonne prononciation en français.	4,14	4,78
6- La langue française me plaît.	3,41	4,11
7- Je suis satisfait de mes performances en français.	3,31	4,03
8- J'aime faire mes devoirs de français.	2,84	3,03
9- Je trouve que la langue française est difficile.	2,73	2,12
10- Je préfère passer plus de temps en cours de français qu'en cours d'anglais.	3,24	3,42

Comme nous l'avons signalé plus haut dans ce travail, les affirmations ci-dessus ont permis de mesurer la motivation extrinsèque (Les affirmations 1,2 et 3) et intrinsèque des élèves (Les affirmations de 4 à 10). Il est à rappeler, dans ce sens, que les facteurs dont dépend la motivation sont multiples et ses formes sont interpénétrables. Ce qui la rend difficile à mesurer. Cependant, les affirmations des élèves nous donnent des indications importantes sur leur motivation à des moments précis et de son développement durant leur apprentissage.

La comparaison des moyennes obtenues pour chaque affirmation indique que non seulement les élèves sont restés motivés, mais que cette motivation a augmenté à la fin de l'année scolaire (toutes les moyennes ont augmenté). Pour l'affirmation «La langue française me plaît», le fait de passer d'une moyenne de 3,41 à 4,11 est significatif pour nous dans la mesure où cette affirmation indique jusqu'à quel point les élèves ont apprécié les cours de langue française. Le plaisir d'apprendre est pour nous la clé de tout apprentissage. Si les élèves ne trouvent pas de plaisir à

prendre en charge leur apprentissage, ils n'arriveront jamais à être motivés et par conséquent ils ne s'impliqueront jamais dans le processus d'autonomisation.

Deuxième affirmation qui a vu sa moyenne augmentée significativement, est celle concernant les performances des élèves. A la fin de l'année scolaire, les élèves qui se disent satisfaits de leurs performances en français sont un peu plus nombreux qu'au début de l'année (la moyenne est passée de 3,31 à 4,03). Le fait d'avoir une confiance en ses propres capacités à apprendre est dans notre sens un pas important vers plus d'autonomie et plus de responsabilité. Nous avons beaucoup misé sur le facteur psychologique des élèves depuis le début de l'expérience, c'est pourquoi ces moyennes obtenues à la fin de l'expérience sont pour nous des indices rassurants pour la réussite du travail d'autonomisation.

Les élèves qui trouvent la langue française difficile sont moins nombreux à la fin de l'expérience. Ils ont réalisé, durant les différentes étapes du travail autonome, qu'en s'appropriant les outils et les stratégies appropriés, ils peuvent faire des progrès importants dans la maîtrise de la langue. Ils découvrent qu'ils ne sont pas condamnés à l'échec et qu'ils peuvent devenir d'excellents apprenants de langue s'ils travaillent de manière sérieuse et systématique et c'est ce que l'affirmation 8 «J'aime faire mes devoirs de français» vient confirmer en passant de 2,84 à 3,03.

On peut dire donc qu'à la fin de l'année, les élèves sont devenus nettement plus motivés. Désormais, le développement de la perception des apprenants de leur propre aptitude à apprendre le français est manifestement différent. Assumer de plus en plus leur apprentissage, augmenter leur autodétermination, acquérir les capacités nécessaires à résoudre de manière indépendante les problèmes liés au processus d'apprentissage, sont autant d'éléments qui ont clairement contribué à

l'augmentation de la confiance des apprenants en eux-mêmes et en leurs capacités en tant qu'apprenant de français.

Avoir un élève motivé est une condition nécessaire pour le déroulement et la réussite de tout travail autonome. Sans motivation, il aura des difficultés à accepter ce changement de rôle combien important pour assumer la responsabilité de son processus d'apprentissage : plus les apprenants travaillent de manière autonome, plus cela produit des effets positifs sur leur motivation, plus ils deviennent curieux et veulent assumer davantage la responsabilité de leur travail.

3- Inquiétudes et insécurité des apprenants face au travail autonome

Le changement de rôle pour assumer plus de responsabilité dans le processus d'apprentissage demande beaucoup aux apprenants. Ils sont invités à mieux organiser, gérer et évaluer les différentes tâches sans avoir recours à chaque fois à l'aide de l'enseignant qui doit à son tour assurer le principe de l'aide minimale auprès de ses élèves. Nous avons veillé à ce que l'enseignant intervienne le moins nécessaire possible et seulement pour une durée limitée. Ce mode de travail a été intégré dans la douceur avec les apprenants pour ne prendre toute son ampleur qu'au début du deuxième semestre.

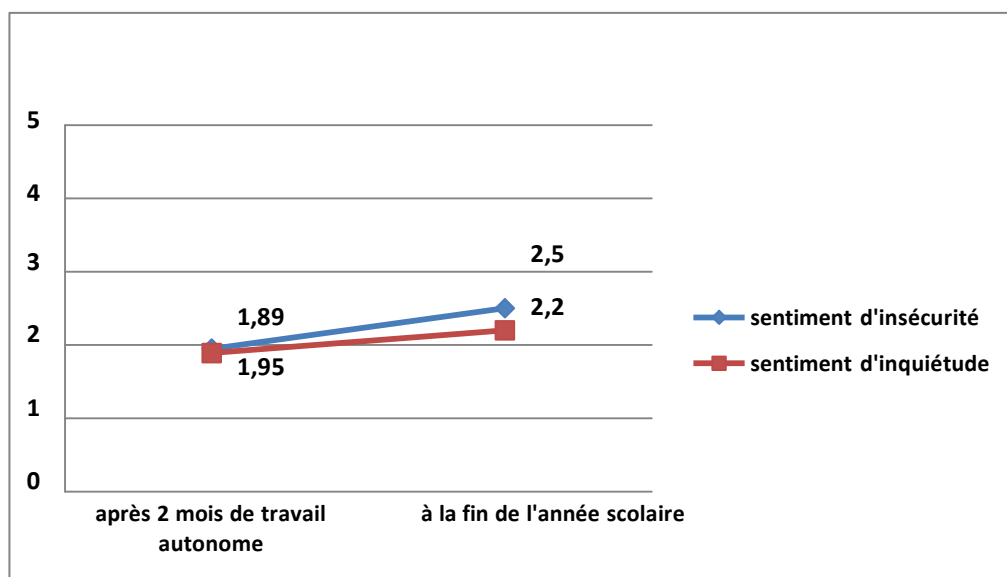
Le fait que les élèves n'étaient habitués à prendre une partie ou toute la responsabilité de leur apprentissage risquait de créer chez eux un sentiment d'insécurité et être à l'origine de quelques inquiétudes. C'était là un des éléments auquel nous avons prêté attention depuis les premiers pas dans le processus d'autonomisation avec les apprenants. La question était de savoir si l'élève à qui on demande de travailler de façon autonome risque de se sentir seul, découragé et même désorienté ou au

contraire, cela le pousse à se surpasser et se sentir à même de prendre en charge son propre apprentissage.

Pour évaluer ce sentiment d'inquiétude et d'insécurité, nous avons demandé aux apprenants de répondre à des affirmations après deux mois du travail autonome et puis à la fin de l'expérience. Ils étaient invités à indiquer sur une échelle de 5 degrés («tout à fait d'accord» - «d'accord» - «incertain» - «pas d'accord» - «pas du tout d'accord») jusqu'à quel point ils étaient d'accord avec des affirmations données.

Le graphique ci-après montre les résultats obtenus :

Graphique 14 : sentiment d'inquiétude et d'insécurité des élèves



Les deux affirmations auxquelles devaient répondre les élèves étaient : 1- «je me sens inquiet/désorienté pendant les cours de français», 2- «je ressens de l'insécurité pendant les cours de français». Les réponses obtenues après deux mois de travail autonome montrent que les apprenants étaient inquiets et se sentaient désorientés. Cela s'explique par le fait que le changement dans les méthodes de travail et l'introduction de nouvelles stratégies dans l'organisation et la gestion de l'apprentissage, a créé chez les élèves une certaine appréhension et leur a donné ce

sentiment d'incertitude et de désorientation. Ils étaient, jusque-là, habitués à ce que l'enseignant garde le contrôle de tout le processus d'apprentissage en termes d'organisation, du déroulement et d'évaluation. Voici donc pourquoi, à notre sens, le sentiment d'insécurité et d'inquiétudes étaient élevés.

La tendance a relativement changé vers la fin de l'année scolaire. En effet, les élèves ont gagné en confiance et en sécurité, ils sont désormais plus habitués au travail autonome. Les semaines et les mois passés à l'initiation et à l'approfondissement de cette nouvelle forme d'organisation et de travail ont fini par accroître la sécurité des apprenants.

Certes, la marge de progression n'est pas aussi grande qu'on l'espérait mais reste suffisamment importante pour conclure que le travail «autonome» n'est pas synonyme de désorientation et d'insécurité.

B- Les stratégies d'apprentissage

Avant de parler des résultats concernant les stratégies d'apprentissage, nous rappelons rapidement que l'un des objectifs de l'apprentissage de ces stratégies était de réussir à faire modifier la conception des élèves qu'ils ont d'eux-mêmes. Le travail sur le mental des apprenants occupait une grande importance tout au long du travail d'autonomisation des élèves. Nous avons essayé de leur montrer que les difficultés qu'ils ont en termes d'apprentissage de langue étrangère, en l'occurrence la langue française, pouvaient s'expliquer, entre autres, par des lacunes en matière de stratégies efficaces. Nous avons beaucoup insisté sur le message suivant : la réussite ne dépend pas de facteurs invariables mais d'éléments que tout apprenant pourrait maîtriser.

Pour adhérer au projet d'autonomisation, les apprenants avaient besoin de comprendre que l'apprentissage de la langue française n'a rien de sorcier et que chaque élève peut y arriver.

Nous avons donc comparé les résultats et les performances des apprenants du début de l'expérience et à la fin de l'année scolaire. Nous nous sommes basés sur plusieurs documents tels les questions posées aux élèves durant le travail sur les stratégies, leurs écrits dans leurs journaux de bord, les observations de l'enseignant, les questionnaires et les tests d'élèves.

Le premier constat relevé durant tout le travail sur les stratégies d'apprentissage avec les apprenants est que le nombre d'élèves ayant déclaré recourir à de nouvelles stratégies dans différentes activités telles la compréhension et la production de l'écrit, ou la compréhension et la production de l'oral a significativement augmenté. 75% des élèves ont déclaré avoir utilisé deux à trois nouvelles stratégies autres que celles ayant l'habitude d'utiliser jusqu'à présent. Une augmentation qui a contribué à avoir une meilleure compréhension de leur apprentissage et de se sentir plus assurés et mieux armés pour affronter les difficultés posées par l'apprentissage de la langue française.

Voici à présent les résultats obtenus à la fin de l'année en comparaison avec le début de la formation aux stratégies d'apprentissage :

1. les stratégies de lecture

**Tableau 17 : comparaison de l'utilisation des stratégies de lecture
entre début et fin d'année scolaire**

Les stratégies d'apprentissage	Au début de l'année scolaire	A la fin de l'année scolaire
Utilisation des images et des titres	30%	75%
Examiner la présentation/la mise en page	25%	60%
Repérer les mots-clés	18%	58%
Repérer les mots nouveaux et en chercher le sens dans le dictionnaire	22%	60%
Vérification des hypothèses après la lecture	8%	55%

Non seulement les pourcentages ont augmenté de manière significative mais les apprenants ont déclaré être en mesure d'utiliser de nouvelles stratégies. Voici la liste des nouvelles stratégies de lecture que les apprenants ont commencé à utiliser :

Tableau 18 : les nouvelles stratégies utilisées par les élèves en fin d'année scolaire

Les stratégies utilisées	Pourcentage
Recherche des mots apparentés	40%
Analyse de la grammaire	35%
Déduction d'hypothèse à partir du contexte	42%
Lire le texte plusieurs fois	48%

Les statistiques de fin d'année montrent que 75% des élèves ont indiqué utiliser de façon régulière de nouvelles stratégies. 60% estiment que la lecture n'est plus une activité difficile pour eux, tandis que 48% déclarent qu'ils prennent davantage du plaisir à lire. Enfin, 53% jugent que les nouvelles stratégies d'apprentissage les aident à gagner du temps.

L'une des élèves, déclare dans une interview ce qu'elle pense de l'apprentissage des stratégies :

- *Enseignant : pensez-vous que l'apprentissage des stratégies de lecture vous a aidé à progresser ?*
- *Houda : oui.*
- *Enseignant : dans quelle mesure ?*
- *Houda : je pense que ces stratégies étaient très utiles pour moi. Je sens que je commence à gagner du temps. Et surtout, je commence à comprendre de mieux en mieux les textes écrits en français.*
- *Enseignant : existe-t-il d'autres avantages dans l'apprentissage des stratégies ? si oui, lesquels ?*
- *Houda : oui. Mon répertoire de stratégies s'est élargi. Avant, je considérais le texte comme un seul bloc, mais grâce à ces stratégies, désormais, je le divise en plusieurs sections.*

2. les stratégies d'écriture

Pour les stratégies de production écrite, les élèves là aussi, ont réalisé des progrès remarquables. En comparaison avec le début de l'expérience, beaucoup d'apprenant ont pu montrer comment le travail sur les stratégies les a fait profiter sur plusieurs niveaux. Ci-après un tableau récapitulant le progrès réalisé par les élèves au niveau des stratégies d'écriture :

Tableau 19 : évolution de l'utilisation des stratégies d'écriture par les élèves

Les stratégies d'apprentissage	Au début de l'année scolaire	A la fin de l'année scolaire
℔Rassembler des informations/idées clés	33%	44%
℔Faire un plan	20%	53%
℔Utiliser un dictionnaire	52%	58%
℔Recourir à l'aide d'un ami	78%	70%
℔Utilisation des connecteurs	44%	61%
℔Utilisation des exemples/arguments	56%	68%

Les résultats montrent que le nombre d'élèves qui utilisent désormais les stratégies de production de l'écrit de manière réfléchie a augmenté par rapport au début d'année. Ils sont plus nombreux à utiliser

par exemple un plan d'écriture avant de se lancer dans la rédaction d'un texte ou à utiliser davantage d'arguments et d'exemples dans leur argumentation. L'utilisation des connecteurs a réalisé aussi une nette amélioration auprès des apprenants qui comprennent que ces connecteurs contribuent à rendre leurs rédactions plus organisées et plus esthétiques.

