

L'AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT ET L'AUTO-CONSTRUCTION DE SON SAVOIR

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Rezumat

Statutul dublu al viitorului profesor de limbi străine constituie un context favorabil de a pune în aplicare o serie de modele, având ca obiectiv dezvoltarea competențelor indispensabile învățării autonome. Studentul trebuie să posede cunoștințe și deprinderi necesare pentru o achiziționare eficientă a limbii, întrucât a învăța să înveți este baza autoinstruirii. Astfel, rolul școlii este de a-l ajuta să învețe în autonomie, devenind tot mai responsabil de propria sa formare. Doar un profesor autonom poate să-și antreneze elevii într-o activitate autonomă. O greșală frecventă a profesorilor este de a crede că elevii sunt dotați în mod natural cu capacitatea de a învăța singuri, dar, chiar dacă știm să aplicăm intuitiv strategiile și tehnicile de învățare, aptitudinea de a studia limbile presupune o reflecție atât asupra fenomenului de limbă, cât și asupra procesului de învățare a ei.

Le double statut des étudiants en tant qu'apprenants de langues et futurs enseignants constitue un contexte favorable pour mettre en œuvre une série de modules ayant pour objectifs de développer les compétences indispensables à l'apprentissage en autonomie. Il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, indépendants de la langue-cible, qu'il faut acquérir préalablement pour apprendre d'une manière efficace, car « apprendre à apprendre » est le fondement de l'auto-apprentissage. Comme le souligne à juste titre Christian Puren: «le rôle de l'école c'est bien d'aider les élèves à apprendre l'auto-apprentissage. Par exemple, lorsque les méthodes deviennent plus „sophistiquées”, le savoir – en situation d'auto-apprentissage – devient plus accessible aux plus „favorisés”, c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels» [1, p. 48]. Il faut que les étudiants soient davantage responsables de leur propre formation, car seuls les enseignants autonomes pourront, par la suite, entraîner leurs élèves à apprendre en autonomie. L'erreur fréquente des professeurs est de croire que les élèves sont naturellement dotés des capacités à apprendre tous seuls. Même si chacun de nous applique d'une manière intuitive ses propres stratégies et techniques d'apprentissage, l'aptitude à apprendre les langues présuppose une réflexion sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage.

Former des apprenants autonomes c'est aussi apprendre à se procurer des supports didactiques pertinents, faire prévoir les difficultés inhérentes à l'acquisition d'une compétence donnée (par exemple en compréhension orale), construire des activités langagières adéquates aux objectifs préalables. En général, aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en effet, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue. Ainsi, l'autonomie s'acquiert-elle progressivement, grâce à un travail que l'enseignant peut effectuer systématiquement avec son groupe-classe à l'occasion des activités visant le développement de diverses compétences langagières abordées en cours. Il résulte de tout cela que pour développer le plurilinguisme en Europe, il faut que : «l'un des objectifs explicités de l'enseignement de chaque langue soit de contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues; que l'élève soit entraîné à se servir des savoirs et savoir-faire acquis dans ses apprentissages linguistiques antérieurs, y compris celui de sa langue maternelle» [2, p. 13].

Si l'on devait qualifier l'enseignement des langues à notre époque on pourrait dire que les adjectifs „ennuyeux” et „routinier” le qualifient assez bien. Malheureusement, et malgré les progrès de la recherche en Didactique des langues secondes, les professeurs de langues s'acharnent encore à utiliser de vieilles méthodes d'enseignement qui visent principalement à analyser des