On remarque cependant que le pourcentage du recours à un ami a baissé. Ceci s'explique peut-être par le fait que les élèves commencent à puiser d'abord dans leur répertoire et leur savoir-faire avant de s'adresser à un camarade ou à l'enseignant pour faire face à une difficulté rencontrée. Ils commencent à s'affranchir de l'aide permanent des camarades et de l'enseignant ce qui est plutôt encourageant pour leur autonomie.

Ceci dit, l'enseignant a noté quelques remarques qui ont fait leur apparition lors de l'évaluation des résultats obtenus dans ce domaine de compétence en l'occurrence la production de l'écrit. Outre le besoin de temps qu'on doit accorder aux apprenants pour assimiler pleinement les stratégies, le besoin d'un entraînement approfondi à travers des exercices et des tâches qui constitueront des occasions pour les élèves de mettre en pratique les stratégies apprises.

Ce qui a pu retenir l'attention de l'enseignant également est le fait que les élèves tendent à utiliser les stratégies les plus simples comme par exemple demander le sens d'un mot ou l'utilisation d'un synonyme, contrairement à d'autres stratégies plus complexe à l'image de l'exploitation des indices grammaticaux.

3. Enseignements tirés de l'apprentissage des stratégies d'apprentissage

L'expérience de former les apprenants aux stratégies d'apprentissage nous a permis d'observer les différentes pratiques appliquées, les types de supports pédagogiques et activités employées par l'enseignant ainsi que les différentes réactions des élèves aussi bien négatives que positives. L'objectif était d'associer cette expérience à des questions posées au début du processus comme base de réflexion de notre projet.

Si nous commençons par les retombées positives de cette expérience de former les apprenants aux différentes stratégies d'apprentissage, on peut estimer que cette formation permet aux élèves, comme nous l'avons déjà montré plus haut, d'élargir leur répertoire des stratégies mises en œuvre. Les statistiques l'ont montré. Le nombre des apprenants ayant déclaré recourir à de nouvelles stratégies a augmenté en comparaison avec le début d'année.

L'un des élèves a écrit : *« je pense que je possède aujourd'hui un répertoire plus grand des stratégies. Avant, je n'avais pas l'habitude de les utiliser. Mais depuis que le prof nous a montré leur importance, j'essaie à chaque activité d'utiliser une ou deux »*.

Grâce aux stratégies, les élèves sont devenus plus confiants et en mesure d'avoir une compréhension plus ou moins claire de leur apprentissage. Ce sentiment de meilleure compréhension donne lieu forcément à plus d'assurance que ce soit pour les moins bons ou même pour les plus performants. Younes, un élève qui a déclaré trouver la langue française un peu difficile au début de l'expérience, a écrit dans son journal lorsqu'il a commencé à utiliser les stratégies :

«Le français n'est pas très difficile comme je le pensais. L'utilisation des stratégies m'aide à faire des résultats positifs. Je trouve que j'avance mieux. Les choses deviennent de plus en plus facile».

Autre retombée positive de l'apprentissage des stratégies, est le fait que les apprenants prennent un peu plus leur apprentissage en charge. Vraisemblablement, il s'agit là d'un pas important vers plus d'autonomie dans l'apprentissage de la langue française. L'exercice nous a révélé que les élèves (non pas tous bien évidemment) ont pris l'habitude à faire des plans de travail, de choisir parfois les outils à utiliser dans une tâche, d'évaluer le processus et les difficultés rencontrées et enfin de remédier aux difficultés constatées lors de la réalisation des tâches. L'un d'eux a déclaré :

«J'ai décidé de ne plus rédiger un texte sans faire un plan d'abord. Je dois préciser ce que je veux écrire et dans quel but. Je rassemble mes idées clés. Puis j'organise ces idées. Je cherche mes arguments, ensuite j'utilise des exemples. Enfin, je demande à mon prof de lire ma production. Et j'écris sur mon cahier ce que j'ai appris et les fautes que mon prof a noté sur mon cahier».

Ceci dit, la durée relativement courte de la formation aux stratégies, qui n'a pas dépassé les six mois, ne permet pas de déterminer jusqu'à quel point les élèves ont intériorisé ces stratégies et s'ils sont à même de les mobiliser peu importe la nature de la tâche à réaliser. Cependant, la seule certitude qui se dégageait est le fait que les apprenants ont besoin de plus de temps et surtout d'un entraînement plus

approfondi³⁶. Deux exigences qui nécessitent de trouver le temps indispensable dans un programme déjà chargé pour l'enseignement de ces stratégies. Notre expérience nous a permis de dire que le temps consacré à l'enseignement des stratégies n'est pas un temps perdu, mais il contribue plutôt à l'amélioration des performances des apprenants.

Il faut donc prévoir plus de temps et d'entraînement, mais aussi davantage de travail en deux ou en groupe. Ce mode de travail nous a appris que les élèves peuvent être facilement convaincus par l'opinion d'un camarade sur l'utilité ou non d'une stratégie à utiliser dans une tâche précise. Le travail de groupe exige des élèves qu'ils expliquent et justifient le choix de telle ou telle stratégie. Le langage utilisé et les exemples présentés pour cette fin semblent avoir plus d'impact que les explications de l'enseignant.

L'évaluation du travail avec les stratégies d'apprentissage a donné lieu à plusieurs questions qui nécessitent d'autres recherches d'approfondissement. Ce projet ne peut, à lui seul, prétendre apporter tous les éléments de réponses à ces interrogations concernant plusieurs aspects de la formation des apprenants aux différentes stratégies d'apprentissage.

La première question que tout enseignant devra se poser lorsqu'il entame une formation aux stratégies d'apprentissage est celle de savoir « par où commencer ? ». Les recherches didactiques dans ce domaine ne nous informent pas vraiment sur l'ordre d'approches à suivre. Doit-il par exemple commencer par les stratégies de mémorisation parce qu'il est plus facile à l'apprenant de commencer par des activités qui ne lui demandent pas de produire ou de comprendre immédiatement des énoncés ? Ou devra-t-il par contre commencer par les stratégies de lecture

³⁶ Dans ce sens, Robin (1990) estime qu'il est de plus en plus évident que l'apprentissage des stratégies requiert un entraînement long et continu si l'on veut qu'il devienne partie intégrante du bagage de l'apprenant.

parce qu'elles laissent aux élèves suffisamment de temps pour s'attarder sur des mots ou des phrases, et tenter d'appliquer consciemment les stratégies ? Doit-on repousser l'apprentissage des stratégies de la compréhension orale jusqu'à ce que les élèves atteignent un niveau plus avancé sous prétexte que ces derniers ne disposent d'aucun support écrit et qu'il est difficile de travailler sur des énoncés oraux fugitifs ? Les stratégies de vérification de production écrite sont-elles ou non plus difficiles à enseigner que les autres stratégies à partir du moment qu'elles présentent d'un côté l'avantage que les apprenants peuvent prendre le temps suffisant pour réfléchir de manière consciente aux stratégies à mettre en œuvre, et d'un autre côté, la contrainte d'une certaine maîtrise de la langue et des connaissances grammaticales que les jeunes apprenants n'ont, peut-être toujours pas acquises.

Si nous nous contentons de dire qu'il existe des stratégies plus faciles que d'autres et que les apprenants suivent un ordre naturel d'acquisition des stratégies (des plus faciles vers les plus compliquées), nous pourrions être tentés de ne pas prendre en considération dans les premières phases les stratégies métacognitives qui sont très importantes pour le développement de l'autonomie des élèves. Procéder de la sorte serait synonyme de priver ces derniers de prendre le contrôle de leur apprentissage et de résumer l'apprentissage des stratégies en une activité supplémentaire dans un processus d'enseignement centré sur l'enseignant.

4. Synthèse

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les stratégies d'apprentissage ne sont pas neuves. En effet, chaque apprenant a eu recours, de manière consciente ou non, à quelques stratégies lors de son

apprentissage d'une langue étrangère, de la même manière que chaque enseignant a mis en œuvre, d'une manière ou d'une autre, l'enseignement des stratégies. Ceci pourrait rendre la formation des apprenants aux stratégies, une question embarrassante pour les deux parties.

Les questionnaires remis aux enseignants au début du projet ont constitué une occasion pour que les participants puissent exprimer les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de ces stratégies. Entre l'empiètement sur le temps consacré à d'autres activités, le désintérêt des élèves et leur attachement à leurs propres techniques, les arguments en défaveur des stratégies n'en manquent pas. Trouver des réponses à ces problèmes et arriver à les surmonter n'est sans doute pas une chose facile. Le résultat sera forcément décisif dans la prise de décision par l'enseignant d'adopter ou non de nouvelles techniques pédagogiques.

Introduire les nouvelles techniques dans les pratiques de classe semble être souvent une entreprise périlleuse qui exige, des enseignants comme des apprenants, de s'aventurer vers l'inconnu en quittant les terres familières et surtout de passer du prévisible vers l'imprévisible, autrement dit, prendre tout simplement des risques.

C. Résultats scolaires

Tout le monde sait que les résultats scolaires sont influencés par plusieurs facteurs dont l'impact est souvent difficile à mesurer. Le présent travail, qui décrit l'expérience du travail autonome avec des apprenants du cycle secondaire qualifiant, ne prétend, à aucun moment, démontrer que ces élèves auront des meilleurs résultats scolaires et réussiront à apprendre à priori la langue étrangère mieux que d'autres. Une telle revendication serait synonyme de naïveté de notre part.

Les différentes recherches et études réalisées dans le domaine, ont eu du mal à affirmer l'influence des méthodes d'apprentissage sur la

réussite des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est selon les objectifs de la méthode choisie par l'apprenant que celui-ci aura plus de réussite dans certaines compétences plutôt que dans d'autres.

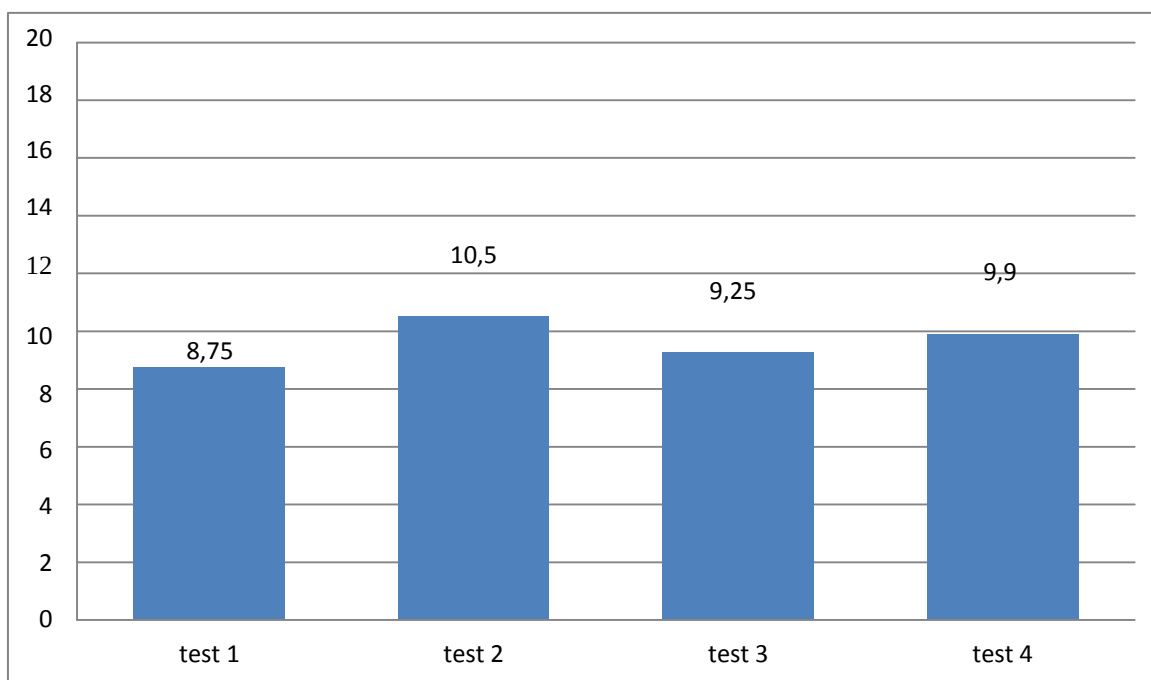
Cependant, une comparaison des résultats scolaires obtenus entre le début et la fin de l'expérience nous permettrait sans doute de voir clair sur le progrès réalisé par les apprenants vers plus d'autonomie dans la prise en charge de leur propre apprentissage. Nous avons donc procédé à une comparaison des notes obtenues aux tests soumis aux apprenants concernant des domaines de compétence variés et à des moments différents du processus de l'apprentissage autonome.

1. Tests de compréhension de l'écrit

Comme nous l'avons expliqué plus haut dans ce travail, les élèves ont été soumis à des tests de niveau sur plusieurs domaines de compétence. Nous avons comme objectif de nous servir de ces tests vers la fin de l'expérience pour voir si les apprenants ont pu profiter de la formation à l'autonomie pour réaliser des progrès palpables dans leur apprentissage de la langue française. Les notes obtenues lors des tests ont toujours constitué une préoccupation particulière pour les élèves, c'est pourquoi nous avons décidé de les communiquer avec eux après chaque test.

Voici donc les résultats obtenus lors des premiers tests de lecture à l'entame de l'année scolaire.

Graphique 15: moyenne des résultats aux tests de lecture en début d'année



Les tests retenus ont été sélectionnés dans l'objectif de diversifier autant que faire se peut les domaines de compétences et de présenter des degrés variables de difficultés. En effet, le choix des textes de lecture s'est fait à la base d'une variété concernant les formats des textes, la nature des tâches à réaliser, et les situations/contextes pour lesquels les textes ont été conçus.

Les résultats obtenus par les élèves au début de l'expérience et décrits dans le graphique ci-dessus montrent que ces apprenants se situent à un niveau plutôt moyen de compétences qui correspond à des tâches d'une difficulté modérée. Le tableau suivant résume la nature des tâches ainsi que le pourcentage des élèves ayant réussi à les réaliser.

Tableau 20 : nature et pourcentage des tâches de lecture réalisées par les élèves en début d'année scolaire

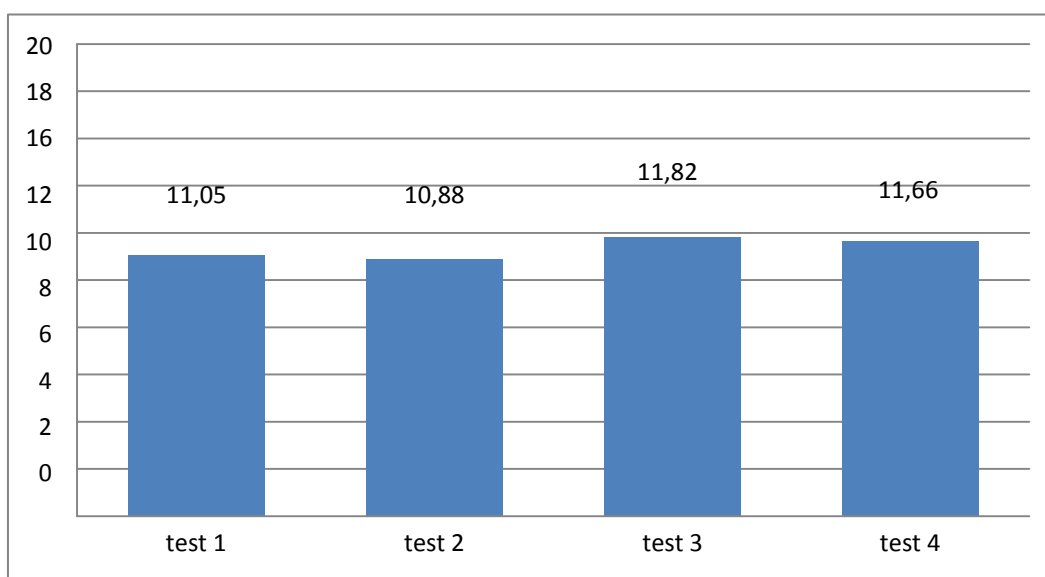
La tâche réalisée	Le pourcentage de réussite
Localiser des informations explicites dans un texte consacré à un sujet familier pour en déduire le thème principal et l'intention de l'auteur	62 %
Utiliser les titres, les répétitions et les conventions typographiques pour dégager l'idée principale	52 %
Faire la relation entre les informations figurant dans le texte et les connaissances extérieures	48 %

On constate que lorsque la tâche fait appel à des compétences relativement simples, les élèves réussissent relativement bien. Les statistiques affichées dévoilent que plus que la moitié des apprenants ont réussi, non sans difficulté, les tâches les moins complexes à savoir localiser un passage unique d'information, relever la thématique principale d'un texte ou établir une relation avec les connaissances de la vie courante.

Cependant, ces tests révèlent aussi qu'une partie des élèves n'arrive pas à mettre en œuvre les compétences et connaissances les plus élémentaires que les tests cherchent à mesurer. Ces élèves ont eu beaucoup de mal à employer la lecture comme outil pour bonifier leurs connaissances et leurs compétences ce qui les mettrait vraisemblablement face à de sérieuses difficultés quant à la possibilité de tirer profit de la formation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Après avoir fait une idée relativement claire sur le niveau des élèves et identifié leurs faiblesses concernant la compréhension de l'écrit grâce à ces tests, le travail donc a commencé sur plusieurs niveaux et a duré tout au long de l'année. Le travail sur les stratégies de lecture, l'introduction du journal de bord, l'importance accordée aux stratégies métacognitives et le travail de groupe ou avec un partenaire ont rythmé l'apprentissage autonome des apprenants comme nous l'avons pu voir plus haut dans ce travail. Les résultats obtenus lors des tests à la fin de l'année scolaire étaient comme suit :

Graphique 16 : moyenne des résultats aux tests de lecture en fin d'année scolaire



La moyenne des notes est passée de 9,6 en début d'année à 11,35 en fin d'année scolaire. Outre le progrès réalisé au niveau des stratégies de lecture (résultats discutés lors du chapitre sur les stratégies d'apprentissage), c'est surtout au niveau de quelques tâches plus complexes que les apprenants ont pu progresser. Le tableau suivant résume les nouvelles compétences des apprenants ainsi que le pourcentage de ceux ayant réussi à les acquérir :

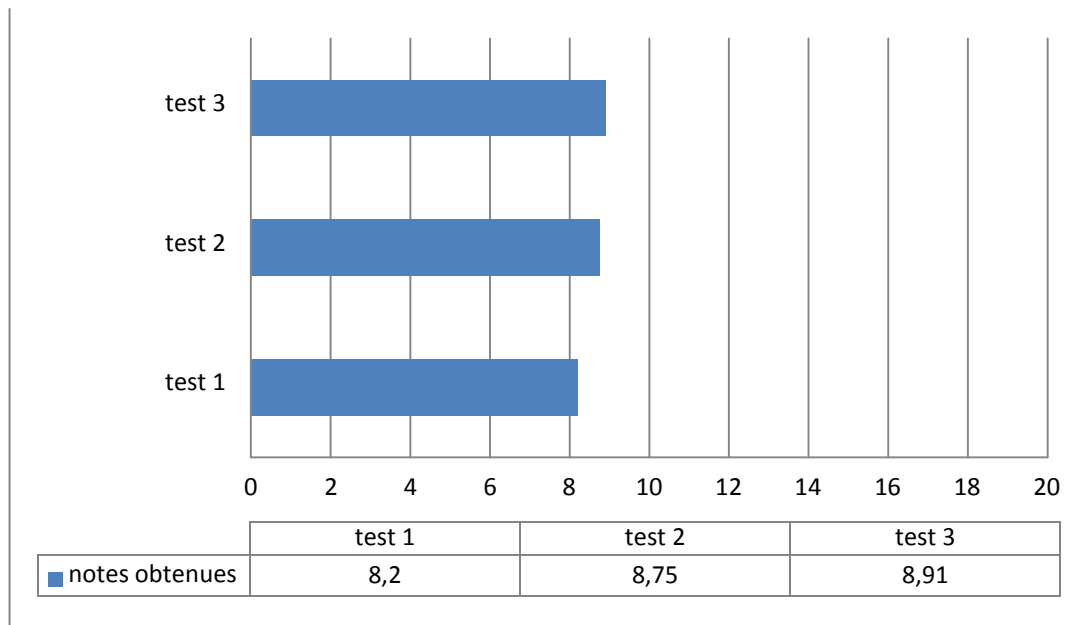
Tableau 21 : les compétences de lecture maîtrisées en fin d'année

La tâche réalisée	Le pourcentage de réussite
Comprendre les informations implicites d'un texte et lier des informations dispersées dans un texte pour construire du sens	+ 25 % (10 élèves)
Comprendre des textes plus longs et déduire le sens d'un mot à partir du contexte	+20 % (8 élèves)
Repérer le déroulement/la conclusion d'une argumentation	+20 % (8 élèves)
Choisir les informations les plus pertinentes dans un texte, de les hiérarchiser pour reconstituer le sens d'un texte ou en justifier l'argumentation utilisée	+ 15% (6 élèves)

2. Tests de production de l'écrit :

Les tests effectués en début d'année en production de l'écrit ont révélé l'existence de multiples difficultés dont souffrent les apprenants. Les notes obtenues lors de ces tests attestent des performances peu satisfaisantes et du chemin qu'il reste à parcourir pour espérer réduire le gap entre les objectifs affichés et le niveau des élèves. Ci-après les résultats obtenus en début d'année concernant la production écrite :

**Graphique 17 : résultats des tests de production écrite obtenus
en début d'année scolaire**

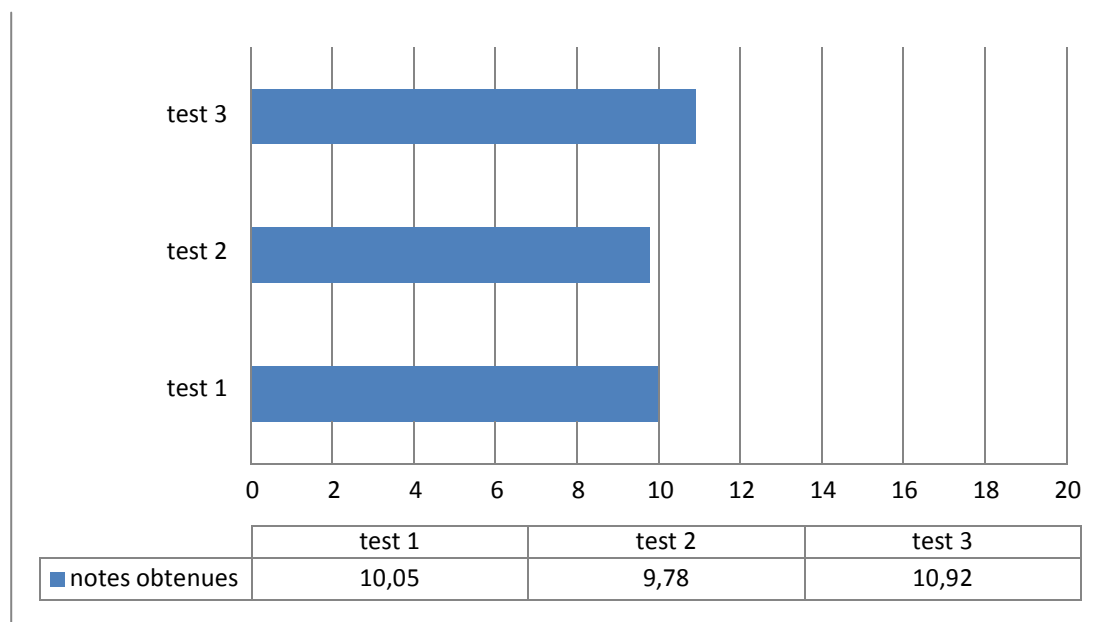


La moyenne des notes en début d'année est de 8,62/20. C'est dire les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants à chaque fois qu'ils sont invités à rédiger une production écrite. Ce travail sur l'identification des problèmes a permis de planifier les apprentissages à mener et de déterminer le profil de performances en production de l'écrit en fin d'année.

Le travail sur les différentes stratégies d'écriture et l'introduction du journal de bord dans les activités quotidiennes des apprenants ainsi que l'entraînement intensif grâce aux devoirs réalisés pendant et en dehors des cours ont certainement contribué en une amélioration des performances des élèves. Les notes de ces derniers n'ont cessé d'augmenter tout au long du chemin parcouru à partir du moment qu'ils étaient invités à prendre en charge leur propre apprentissage. Les résultats

ci-après, obtenus en fin d'année lors des tests de production écrite, témoignent du progrès réalisé :

Graphique 18 : résultats des tests de production écrite obtenus en fin d'année scolaire



Tout comme la compréhension de l'écrit, la moyenne des notes est passée de 8,62/20 en début d'année à 10,25/20 en fin d'année. Cette amélioration des résultats s'explique par le fait que les apprenants sont désormais en mesure de prendre en compte lors de leurs rédactions plusieurs aspects et critères que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau 22 : évolution de la maîtrise des tâches d'écriture par les élèves en fin d'année

La tâche réalisée	Le pourcentage de réussite
Utilisation d'un lexique adéquat et d'un registre de langue adapté à l'écrit produit.	+ 40 % (16 élèves)
Réussir l'utilisation du système des temps et leurs valeurs. (concordance des temps et des modes)	+ 30% (12 élèves)
Assurer la cohérence thématique et la bonne utilisation d'organiseurs textuels.	+20 % (8 élèves)
Tenir compte de la situation pour choisir le type d'écrit adapté et produire l'effet recherché.	+15 % (6 élèves)
Respecter la ponctuation et bien organiser son texte.	+ 55% (22 élèves)

3. Synthèse

L'amélioration des résultats obtenus par les élèves en fin d'année scolaire s'explique, à notre sens, par plusieurs facteurs. Les élèves ont accordé une importance particulière au travail métacognitif pour acquérir certaines stratégies d'apprentissage. Ceci les a aidé pour prendre progressivement leur apprentissage en main et a contribué à améliorer les

résultats au fur et à mesure que le processus d'autonomisation prend place.

Des stratégies telles «se mettre dans la peau de l'enseignant» et prévoir ce qu'on demande d'un élève dans la réalisation des tâches, et «se faire contrôler par un camarade ou le groupe» ont eu un impact positif sur la préparation des élèves aux tests. Certains d'entre eux sont allés jusqu'à prévoir des plans de préparation pour les épreuves. Des plans qui prévoyaient, d'une part, la gestion du temps pour se préparer et la concentration des efforts sur des objectifs précis pour remédier à des faiblesses identifiées plutôt grâce au travail métacognitif. D'autre part, revenir sur les résultats obtenus pour savoir s'ils étaient satisfaisants au niveau des notes obtenues et de l'effort fourni, et aussi revenir sur les points à améliorer.

Les discussions qui ont suivi les performances des apprenants ont, elles aussi, joué un rôle considérable dans l'identification des forces et des faiblesses de chacun d'entre eux. Chaque test a été suivi par une mise en commun des stratégies utilisées et des performances réalisées notamment par ceux qui l'ont réussi. Il s'agissait d'un moment important d'apprentissage d'abord pour les moins performants dans la mesure où ils apprennent qu'est ce qui n'a pas marché, pourquoi cela n'a pas marché alors que d'autres l'ont réussi, et enfin qu'est-ce qu'il faut faire la prochaine fois pour que cela marche. Ensuite pour les plus performants dans la mesure où il s'agit d'un moment d'ancrage et de fixation des compétences acquises.

CONCLUSION GENERALE

Dans la lignée des recherches menées jusqu'ici, la présente étude sur l'apprentissage autonome des langues étrangères, nous offre des résultats plutôt encourageants sur son efficacité. Le travail que nous avons pu mener nous a permis d'approfondir les aspects théoriques de ce concept didactique de plus en plus au centre des discussions théoriques, et de mener une application pratique pour en tirer des conclusions sur sa convenance avec les défis posés par l'enseignement moderne.

Comme nous l'avons rappelé depuis les premières lignes de cette recherche, l'un des aspects fondamentaux des multiples réformes du domaine éducatif est le fait de mettre l'apprenant au centre de tout apprentissage et de toute activité pédagogique. Il est question de lui offrir les outils nécessaires pour prendre en charge son propre apprentissage. Il s'agit là d'une des toutes premières définitions du terme autonomie utilisée par Holec dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Une autonomie qui exige, comme nous l'avons montré, un changement de rôle aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Pour ce dernier, il s'agit de céder de plus en plus de responsabilités aux apprenants et de leur apprendre la liberté de décisions concernant leur propre apprentissage. C'est à lui que revient la responsabilité d'accompagner les apprenants dans leurs premiers pas dans l'autonomie, et de les motiver face aux moments inévitables de doute et d'inquiétude en leur montrant comment faire pour les surmonter. Quant au premier, à savoir l'apprenant, nous avons signalé qu'on doit le considérer dorénavant pas en tant qu'être passif qui exécute ce qui lui est proposé, mais plutôt comme un être actif, qui participe à l'élaboration de son programme, qui prend des décisions, seul ou en collaboration (avec

l'enseignant et ses camarades de classe) concernant plusieurs aspects de son apprentissage.

La préoccupation pédagogique qui a guidé notre réflexion dans ce travail était de trouver la méthode de donner aux apprenants les moyens de leur autonomie et non pas de leur donner l'autonomie. Croire pouvoir donner aux apprenants l'autonomie aurait pu être une entreprise peu productive dans la mesure où le fait de les laisser travailler seuls, risquerait de les mettre face aux nombreuses incertitudes provoquées par cette modalité d'apprentissage inédite pour eux. De même, nous avions le souci de mettre à la disposition des apprenants, outre les moyens de l'autonomie, le cadre et le contexte adéquats pour une meilleure construction individuelle de la langue étrangère. Nous étions attachés à l'idée que chaque apprenant devait travailler selon son propre rythme, son propre style et ses propres besoins pour assurer une meilleure progression. Il était très important pour les apprenants de constater les résultats de leur nouveau mode d'apprentissage dans lequel ils se sont engagés. Ceci a largement impacté positivement leur motivation et les a mis dans de meilleures circonstances pour développer une meilleure estime de soi. Nous leur avons fait comprendre, et ils ont eux-mêmes très vite compris que l'autonomie et la motivation sont donc étroitement liées dans la mesure où la motivation augmente leur disposition à assumer davantage de responsabilités dans la construction de leur apprentissage.

L'idée que certaines formes de travail faciliteraient le développement de l'autonomie plus que d'autres s'est traduite dans le choix de ces formes sociales du travail qui aident l'élève à échanger des idées, à interagir, à négocier, à communiquer et à profiter des expériences des autres. Nous avons donc opté, dès les premières leçons de cette expérience, pour le travail de collaboration avec le groupe et avec un

partenaire. Vygotsky, dans sa théorie de l'apprentissage social, part du principe selon lequel la communication avec un adulte ou un autre apprenant rend l'apprenant capable de résoudre des problèmes qu'il ne serait pas capable de résoudre tout seul. Ceci nous a confortés concernant le crédit et l'importance accordés aux différentes formes du travail social qui prenait aussi la forme d'un travail sous forme de projet.

Par ailleurs, l'autonomisation des apprenants nécessitait également une préparation d'ordre psychologique pour les apprenants qui s'engagent à assumer une partie ou la totalité de leur apprentissage. Nous avons très vite compris et étions convaincus qu'un travail considérable sur la conscience métacognitive des élèves devait être fait pour créer une certaine distanciation entre l'apprenant et le processus d'apprentissage. Dans cette optique, nous avons incité les apprenants depuis les premiers jours à s'habituer à écrire des paragraphes (des textes pour les plus compétents) dans ce que nous avons appelé « le journal de bord ». Ainsi, chaque élève apprenait à se poser des questions de type : « qu'est ce j'ai appris aujourd'hui ? », « comment j'ai appris aujourd'hui ? », « comment j'ai organisé mon travail ? », « qu'est-ce que j'ai apprécié dans mon apprentissage ? ». L'objectif était de mener les élèves à prendre du recul à la fois par rapport à eux-mêmes et par rapport à ce qu'ils apprennent lorsqu'ils apprennent.

Autre aspect important de notre travail sur l'autonomie des apprenants concernait le niveau linguistique des élèves. Dans ce sens, les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire étaient plutôt encourageants. En effet, grâce aux discussions en langue française tenues au début des cours de manière régulière par les apprenants, et grâce aux stratégies de mémorisation du vocabulaire, les élèves ont pu réaliser une progression et une amélioration remarquables au niveau linguistique. Ils ont fait preuve

de capacité à mener des discussions plus longues et relativement plus justes par rapport à celles du début de l'expérience. Les stratégies de mémorisation et de lecture ont largement contribué à élargir le vocabulaire des apprenants, et de les rendre confiants à mener des discussions sur des sujets variés. Nous cherchions par ces différents moyens et techniques à ce que l'apprenant modifie sa conscience langagière.

Le changement qu'implique l'autonomie, engage également une modification au niveau de la culture d'apprentissage de l'apprenant. Par là on entend l'ensemble des représentations formées au fil des expériences durant le processus d'apprentissage. Il fallait porter l'attention des élèves sur ce que signifie « apprendre », « acquérir », « enseigner », « évaluer ». On doit reconnaître que le travail sur ce domaine n'était pas facile et plus compliqué que prévu dans la mesure où cette culture d'apprentissage est acquise, dans la plupart des cas, de manière intuitive et inconsciente ce qui la rend difficile à examiner. L'un des exemples qui illustrent cette situation est celui de l'autoévaluation. Souvent, les apprenants estiment que c'est à quelqu'un d'autre de les évaluer, quelqu'un qui maîtrise la langue. C'était là aussi l'une des représentations qu'il fallait modifier pour les apprenants. Nous leur avons fait comprendre qu'ils sont les mieux placés pour savoir si le niveau atteint et les performances réalisées correspondent aux objectifs fixés à l'entame de l'apprentissage.

Autre point, non moins important que ceux évoqués ci-dessus, est celui des résultats scolaires obtenus à la fin du processus d'autonomisation. Le travail qui a pu être réalisé tout au long de l'année scolaire a considérablement contribué à l'amélioration des résultats des élèves à la fin du travail d'autonomie grâce notamment à l'apprentissage

des stratégies et au très efficace travail métacognitif. Cela nous a montré que les bons résultats des apprenants sont atteignables avec le travail autonome des élèves.

Perspectives

Bien qu'il ne soit pas mis en œuvre à grande échelle, et malgré les nombreuses contraintes qui handicapent son développement, l'apprentissage autonome des langues étrangères au Maroc est tout à fait possible. Les résultats encourageants du présent travail et les conclusions favorables de d'autres recherches nous poussent à chercher les raisons de ce manque au niveau de la mise en pratique de ce concept innovant qu'est l'autonomisation des apprenants. Il serait intéressant de savoir si c'est faute de moyens ou à cause de la politique menée dans ce domaine ? Si les enseignants sont prêts à s'engager dans de telles formes d'enseignements ou s'ils sont résistants au changement et à l'innovation ? En tout cas, une chose est sûre, l'installation des nouvelles formes de l'enseignement des langues étrangères au Maroc nécessitera beaucoup de temps pour s'imposer.

Certes, l'absence des données empiriques, le manque d'information et surtout les exigences élevées que demande une telle forme d'enseignement au niveau des compétences méthodiques, didactiques et professionnelles de la part des enseignants font que l'autonomie de l'apprenant n'est pas encore une réalité quotidienne dans les classes de langue et demeure jusqu'au moment d'écrire ces lignes un simple objectif théorique. Cependant, la nécessité, plus pressante que jamais, d'intégrer le concept d'autonomie dans la formation des enseignants et leur fournir les outils indispensables et la possibilité de le mettre en œuvre tout en impliquant les différents acteurs du secteur éducatif, pourraient, sans

doute, ouvrir la voie à une autonomisation de l'apprentissage du français langue étrangère au Maroc.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2000), L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, Paris, L'Harmattan.

Albéro, B. 2000. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur (Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2000). Paris, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St-Denis, pp. 139–159. Disponible à :

edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/file/AlberoVincennes.pdf.

Albéro, B. et N. Poteaux (dir.). 2010. Enjeux et dilemmes de l'autonomie: une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas. Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

André, Bernard (éd.) (1989): Autonomie et enseignement. Apprentissage des langues étrangères. Paris: Didier.

Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. Australian Journal of Teacher Education, 35(1), 90-103.

BANDURA A. (2003) : Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle, Bruxelles, De Boeck.

BARBOT, M.-J., CAMATARRI, G. (1999), Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation. Presses Universitaires de France, Paris.

BARBOT M.-J., (2000), Les auto-apprentissages, Paris, CLE International.

- Barbot, M.J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges Crapel*, 2, 29-46.
- BARNIER Gérard. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. L'Harmattan. 2001.
- BEGHIN E., DUCRAS J. et al. Aider à apprendre : quelles stratégies ? C.R.D.P. Lille. 1994.
- Bélair, L. (1999), L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques, Paris, ESF.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. 1996. Concepts of autonomy in language learning. Dans R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. (dir.), *Taking control : Autonomy in language learning*. Hong Kong, Hong Kong University Press, pp. 27–34.
- Benson P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* [online]. 40 (1) 21-40.
- Benson, P. (2007a). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, P. (Ed.). (2007b). *Learner autonomy: Teacher and learner perspectives*. Dublin: Authentik.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd edition). Great Britain: Pearson Education.

Benson, P. (2011). What's new in autonomy. *The Language Teacher*, 35(4),15-18.

Benson, P., & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.

BIREAUD A., MOEGLIN P., « Découverte scientifique et pédagogie de l'autonomie ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 68, 1984, pp. 7 – 14. (http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_68_1_1562)

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Armand Colin.

BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2011). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*. 10.1093/elt/ccr065.

BRINI M., *L'autonomie, un enjeu pédagogique central, mémoire*, CEFEDM Rhône-Alpes, 2003.

Bruliard, Luc / Schlemminger, Gerald (1996): *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*. Paris: L'Harmattan.

BRUNOT Roger & GROSJEAN Laurence. *Apprendre ensemble ; pour une pédagogie de l'autonomie*. C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble.

Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. Routledge: London.

BUCHETON, D. (dir.) (2009). L'agir enseignant : une question d'ajustement. Toulouse : Octares.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-CECR

CAMILLERI, A. & LORRE, P. F. (2002). Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Camilleri, Antoinette (éd.) (1999): Introducing Learner Autonomy in Teacher Education. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Camilleri, George (1999): Learner Autonomy - The Teachers's Views. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cardinet, J. (1988), Pour apprécier le travail des élèves, Bruxelles, De Boeck.

CARETTE, E. (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. Mélanges Pédagogiques, 25 (Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec).p. 185-199.

CARRÉ P. De la motivation à la formation. L'Harmattan. 2001.

CARRÉ, P. (2005). L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir ? Paris : Dunod.

CHAFFANGEON P.-A., La motivation et le sens dans l'apprentissage, un accès à l'autonomie, mémoire, CEFEDM Rhône-Alpes, 2013.

Charles Hadji. Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages – l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. – collection pédagogies sous la direction de Philippe Meirieu - ESF éditeur – 2012.

CIEKANSKI, M. (2014b). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. Alsic. Vol. 17.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues. Didier. 2001.

Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.

Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.

Dam, L. (2011) Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, practices, results. In D. Gardner (ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep: Zirve University.

Dam, L. and Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5(2), 177-189.

Dam, L. (2000). Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. In D. Little, et al. (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 18-37.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dang, T. T. (2012b). Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*(35), 52-67.

Daunay, B. et al. (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Collection recherches en didactique du français, Namur, AIRDF Presse universitaire de Namur.

De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, Éditions De Boeck (2 ème édition).

De Vecchi, G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation.

Dickinson L. 1995. "Autonomy and motivation: a literature review". In *System*, Vol. 23/2: 163-174.

Dixon, D. (2011). *Measuring language learner autonomy in tertiary-level learners of English*. Doctoral thesis, University of Warwick, UK. Retrieved from: <http://wrap.warwick.ac.uk/58287>

Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009. <http://educationdidactique.revues.org/543>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.

FABRE Michel. Penser la formation. PUF. 1994.

FREIRE P., RÉGNIER J.-C. (trad.), Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative, Ramonville-Saint-Agne, Editions, Erès, 2006.

Esch, E. (1996a). Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 35-48.

Esch, E. (1996b) Learner training for autonomous language learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 164-75.

GALISSON R. et COSTE D., (édit.) (1976), Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris, Hachette.

GERMAIN, C. (1993), Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE International.

GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. Alsic, vol. 7. Disponible en ligne : alsic.revues.org/2280

Gremmo, M.-J. and Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. System 23(2): 151-164.

Gremmo, M.J. 1995. Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, 22, pp. 33–61. Numéro thématique : Spécial centres de ressources.

Halimi, S. (2012). Apprendre les langues Apprendre le monde. Rapport du comité stratégique des langues, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

Han, L. (2014). Teacher's Role in Developing Learner Autonomy: A Literature Review. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), p21.

HOLEC H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Ed. Hatier. 1979.

HOLEC H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Conseil de l'Europe. Ed. Hatier. pp.1-34.1980.

HOLEC H. Self-directed learning: an alternative form of training. Conseil de l'Europe. 1994.

HOLEC H. De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges CRAPEL*. No 24. 1999.

HOLEC H. (2000) : « Le CRAPEL à travers les âges », *Mélanges*, no 25, p. 5 -12.

Holec H. & Huttenen I. (eds.) 1997. The learner's autonomy. Research and development. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.

JOBBÉ-DUVAL G., L'autonomie des élèves comme éthique de l'enseignant : petite et moyenne sections de maternelle. Education. 2015.

Jorro, A. (2000), L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions, Bruxelles, De Boeck Université.

Karlsson, L., Kjisik, F. and Nordlund, J. (1997). From Here to Autonomy. A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project. Helsinki: Helsinki University Press.

KLIMCZYK S., La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. Etude critique d'une option pédagogique, mémoire, CEFEDM Rhône-Alpes, 1999.

Kuchah, K. and Richard, S. (2011). Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: from practice to principles. Innovation in Language Learning and Teaching, 119-140.

LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie. Vol 135.p. 151-161.

Lamb, T. E., & Reinders, H. (Eds.). (2008). Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses. Amsterdam: John Benjamins.

Le socle commun –l'autonomie et l'initiative- Eduscol.

<http://eduscol.education.fr/cid46755/l-autonomieet-l-initiative.html>

LERBET G., « Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation ». In : Revue Française de Pédagogie, n° 103, 1993, pp. 51 – 58.

(http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1297)

Lee, W. (1996). The role of materials in the development of autonomous learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Linard, M. 2000. L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Actes des deuxièmes rencontres réseaux humains/Réseaux technologiques, 2, pp. 41–49. Disponible à : rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431.

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives (STE)*, 8, 211-238.

LIQUETE V., MAURY Y., *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, Armand Colin, 2007.

Little, D. (2007). «Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited», *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1, No. 1, 2007.

Little, D. (2002), « Apprendre en tandem : l'autonomie de l'apprenant », in B. Helmling (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier, 25-30.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (1996). Autonomy: an anatomy and framework. *System*. 24 (4), 427-435.

Masperi, M. (2012). L'« autonomie » en langues : processus et dispositifs d'apprentissage. *Les Langues Modernes*(3).

Marlyse Pillonel et Jean Rouiller. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant - - N°393 - dossier "Accompagner: une idée neuve en éducation" - Cahiers pédagogiques –

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur (2007), Les orientations générales pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant.

Narcy-Combes, J.P. 2005. Didactique des langues et TIC : vers une recherche — action responsable. Paris, Ophrys.

Nguyen, N. T. (2014). Learner autonomy in language learning: teachers' beliefs. (Doctor of Philosophy), Queensland University of Technology.

Noël, B. (2001), « L'autoévaluation comme composante de la métacognition: essai d'opérationnalisation », Figari, G., Achouche, M. (2001), L'activité 297 évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 109-117.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, Cambridge.

Oxford, R.L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.

Palfreyman, D., & Smith, R. C. (Eds.). (2003). Learner autonomy across cultures: Language education perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

PERIS Ernesto Martin, (s.d.) « L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? », in : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point., Edition Maison des Langues, Difusiòn, français langue étrangère, Barcelone.

Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? Résonnances(1), pp. 16-18.

Phan, T. T. T. (2015). Towards a potential model to enhance language learner autonomy in the Vietnamese higher education context. (Doctor of Philosophy), Queensland University of Technology.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. Alsic [En ligne], 1(1), 73-77.

Poteaux, N. 2000. Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. Les Langues Modernes, 3, pp. 8–11.

Piaget, J. 1969. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoël/Gonthier.

PUREN, C. (2002a), « Innovation et cohérence en didactique des langues», in New Standpoints, avril 2002, 3-7.

PUREN, C. (2002b), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle», in Les Langues Modernes n°3/2002, APLV, 55-71.

PUREN C., (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, CLE International.

- PUREN C. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Etudes de linguistique appliquée*. N° 100. pp. 129-150. 1995.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2009), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.
- Reinders, H., & Lazarou, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teachers' perspective. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 125-142). Bristol: Multilingual Matters
- Ridley, Jennifer (1997a): *Learner Autonomy. Developing Learners' Thinking Skills*. Dublin: Authentik.
- Roegiers, X. (2007), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck université.
- Schärer, R., «Le Portfolio européen des langues: de l'expérimentation à la mise en œuvre (2001-2004)», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.
- Schlemminger, Gerald (1996): *La pédagogie freinet et l'enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*. Bern: Peter Lang.
- Sheils, Joe (1996): *La communication dans la classe de langue. Projet n°12 «Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication»*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Sinclair, B., McGrath, I., & Lamb, T. (Eds.). (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.
- SPRINGER Claude. *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*. Ophrys. 1996.

Tassinari, M. (2012). Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage : un modèle dynamique. *Les Langues Modernes*, 3, 28-37.

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 37-48.

TILMAN F., *Penser le projet : concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique Sociale, 2004.

TOCHON François Victor. *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Presses Universitaires de France. 2003.

Tremblay, N. (2003). *L'Autoformation. Pour apprendre autrement*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Ushioda, Ema (1996): *Learner Autonomy. The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (2), 221-232.

VECCHI G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 2000.

VENTURI G., *L'autonomie, mémoire*, CEFEDM Rhône-Alpes, 2002.

Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (éd. 3e). Paris: La Dispute.

Weiner, Bernard (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. In: *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25.

Weiner, Bernard (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.

Wenden, Anita L. (1986): Helping second language learners to think about learning. In: *ELT Journal*, 40/1, 3-12.

Wenden, Anita L. (1995): Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach. In: *System*, 23/2, 183-194.

Yan, S. (2012). Teachers' Roles in Autonomous Learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.

Yoshiyuki, N. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.

ZIMMERMAN Barry J. et al. Des apprenants autonomes; autorégulation des apprentissages. De Boeck Université. 2000.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'autonomie des apprenants

Ce questionnaire fait partie d'une étude sur l'apprentissage autonome des langues étrangères. L'objectif de ce questionnaire est de comprendre l'attitude des enseignants à l'égard de l'autonomie de l'apprenant. Nous vous remercions d'avance pour votre contribution au projet.

Vous êtes :

☐

Homme

☐

Femme

Nombre d'années d'enseignement:

0-4

☐

5-9

☐

10-14

☐

15-19

☐

20-24

☐

25+

☐

Section 1 : l'autonomie de l'apprenant

* Veuillez cocher la réponse reflétant au mieux votre opinion :

	Pas du tout d'accord	pas d'accord	incertain	d'accord	Tout à fait d'accord
1- Les apprenants de langue, de tout âge, peuvent développer l'autonomie d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
2- Le travail en bibliothèque est une activité qui développe l'autonomie d'apprenant.	☐	☐	☐	☐	☐
3- L'autonomie d'apprentissage est favorisée lorsque les apprenants accomplissent, seuls, des tâches.	☐	☐	☐	☐	☐
4- L'autonomie signifie que les apprenants peuvent faire des choix sur la façon dont ils apprennent.	☐	☐	☐	☐	☐
5- Les personnes qui manquent d'autonomie ne sont pas susceptibles d'être efficaces dans leur apprentissage de langue.	☐	☐	☐	☐	☐
6- L'autonomie peut se développer efficacement grâce à l'apprentissage en dehors des salles de classe.	☐	☐	☐	☐	☐
7- Impliquer les apprenants dans les décisions de leur apprentissage favorise leur autonomie.	☐	☐	☐	☐	☐
8- L'autonomie de l'apprenant signifie apprendre sans professeur.	☐	☐	☐	☐	☐
9- Il est plus difficile de promouvoir l'autonomie avec des apprenants compétents qu'avec des débutants.	☐	☐	☐	☐	☐
10- Il est possible de promouvoir l'autonomie d'apprentissage à la fois avec les jeunes apprenants et avec les adultes.	☐	☐	☐	☐	☐
11- Les apprenants de langue confiants sont plus susceptibles de développer l'autonomie que ceux qui manquent de confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
12- L'autonomie d'apprentissage permet aux apprenants de langue d'apprendre plus efficacement qu'ils ne le feraient autrement.	☐	☐	☐	☐	☐
13- L'autonomie peut être réalisée par les apprenants venant de milieux culturels différents.	☐	☐	☐	☐	☐
14- L'autonomie est favorisée quand les apprenants ont un certain choix concernant les types d'activités qu'ils font.	☐	☐	☐	☐	☐
15- L'autonomie de l'apprenant ne peut pas être favorisée lorsque l'apprentissage est centré sur le professeur.	☐	☐	☐	☐	☐
16- L'autonomie de l'apprenant est favorisée à travers des activités qui donnent aux apprenants l'occasion d'apprendre entre eux.	☐	☐	☐	☐	☐
17- L'autonomie de l'apprenant implique un rejet des méthodes traditionnelles d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
18- L'autonomie de l'apprenant ne peut se développer sans l'aide de l'enseignant.	☐	☐	☐	☐	☐
19- L'autonomie de l'apprenant est favorisée par les activités qui encouragent les apprenants à travailler ensemble.	☐	☐	☐	☐	☐
20- L'autonomie de l'apprenant n'est possible qu'avec des apprenants adultes.	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	pas d'accord	incertain	d'accord	Tout à fait d'accord
21- L'autonomie est favorisée à travers des activités dans des centres d'auto-apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
22- L'autonomie de l'apprenant est favorisée lorsque les apprenants sont libres de décider comment leur apprentissage sera évalué.	☐	☐	☐	☐	☐
23- L'autonomie de l'apprenant est un concept qui n'est pas adapté aux apprenants non-occidentaux.	☐	☐	☐	☐	☐
24- L'autonomie de l'apprenant exige que l'apprenant doit être totalement indépendant du professeur.	☐	☐	☐	☐	☐
25- Le travail en groupe développe l'autonomie des apprenants.	☐	☐	☐	☐	☐
26- Promouvoir l'autonomie est plus facile avec les apprenants débutants qu'avec les compétents.	☐	☐	☐	☐	☐
27- L'autonomie de l'apprenant est favorisée quand les apprenants peuvent choisir leur propre matériel d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
28- L'apprentissage centré sur l'apprenant offre des conditions idéales pour le développement de l'autonomie de l'apprenant.	☐	☐	☐	☐	☐
29- Apprendre à apprendre est la clé pour développer l'autonomie de l'apprenant.	☐	☐	☐	☐	☐
30- Apprendre à travailler seul est capital pour le développement de l'autonomie de l'apprenant.	☐	☐	☐	☐	☐
31- Les tâches hors-classe qui nécessitent l'utilisation d'Internet par les apprenants favorisent l'autonomie.	☐	☐	☐	☐	☐
32- La capacité de contrôler son apprentissage est centrale pour l'autonomie d'apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
33- Les apprenants de langue motivés sont plus susceptibles de développer l'autonomie que les apprenants qui ne sont pas motivés.	☐	☐	☐	☐	☐
34- La compétence de l'apprenant n'affecte pas sa capacité de développer son autonomie.	☐	☐	☐	☐	☐
35- Le professeur a un rôle important à jouer pour soutenir l'autonomie de l'apprenant.	☐	☐	☐	☐	☐
36- L'autonomie de l'apprenant a un effet positif sur l'apprentissage de langue étrangère.	☐	☐	☐	☐	☐
37- Pour devenir autonomes, les apprenants doivent développer la capacité d'évaluer leur propre apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐

Section 2 : désirabilité et faisabilité de l'autonomie de l'apprenant

Ci-dessous, il y a deux séries de déclarations. La première donne des exemples de décisions dans lesquelles les apprenants peuvent être impliqués. La seconde est une liste de capacités que les apprenants pourraient avoir.

* Vous devriez cocher DEUX cases pour chaque déclaration - une pour la désirabilité et une pour la faisabilité.

	Désirabilité				Faisabilité			
	Indésirable	légèrement désirable	assez désirable	très désirable	infaisable	légèrement faisable	assez faisable	très faisable
Les apprenants sont impliqués dans les décisions concernant :								
Les objectifs d'un cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les matériaux utilisés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les types de tâches et activités qu'ils font	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les sujets abordés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comment l'apprentissage est évalué	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les méthodes pédagogiques utilisées	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La gestion de classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les apprenants ont la capacité de :								
Identifier leurs propres besoins	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Identifier leurs propres forces	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Identifier leurs propres faiblesses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Suivre leurs progrès	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluer leur propre apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apprendre en coopération	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apprendre de manière autonome	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Section 3 : votre enseignement et vos apprenants

Cette partie du questionnaire vous donne l'occasion de commenter plus précisément votre attitude à l'égard de l'autonomie de vos apprenants.

1- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant ? Choisissez UNE réponse :

En général, les élèves que j'enseigne ont un certain degré d'autonomie.

Pas du tout d'accord pas d'accord incertain d'accord tout à fait d'accord

☐☐☐☐☐

Veuillez expliquer pourquoi :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

En général, je donne à mes élèves des occasions pour développer leur autonomie

Pas du tout d'accord pas d'accord incertain d'accord tout à fait d'accord

☐☐☐☐☐

Veuillez expliquer pourquoi et comment vous favorisez l'autonomie de vos apprenants si vous le faites. Ou d'expliquer pourquoi développer l'autonomie n'est pas une question qui vous intéresse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 2

Questionnaire sur la motivation et la forme de travail en classe (A destination des apprenants)

Dans le cadre d'une recherche en didactique du français langue étrangère portant sur l'apprentissage autonome du français langue étrangère, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire suivant.

Vous êtes :

Garçon : ☐ fille : ☐

Age :

Vous êtes élève : du Tronc commun ☐ 1^{ère} année du Bac ☐ 2^{ème} année du Bac ☐

De manière générale, comment, sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (expert), évaluez-vous votre capacité à apprendre le français ? (Entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation).

1 2 3 4 5

Sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (expert) comment évaluez-vous votre capacité:

- à avoir une conversation avec quelqu'un en français 1 2 3 4 5
- à parler seul en français 1 2 3 4 5
- à écrire en français 1 2 3 4 5
- à comprendre l'écrit en français 1 2 3 4 5
- à comprendre l'oral en français 1 2 3 4 5

Questionnaire N° I

1-Que pensez-vous des énoncés suivants?

- 1- apprendre le français à l'école est nécessaire pour la suite de mon parcours scolaire.
- 2- Il est important pour moi d'avoir de bonnes notes en français
- 3- J'ai besoin de la langue française en dehors de l'école pour communiquer (pendant les vacances par exemple).
- 4- Je veux avoir un bon niveau en langue française
- 5- Il est important pour moi d'avoir une bonne prononciation en français
- 6- La langue française me plaît
- 7- Je suis satisfait de mes performances en français.
- 8- J'aime faire mes devoirs de français
- 9- Je trouve que la langue française est difficile.
- 10- Je préfère passer plus de temps en cours de français qu'en cours d'anglais

Pas du tout d'accord

pas d'accord

en partie

d'accord

Tout à fait d'accord

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

2- Comment préférez-vous travailler en cours de Français ?

- 1- Nous travaillons en groupes.
- 2- Je travaille avec un partenaire
- 3- Je travaille seul
- 4- Toute la classe travaille sous la direction du professeur.

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 3

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage, les styles d'apprentissage et les attitudes des apprenants (A destination des apprenants)

Dans le cadre d'une recherche en didactique du français langue étrangère portant sur l'apprentissage autonome du français langue étrangère, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire suivant.

Vous êtes :

Garçon : ☐ fille : ☐

Age :

Vous êtes élève : du Tronc commun ☐ 1^{ère} année du Bac ☐ 2^{ème} année du Bac ☐

De manière générale, comment, sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (expert), évaluez-vous votre capacité à apprendre le français ? (Entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation).

1 2 3 4 5

Sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (expert) comment évaluez-vous votre capacité:

- à avoir une conversation avec quelqu'un en français	1 2 3 4 5
- à parler seul en français	1 2 3 4 5
- à écrire en français	1 2 3 4 5
- à comprendre l'écrit en français	1 2 3 4 5
- à comprendre l'oral en français	1 2 3 4 5

Questionnaire N° 1

I- Les stratégies d'apprentissage

[illegible]

II- Les styles d'apprentissage

1- J'apprends mieux quand l'enseignant explique les règles de grammaire

☐☐☐☐☐

2- J'apprends mieux quand je travaille seul

☐☐☐☐☐

3- Je veux travailler avec un partenaire

☐☐☐☐☐

4- Je préfère apprendre des professeurs que de mes camarades de classe

☐☐☐☐☐

5- Je participe activement à de petits groupes

☐☐☐☐☐

6- Je pense que le travail en petit groupe est une perte de temps

☐☐☐☐☐

7- Je me sens frustré si je travaille avec des camarades de classe

☐☐☐☐☐

8- Le travail en groupes me plaît

☐☐☐☐☐

III- Les attitudes

1- le professeur est la seule personne capable de m'apporter l'aide nécessaire

☐☐☐☐☐

2- je suis capable de définir les objectifs de mon apprentissage

☐☐☐☐☐

3- je peux sélectionner les supports et matériaux à utiliser

☐☐☐☐☐

4- je suis capable d'identifier mes propres besoins

☐☐☐☐☐

5- je suis capable d'identifier mes propres forces

☐☐☐☐☐

6- je suis capable d'identifier mes propres faiblesses

☐☐☐☐☐

7- je suis capable d'évaluer mes propres résultats

☐☐☐☐☐

Annexe 4

Exemple de test diagnostic

Réception /production de l'écrit et langue/discours

Supports :

<u>Texte 1 :</u> Etant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps. Elle prit la clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet. D'abord, elle ne vit rien parce que les fenêtres étaient fermées; après quelques moments, elle commença à voir que le plancher était tout couvert de sang caillé. (Charles Perrault)	<u>Texte 2 :</u> Julien était un petit jeune homme de dix-huit ans, faible en apparence, avec des traits irréguliers, mais délicats, les joues pourpres et un nez aquilin, de grands yeux noirs. Ses cheveux châtain foncé plantés fort bas lui donnaient un petit front. (Stendhal)
<u>Texte 3</u> A partir de l'écran de veille : Appuyez sur le bouton REGLAGES. Appuyez sur le bouton GENERAL. Appuyez sur CHANGER LE CODE. A l'aide du clavier ALPHANUMERIQUE VIRTUEL confirmez le nouveau code de verrouillage.	<u>Texte 4</u> (Vu la longueur de ce texte on peut faire lire un seul paragraphe) BOUDEUR OBSTINÉ <i>Privé de moto, il refuse de sortir de sa chambre depuis... vingt-deux ans !</i> Un Thaïlandais, âgé aujourd'hui de 42 ans, refuse de sortir de sa chambre depuis l'âge de 20 ans parce que ses parents ont refusé de lui offrir une moto, rapportait, hier, un journal de Bangkok. Dans le courrier des lecteurs du journal, les parents de Dan Jaimun lancent un appel à tous ceux qui pourraient trouver une astuce pour convaincre leur fils de sortir de sa chambre, où il vit enfermé dans quelques mètres carrés depuis vingt deux ans. Dan Jaimun, qui dispose d'une lampe, d'un transistor et de WC, n'ouvre jamais à personne et ne daigne recevoir que sa petite soeur. Ses repas sont laissés devant la porte. Selon son père, Dan s'est fâché lorsque ses parents ont refusé de lui acheter une moto. Depuis, il persiste.

Compréhension de texte : 1) Quel est le type de chaque texte ? Justifiez votre réponse en relevant des indices dans chaque texte.

Textes	Types	Justifications
1		
2		
3		
4		

2) Complétez le tableau à partir du texte 4:

Qui ?	Quoi ?	Où/Quand ?	Comment ?	Circonstance ?

3) Relisez les textes et recopiez la bonne proposition :

- a) Elle commença à voir que le plancher était tout couvert
 - de sang
 - de lait caillé
 - de tapis
- b) Actuellement Dan Jaimun est âgé de :
 - 32 ans
 - 22 ans
 - 42 ans
- c) Elle ne vit rien parce que :
 - ses yeux étaient bandés
 - les fenêtres étaient fermées
 - il faisait noir
- d) Julien est un jeune homme :
 - aux traits réguliers
 - aux traits délicats
 - au nez courbé
- e) Le thaïlandais boude ses parents parce qu'ils n'ont pas voulu :
 - lui acheter une voiture
 - le marier
 - lui offrir une moto

Morphosyntaxe :

1) Remplacez les expressions de temps soulignées par une autre plus convenable.

- a) Hier, je corrigerai mon devoir.
- b) Tout à l'heure, je suis descendu acheter du pain.
- c) Demain, j'ai mangé du couscous.

2) Soulignez Les noms dans les phrases suivantes

- a) Voici la neige et le vent que la météo nous annonçait.

- b) Le matin, je dois prendre le courrier et le distribuer dans les casiers.
c) Quand elle l'observe, elle a un regard attentif.

3) Entourez tous les pronoms dans les phrases suivantes et donnez leur nature.

- a) Elles sont persuadées qu'il va neiger.
b) Je n'ai parlé à personne de leur aventure.
c) Pierre se dispute avec tout le monde.
d) Personne ne veut se charger de les aider.

4) Écrivez les verbes du texte suivant au présent de l'indicatif:

Nous (promener) souvent le chien au parc. Nous (partir)..... Le matin. Nous (mettre)..... un manteau car nous (craindre) le froid. Nous (appeler)..... le chien, il (venir) aussitôt et il(aboyer)....., il (être) content. Nous (éteindre)..... La lumière, nous (sortir).....et nous (fermer)..... la porte. Nous (descendre) vite l'escalier, nous (courir).....dans la rue, le chien (suivre)..... Nous (acheter) du pain à la boulangerie et nous (pénétrer) dans le parc.

5) Complétez avec "sens", "sent", "s'en", "sans", "cent", "sang", "sens"

Tu t'es trompé de.... fais demi-tour. Il se bien aujourd'hui, tant mieux.
Son sac sur le dos, elle va lentement. Je me suis fait un d'encre en ne te voyant pas. Là c'était compter sur moi. Cette robe est..... fois mieux que l'autre.-tu le parfum de cette fleur

6) Conjuguez les verbes au temps indiqué à la personne demandée:

- (Fuir) imparfait de l'indicatif – Vous
(Finir) conditionnel présent – Je.....
(Apercevoir) – futur simple – Tu
(Pouvoir) – passé simple – Nous.....
(Choisir) – plus-que- parfait – Tu.....
(Oublier) – impératif présent- Vous.....

Production de l'écrit :

A- Remettez les phrases en ordre afin de reconstituer l'histoire ; puis, ponctuez votre texte :

Luc et / se promènent / Rémy / prairie / dans la / de faire / à leur maman / ils / décident /une belle surprise / un gros / ils / bouquet / cueillent / de campanules / à la maison / de retour / offre / son bouquet / chacun / maman / les / très heureuse / embrasse.

B- Répondez à chacune des questions en rédigeant un texte de 4 à 5 phrases. Utilisez des phrases simples et courtes. Respectez la ponctuation.

1. Si tu avais le pouvoir de faire trois vœux, lesquels ferais-tu et pourquoi ?
2. Quelles sont les comportements que tu aimes ? Et ceux que tu détestes ? Pourquoi ?

Annexe 5

Le plan d'un texte argumentatif

Écrire un texte argumentatif

1. Première étape :

Lisez attentivement et à plusieurs reprises le sujet proposé. Isolez les mots-clés, les idées les plus importantes et bien lire les consignes. Repérer quelle est la situation de communication imposée. Quel type de texte devez-vous écrire ? S'agit-il de convaincre ? Qui ? S'agit-il d'étayer une thèse (aller dans son sens) ? Ou de la réfuter (aller contre la thèse exposée) ? Ou s'agit-il enfin de réaliser une argumentation en deux parties en donnant des arguments pour et contre ?

2. Deuxième étape :

Une fois le sujet bien lu, bien analysé, jetez vos idées au brouillon :

- Cherchez les arguments propres à soutenir votre thèse. Pour chacun, trouvez au moins un exemple précis à développer.
- Classez vos arguments du moins convaincant au plus convaincant afin de donner de plus en plus de poids à votre opinion.

3. Troisième étape :

Organisez vos idées et élaborer un plan. Le plan doit refléter une progression et être divisé en deux ou trois parties.

En écrivant, vous mettrez dans le même paragraphe l'argument que vous devrez expliquer assez clairement et vos exemples que vous développerez. Vous changerez de paragraphe à chaque argument pour rendre votre devoir plus clair.

4. Quatrième étape :

Au brouillon, vous pouvez travailler les transitions, intégrer des connecteurs logiques (cependant, néanmoins, en effet...) ainsi que des mots de liaison pour marquer les différentes étapes : d'abord, ensuite, enfin...

5. Cinquième étape :

Rédigez l'introduction. Elle doit :

- Présenter le sujet
- Présenter la problématique (quelle est la question posée ?)
- Annoncer le plan

6. Sixième étape :

Vous pouvez ensuite recopier l'introduction, puis, après avoir sauté une ligne, recopier le développement. (N'oubliez pas de sauter des lignes entre chaque partie et d'aller à la ligne à chaque nouvelle idée, c'est-à-dire à chaque nouveau paragraphe).

7. Septième étape

Rédigez la conclusion. C'est le bilan du devoir, elle ouvre parfois sur un autre sujet.

8. Huitième étape

C'est la relecture, profitez-en pour relever les incohérences et les corriger. Puis, vérifiez l'orthographe....

Annexe 6

Exemple de textes choisis pour la lecture



« Sous les arbres »

de [Salomé Leclerc](#)

Label : Tôt ou Tard

Sortie : 17 Septembre 2012

Salomé Leclerc est encore jeune, mais son premier album "Sous les arbres" semble suggérer qu'elle traîne derrière elle une longue vie de souffrances. Le premier morceau de son album, « Partir ensemble », annonçait pourtant une énergie crépusculaire, ingénieux mélange d'arrangements bruts et d'une voix délicate et pure, très légèrement écorchée. Mais dès le deuxième titre, « Sous les arbres », on comprend qu'il va rester, hélas, plus de crépuscule que d'énergie. Révélée en France aux rencontres d'Astaffort de Francis Cabrel en 2010, et prise sous son aile par Emily Loizeau, Leclerc commence pourtant dans le métier avec un solide parrainage. Et on comprend bien vite ce qui a pu séduire les figures de deux époques de la chanson française : la voix de Salomé, son délicat accent québécois, sa façon d'habiter chaque note... Son univers est riche, mais ses compositions se trouvent trop souvent coincées entre balades sentimentales et un certain minimalisme guitare/voix. L'ensemble manque encore de relief, péchant parfois par un trop plein d'émotions redistribuées maladroitement. On aimerait entendre plus souvent les cuivres très pop de « Tourne encore » ou l'inventivité textuelle de « Caméléon ». Pas de quoi grimper aux arbres donc mais de bonnes idées et de solides morceaux. La jeune musicienne n'est jamais aussi touchante que quand elle quitte la balade pour traîner en longueur à la fin d'un titre, qu'elle se laisse aller à la rage comme dans « Ne reviens pas ». Bref des défauts nécessaires sinon précieux quand vient l'heure d'évaluer une carrière.



« Le Calme sous la pluie » de ROCCA

Label : Musicast

Sortie : 18 Juin 2012

R.O.C.C.A. Pour l'amateur de rap français qui a passé le quart de siècle, ces cinq lettres sont synonymes de talent à l'état pur. Figure majeure du rap français des années 90, en solo comme avec La Cliqua, Rocca avait délaissé son flow en français depuis 2003 pour rapper dans sa langue maternelle, l'espagnol, privilégiant sa carrière outre-Atlantique avec le groupe Tres Coronas. « Le Calme sous la pluie », nouvel album de huit titres du MC colombien, vient clore cette parenthèse de près de dix ans avec une efficacité redoutable. Première constatation, le rappeur n'a rien perdu de sa technique hors pair, reconnaissable entre mille, capable de changements de rythme et d'intensité, qui capte l'attention dès la première seconde. Et si on note une petite influence américaine (certains tics de langage ou expressions), relativement logique après toutes ces années passées dans le quartier du Corona Queens de New York, on retrouve le Rocca que nous aimions tant en 2003. Toujours présente également, l'influence latino dans certaines punchlines, instrumentales, jusqu'au dernier titre, « International », présent en version française et espagnole. Plus de réserve au niveau des textes, clairement axés ego trip, qui tournent quelque peu en rond autour du thème du vieux singe qui vient donner des leçons aux jeunes loups. Mais ce n'est pas au « Chief » que l'on apprend à faire la grimace, et gageons que l'album prévu pour novembre prochain saura rectifier ce défaut et signer définitivement le grand retour de Rocca sur la scène hip-hop française.

1. Complète le tableau suivant avec les informations du document.

Artiste	Salomé Leclerc	
Origine		
Album		« Le calme sous la pluie »
Genre musical		

2. Complète le tableau en sélectionnant des critiques positives et négatives dans le document.

	« Sous les arbres »	« Le calme sous la pluie »
 Critiques positives	une énergie crépusculaire, ingénieux mélange d'arrangements bruts et d'une voix délicate et pure	
 Critiques négatives		Plus de réserve au niveau des textes, clairement axés ego trip, qui tournent quelque peu en rond autour du thème du vieux singe qui vient donner des leçons aux jeunes loups

3. Réponds aux questions suivantes.

Quels artistes ont parrainé Salomé Leclerc au début de sa carrière ?

.....

Qu'a fait le rappeur R.O.C.C.A. pendant les dix dernières années ?

.....

4. Coche la bonne réponse.

Que signifie l'expression « pas de quoi grimper aux arbres » dans la critique de l'album « Sous les arbres » ?

L'album est très original

L'album n'a rien d'exceptionnel

L'album est ennuyeux

Qu'est-ce qu'« une efficacité redoutable » dans la critique de l'album « Le calme sous la pluie » ?

Une efficacité considérable

Une efficacité menaçante

Une efficacité innovante

Annexe 7

Pour bien écrire et argumenter

Écrire un texte argumentatif

1. Première étape :

Lisez attentivement et à plusieurs reprises le sujet proposé. Isolez les mots-clés, les idées les plus importantes et bien lire les consignes. Repérer quelle est la situation de communication imposée. Quel type de texte devez-vous écrire ? S'agit-il de convaincre ? Qui ? S'agit-il d'étayer une thèse (aller dans son sens) ? Ou de la réfuter (aller contre la thèse exposée) ? Ou s'agit-il enfin de réaliser une argumentation en deux parties en donnant des arguments pour et contre ?

2. Deuxième étape :

Une fois le sujet bien lu, bien analysé, jetez vos idées au brouillon :

- Cherchez les arguments propres à soutenir votre thèse. Pour chacun, trouvez au moins un exemple précis à développer.
- Classez vos arguments du moins convaincant au plus convaincant afin de donner de plus en plus de poids à votre opinion.

3. Troisième étape :

Organisez vos idées et élaborer un plan. Le plan doit refléter une progression et être divisé en deux ou trois parties.

En écrivant, vous mettrez dans le même paragraphe l'argument que vous devrez expliquer assez clairement et vos exemples que vous développerez. Vous changerez de paragraphe à chaque argument pour rendre votre devoir plus clair.

4. Quatrième étape :

Au brouillon, vous pouvez travailler les transitions, intégrer des connecteurs logiques (cependant, néanmoins, en effet...) ainsi que des mots de liaison pour marquer les différentes étapes : d'abord, ensuite, enfin...

5. Cinquième étape :

Rédigez l'introduction. Elle doit :

- Présenter le sujet
- Présenter la problématique (quelle est la question posée ?)
- Annoncer le plan

6. Sixième étape :

Vous pouvez ensuite recopier l'introduction, puis, après avoir sauté une ligne, recopier le développement. (N'oubliez pas de sauter des lignes entre chaque partie et d'aller à la ligne à chaque nouvelle idée, c'est-à-dire à chaque nouveau paragraphe).

7. Septième étape

Rédigez la conclusion. C'est le bilan du devoir, elle ouvre parfois sur un autre sujet.

8. Huitième étape

C'est la relecture, profitez-en pour relever les incohérences et les corriger. Puis, vérifiez l'orthographe....

Le texte argumentatif : notions essentielles

Le texte argumentatif a pour but de présenter un point de vue, une prise de position sur un sujet, souvent de nature controversée.

Les thèmes abordés dans ce genre de texte portent sur des questions d'actualité, des sujets d'intérêt général ou des problématiques sociales (peine de mort, divorce, éducation, média, loi, etc.).

On écrit un texte argumentatif dans le but de convaincre, faire réagir. L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à *laquelle il faut adhérer*.

I. L'organisation du discours argumentatif :

-**Le thème** : c'est le sujet dont parle le texte en général.

-**La thèse** : c'est le noyau du texte argumentatif, l'idée qui sera défendue par l'auteur tout au long de son texte. L'argumentateur expose sa thèse (prise de position) sur le thème et cherche à convaincre le destinataire de partager son opinion.

▢ **Les arguments** : ce sont les idées (souvent abstraites) qui prouvent la validité de la thèse soutenue et qui doivent convaincre le destinataire.

L'argumentateur doit fournir des arguments pour appuyer sa prise de position. Il peut aussi recourir aux contre-arguments (idées opposées aux siennes) pour contrecarrer toute opposition à son point de vue. On appelle cela « la réfutation ».

II. Les procédés argumentatifs :

Afin de donner de la force aux arguments présentés, on introduit dans son argumentaire les procédés suivants :

-**La définition** : elle consiste à décrire une chose, une idée, un concept. Cela permet à l'auteur du texte de mieux informer le lecteur et de donner de la crédibilité à ses propos.

-**L'appel à l'autorité** : il donne une grande crédibilité aux propos tenus par l'auteur puisque ce procédé argumentatif présente les dires, les actions ou les réalisations d'une personne reconnue pour son implication politique, artistique, sociale, scientifique, etc. On peut citer la personne ou rapporter ce qu'elle a fait.

-**L'exemple** : Il permet d'appuyer des propos de façon concrète. L'exemple démontre que le propos est réaliste, proche des réalités de la vie pratique. L'auteur a recours à l'exemple, entre autres, lorsqu'il fait référence à une situation normale ou exceptionnelle qui est déjà arrivée ou qui pourrait arriver.

-**Le contre-exemple** : Il sert à démolir un exemple qui contribuerait à appuyer un argument adverse. L'auteur utilise le contre-exemple pour montrer la faille qu'aurait un discours contraire au sien.

-**Le raisonnement déductif (cause-effet)** : L'objectif du raisonnement déductif est d'étaler les conséquences qui seraient engendrées par une action, une décision, un événement, etc. pour prouver la logique de l'argument. Il peut servir à éveiller la conscience ou à faire peur.

-**L'analogie** : c'est une sorte de comparaison qui établit un lien de ressemblance entre deux éléments. Elle peut être utile pour renforcer la définition qu'on donne d'une chose, d'une personne ou d'un concept.

-**La réfutation ou la contre-argumentation** : La réfutation vise principalement à affaiblir les arguments adverses à la thèse en leur opposant des arguments qui paraissent supérieurs.

III. Les marques du discours argumentatif :

L'énonciateur s'exprime en général en disant « je » et en utilisant toutes les marques de la 1ère personne ou les verbes d'opinion, de sentiments (je pense, j'aime, j'affirme...). Mais il peut aussi généraliser pour donner le sentiment que son opinion est partagée par tous : « on sait que », « il faut que », « tout le monde sait que » ...

Les temps utilisés sont ceux de l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation (temps du discours, centrés sur le présent).

<i>Afin d'assurer la logique du texte, l'énonciateur doit utiliser des liens ou connecteurs logiques. Addition, succession</i>	<i>D'abord, ensuite, en outre, de plus, par ailleurs...</i>
Cause/conséquence	<i>Car, parce que, puisque, de sorte que, si bien que...</i>
Opposition	<i>Toutefois, cependant, quoique, bien que, mais...</i>

Annexe 8

Grilles d'évaluation diagnostique

GRILLE DE L' EVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA PRODUCTION DE L' ORAL			
Critères et indicateurs de l'évaluation	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Pertinence			
Respect de la consigne			
Respect les paramètres Conversationnels			
Nombre d'informations Fournies			
Qualité linguistique			
Production de phrases complète et syntaxiquement structurées			
La prononciation est claire et correcte Utilisation d'un vocabulaire adapté			
Cohérence du discours			
Débit convenable			
Intonation appropriée			
Articulation des parties du message émis			

GRILLE D' EVALUATION DIAGNOSTIQUE DU LA LECTURE DECHIFFRAGE			
indicateurs de l'évaluation	Oui	Non	+ou-
Voix audible			
Articulation correcte de tous les phonèmes.			
Respect des groupes de souffle			
Respect des pauses			
Fluidité de la lecture			
Respect de l'intonation			
Respect des liaisons			

GRILLE DE L' EVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA RECEPTION DE L' ECRIT				
Critères	Acquis	En Cours	Non acquis	Remarques
Pragmatique				
Peut identifier l'auteur du document et son destinataire.				
Peut identifier les différentes parties d'un texte.				
Peut identifier les liens entre les parties d'un texte.				
Peut identifier la forme personnelle et impersonnelle.				
Peut identifier la visée d'un texte et sa typologie				
Sémantique				
Peut dégager l'information véhiculée par un texte/				
Peut identifier les mécanismes de reprise de l'information dans un texte				
Peut dégager les champs lexicaux et en déduire le sens.				
Peut établir un rapport entre un texte et son titre.				
Morphosyntaxique				
Peut identifier les temps verbaux				
Peut dégager leurs valeurs d'emploi				
Peut utiliser convenablement les expressions de temps				
Peut distinguer le nom, le verbe et le pronom				
Peut conjuguer convenablement au présent de l'indicatif				
Peut conjuguer convenablement à l'imparfait				
Peut conjuguer convenablement au futur simple				
Peut conjuguer convenablement au passé simple Peut conjuguer convenablement au passé composé				
Peut conjuguer convenablement à l'impératif présent				
Peut conjuguer convenablement au conditionnel présent				

GRILLE DE L' EVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA PRODUCTION DE L' ECRIT				
Critères	Acquis	En Cours	Non acquis	Remarques
Analyse de la consigne				
Peut lire et reformuler une consigne.				
Peut dégager la thématique d'une consigne.				
Peut identifier le type d'écrit à produire.				
Peut identifier le type de texte à produire.				
Peut dégager les paramètres énonciatifs exigés par la consigne.				
Peut établir un plan selon l'écrit à produire.				
Production de l' écrit				
Respecte les paramètres de la situation d'écriture.				
Peut collecter des idées conformément à la thématique.				
Peut produire un texte cohérent et bien articulé.				
Peut produire des phrases correctes.				
Peut ponctuer convenablement mon texte.				
Peut utiliser les temps verbaux appropriés.				
Peut écrire sans commettre trop de fautes d'orthographe				
Respecte la typographie				
Respecte la mise en page				
Respecte les alinéas				
Présente une production propre et lisible				
Respecte le volume demandé				

Annexe 9

Témoignages d'élève

Au début, je ne savais pas exactement ce qu'est un journal. Je me suis rendu compte qu'un jour, en lisant mes textes, je comparais ceux que j'avais écrits au début avec ceux que j'avais écrits à la fin. Ils différaient tellement les uns des autres. Les textes que j'avais écrits au début du semestre étaient plus formels et ressemblaient davantage à des essais.... J'ai commencé à changer ma façon d'écrire. Je suis devenu plus ouvert et moins formel. J'ai commencé à écrire en utilisant « je » et à exprimer mon opinion sur beaucoup de sujets. Et c'est ce que j'ai le plus apprécié. D'habitude je garde mes idées à moi-même car je suis très timide. Tenir un journal de bord m'a aidé non seulement à améliorer mon écriture, mais aussi à m'améliorer en tant que personne. Cela a stimulé ma pensée critique et m'a poussé à approfondir les choses. J'ai commencé à les regarder sous un angle différent et à les analyser davantage. Je l'ai trouvé très utile [à la fois] dans les développements des compétences en rédaction ou dans le développement de la confiance en soi et de l'analyse.

Au début, j'étais très sceptique et inquiet, trouver des centaines de raisons que ce serait difficile... En ouvrant le journal et en commençant à écrire sur un sujet avant de réfléchir à quoi écrire, je me suis rendu compte que je formulerais de très bonnes réflexions et observations sur les problèmes. Cela nous a donc aidés non seulement à améliorer notre performances en français, mais aussi à nous former à réfléchir, à réfléchir à des problèmes et à essayer de trouver des solutions... Et je ne m'y attendais pas. C'est pourquoi cela m'a surpris. Je ne m'attendais pas à ce que je puisse mettre autant de réflexion... écrire dans mon journal. ... J'ai senti que le journal était le meilleur endroit où je pouvais exprimer mes idées. Je pourrais y écrire un brouillon parfait. Je pourrais y ajouter la meilleure pensée. Et ça n'a pas pris beaucoup de temps. A ma surprise, le journal m'a redonné confiance pour écrire en français. Cela m'a également aidé à élaguer mes idées à me pousser à réfléchir d'avantage et à analyser les problèmes.

Je conseillerais les élèves à accepter [le journal] dès le début et de le considérer comme une très bonne opportunité et de ne pas s'inquiéter du tout. Je leur conseillerais de ne pas penser qu'ils vont perdre beaucoup de temps à écrire. Ils gagneront du temps car il deviendront non seulement meilleurs, mais aussi plus rapides à l'écriture. Et ils trouveront toujours des sujets. Je suis sûr quand je dis ça. Le dernier conseil que je veux leur donner est de commencer à écrire, même s'ils pensent qu'ils ne savent quoi dire sur ce sujet. Les mots vont ~~par~~ venir, les idées aussi.

Annexe 10

Exemple de test de niveau

II - **COMPREHENSION ECRITE** (10 points) Vous réaliserez cette partie de l'épreuve en 40 minutes. Lisez ce document puis répondez aux questions.



« Piaf est une étoile qui se dévore dans la solitude du ciel » C'est ainsi que Jean Cocteau, en poète, définissait son amie Edith Piaf, cette chanteuse populaire de légende qui galvanisait la foule de sa voix sensuelle, profonde, déchirante comme un cri, comme une plainte intérieure. Rien donc de plus difficile que d'interpréter celle qui a chanté l'amour avec des sanglots et la passion du désespoir tout en brûlant la vie par les deux bouts.

Dans *La Môme* d'Olivier Dahan, le récit mélodramatique des épisodes les plus marquants de l'existence de Piaf, Marion Cotillard joue le rôle-titre. A priori, l'actrice ne ressemble pas physiquement au personnage, ce petit bout de femme d'1,47 m à l'apparence chétive, disparue prématurément à l'âge de 47 ans, usée par l'alcool, la drogue et les amours intenses à répétition. Elle est grande, longiligne, le visage lisse, le regard clair, l'air serein, bien dans sa peau. Mais, à force de travail et après quatre heures de maquillage, l'illusion est parfaite. Marion Cotillard, c'est Edith Piaf réincarnée.



Tout commence donc à Belleville. C'est là que naît, le 18 décembre 1915, à 5 heures du matin, sur un trottoir, en pleine rue, la petite Edith Giovanna Gassion. Son père, Louis Alphonse Gassion (Jean-Paul Rouve), est contorsionniste-antipodiste. Sa mère, Anetta Maillard (Clotilde Courau), une ancienne vendeuse de nougat, chante dans les cafés pour améliorer l'ordinaire. Louis Alphonse reparti pour le front, Anetta, qui n'a pas la fibre maternelle, confie son bébé à sa mère d'origine Kabyle, ancienne artiste de cirque en Algérie.[...]

Edith, squelettique, vit deux ans dans ce taudis dans un manque total d'hygiène. Son père la conduit alors chez sa mère, qui tient une maison de tolérance en Normandie. Choyée par les prostituées – par Titine (Emmanuelle Seigner) tout particulièrement- qui l'entourent d'affection, Edith s'épanouit.

Mais le malheur continue à la poursuivre. A six ans, une double Kératite est en train de la rendre aveugle. Titine l'emmène à Lisieux en pèlerinage, à la Basilique Sainte Thérèse. Le miracle opère. Edith recouvre la vue. Elle gardera jusqu'à sa mort une dévotion à Sainte Thérèse. Quelques temps après, son père la ramène à Paris. Elle fait la manche dans les rues où son père se produit. Elle chante aussi *La Marseillaise* ou *l'Internationale* pour récolter davantage d'argent. Elle découvre alors l'impact de sa voix sur les passants qui s'arrêtent pour l'écouter. A 15 ans, avec Momone (Sylvie Testud), sa compagne de misère, elle arpente les rues de la capitale pour pousser la chansonnette. C'est ainsi qu'au coin de la rue Troyon, Louis Leplée (Gérard Depardieu), le patron d'un cabaret chic la remarque, l'engage et lui trouve son nom de scène : La même Piaf. Sa carrière commence, jalonnée de rencontres, de succès en France et outre-Atlantique, et d'histoires d'amour passionnées.



« J'ai découvert la chanson réaliste lorsque j'avais 18-20 ans, explique Marion Cotillard. J'écoutais Fréhel, Yvette Guibert, Aristide Bruant. Et bien sûr Edith Piaf. Je connaissais par cœur « L'Hymne à l'amour », « La Foule » et « Les Amants d'un jour ». On y parlait de sentiments purs, radicaux, absolus. Cela me bouleversait ! »

Afin de coller parfaitement à son personnage, Marion Cotillard s'est beaucoup documentée. Elle

a lu de nombreuses biographies consacrées à l'actrice. Elle a visionné ses spectacles pour enregistrer ses gestes, sa démarche, sa manière de se tenir sur scène. Elle a analysé de nombreuses interviews pour tenter de percer le mystère, de mieux percevoir le tempérament de Piaf. Elle a rencontré Georges Moustaki et Ginou Richer, des amis intimes d'Edith Piaf, qui lui ont révélé les aspects cachés de sa personnalité.

Brigitte Baudin, *Le Figaro*, 14/02/2007

1. Ecrivez ou cochez la bonne réponse.

Cet article est une critique ...

1,5

positive

Neutre

Négative

Justifiez en citant deux adjectifs d'appréciation :

Sur quel aspect du film le journaliste donne-t-il particulièrement son avis ?

1

La réalisation

Le scénario

L'interprétation

Dans quelle catégorie s'inscrit le film *La Môme* ?

/0,5

Une fiction mélodramatique

Une comédie biographique
Un mélodrame biographique

Pourquoi le film s'appelle-t-il *La Môme* ?

/ 1

.....

Quel genre de chansons interprétait Edith Piaf ?

/ 1

.....

2. VRAI ou FAUX ? Coche la bonne réponse et justifie ta réponse en citant un passage du texte. /3

	VRAI	FAUX
L'actrice Marion Cotillard a été choisie pour incarner Edith Piaf en raison de sa ressemblance physique avec la chanteuse.		
La mère d'Edith Piaf ne s'occupait pas de sa fille.		
Edith Piaf est devenue aveugle à l'âge de 6 ans.		

Exercice 3 :

Avant le tournage du film, comment l'actrice Marion Cotillard a-t-elle fait pour « entrer dans la peau de son personnage » Edith Piaf ? **(2 informations minimum).** / 2

.....

.....

.....

.....

III - PRODUCTION ECRITE (20 points) *Vous réaliserez cette partie de l'épreuve en 60 minutes.*

A votre avis, quels ont été les changements les plus importants des 10 dernières années pour les jeunes de votre pays ?

Quels sont ceux qui ont été positifs et ceux qui ont été négatifs selon vous ?

Sur ce sujet, vous rédigerez un texte construit et cohérent avec introduction, développement et conclusion.

Table des matières

Résumé.....	v
Abstract	vi
Liste des tableaux utilisés	vii
Liste des graphiques utilisés.....	ix
Liste des figures utilisées	xi
Liste des abréviations utilisées	xii
INTRODUCTION GENERALE	13
Chapitre I : L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	23
A. L'apprentissage autonome ... les origines d'un concept.....	24
1. La pédagogie nouvelle ou l'école active	24
2. les années 70 ... une période de rupture.....	26
3. Les travaux du C.R.A.P.E.L.	30
B. Qu'est-ce que l'autonomie ?	34
1. Définition d'Henri Holec	34
2. Evolution des définitions de l'autonomie dans l'apprentissage des langues.....	36
3. Principes de base : responsabilité, volonté et capacité :	42
4. Distinctions utiles	47
C. Autres aspects et concepts liés à l'autonomie de l'apprentissage	49
1. Prise de conscience, stratégies et métacognition	49
2. les dimensions psychologique, socioculturelle et politico-critique	55
dans l'autonomie de l'apprentissage :	55
3. le constructivisme social	58
Chapitre II : MODELES ET APPROCHES POUR DEVELOPER ET PROMOUVOIR L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT	61
A. Quelques modèles de développement de l'autonomie	62
1. Le modèle de Nunan	62
2. Le modèle de Littlewood.....	63
3-Autres modèles de développement de l'autonomie	68
B-Approches pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant.....	72
1. Approche basée sur les ressources	72
2. Approche basée sur la technologie.....	76
3. Approche basée sur le curriculum.....	77
4. Approche basée sur l'apprentissage en salle de classe	80
5. Approche basée sur l'apprenant.....	83
6. Approche basée sur l'enseignant	86

C. L'enseignant en tant que promoteur de l'autonomie dans l'apprentissage des langues.....	88
1. Les croyances des enseignants à propos de l'autonomie de l'apprenant.....	88
2. Facteurs affectant les croyances des enseignants sur l'autonomie de l'apprenant	90
3. Comportement et rôle des enseignants :	92
4. Peut-on mesurer l'autonomie d'apprentissage ?	109
Chapitre III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	115
A. Présentation des outils de collecte des données.....	116
1. Questionnaire en destination des enseignants.....	117
1.1 Examen de la littérature	118
1.2 Elaboration des éléments du questionnaire	118
1.3 Analyse critique.....	120
1.4 Rédaction et révision supplémentaires	120
1.5 Mise à l'essai	121
1.6 Elaboration de la version finale	122
1.7 Administration	123
1.8 Analyse des données.....	123
1.9 L'éthique	124
2. Questionnaire à destination des élèves	124
2.1 Le prétest	125
B. Les outils d'un apprentissage autonome	127
1. Le travail de groupe.....	128
2. Le travail avec un partenaire.....	128
3. Le travail sous forme de projet.....	129
4. Le journal de bord	130
CHAPITRE IV : PREMIERE EXPERIENCE : INTRODUCTION DU CONCEPT DE L'AUTONOMIE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANT.....	132
Introduction.....	133
A. Présentation du projet.....	134
1. Le contexte.....	134
2. Description du projet	130
B. Outils et méthodologie de travail.....	133
1. Le journal de formation	133
2. Identité professionnelle et représentations.....	133
3. Le savoir didactique.....	136
4. Le travail sous forme de projet	137
5. Les stratégies d'apprentissage	140
5.1. La motivation	140
5.2. Les styles d'apprentissage.....	141
5.3. La conscience métacognitive	142

5.4. Etapes à suivre pour l'enseignement des stratégies.....	143
d'apprentissage	143
5.5. Exemple de mise en pratique	145
6. Les ateliers	148
6.1. Atelier 1 : Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant? Objectifs :.....	152
6.2. Atelier 2 :L'autonomie de l'apprenant au cycle secondaire qualifiant.....	155
6.3. Atelier 3 : Mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant	158
6.4. Atelier 4 : Développer une stratégie pour promouvoir l'autonomie des apprenants.....	161
6.5. Atelier 5 : Recherches d'enseignants sur l'autonomie de l'apprenant	165
C. Résultats	173
D. Synthèse.....	186
E. Limites de l'expérience	189
CHAPITRE V : DEUXIEME EXPERIENCE : MISE EN PRATIQUE DU CONCEPT DE L'AUTONOMIE AVEC LES APPRENANTS.....	190
Introduction.....	191
A. Première phase de l'expérience : motivation et diagnostic des apprenants.....	194
1. La motivation des apprenants	194
2. Le diagnostic.....	199
2.1 La compréhension de l'écrit	201
2.2 La production de l'écrit	204
2.3 La production de l'oral	206
2.4 les stratégies d'apprentissage.....	207
2.4.1 Les stratégies de lecture.....	208
2.4.2 Les stratégies d'écriture	209
3. Synthèse	211
B. Initiation des élèves à l'autonomie.....	212
1. Rendre l'enseignement moins centré sur le professeur.....	212
a) Le travail en groupe ou avec un partenaire.....	212
b) Communiquer en français.....	213
c) Responsabiliser les élèves	214
2. Le travail indépendant des élèves	215
C. Approfondissement du travail d'autonomie	217
1. Les formes sociales de travail.....	218
1.1 Le travail de groupe	218
1.2 Le travail avec un partenaire.....	229
1.3 Le journal de bord	236
1.3.1 L'utilisation du journal de bord en classe	237
1.3.2 Les difficultés rencontrées	240
1.3.3 Accompagnement et aide apportés aux apprenants	241

2. Les stratégies d'apprentissage	243
2.1 Les stratégies de lecture	247
2.2 Les stratégies d'écriture	250
2.3 Les stratégies métacognitives	255
CHAPITRE VI : RESULTATS ET DISCUSSION	258
Introduction.....	259
A- apprentissage social et motivation des apprenants.....	260
1- apprentissage social	260
2- La motivation des apprenants	264
3- Inquiétudes et insécurité des apprenants face au travail autonome	268
B- Les stratégies d'apprentissage	270
1. les stratégies de lecture	272
2. les stratégies d'écriture.....	274
3. Enseignements tirés de l'apprentissage des stratégies d'apprentissage.....	276
4. Synthèse	279
C. Résultats scolaires	280
1. Tests de compréhension de l'écrit.....	281
2. Tests de production de l'écrit :	285
3. Synthèse	288
CONCLUSION GENERALE	290
BIBLIOGRAPHIE.....	296
ANNEXES	311
Annexe 1	312
Annexe 2	317
Annexe 3	319
Annexe 4	322
Annexe 5	325
Annexe 6	326
Annexe 7	328
Annexe 8	331
Annexe 9	334
Annexe 10	337
Table des matières.....	340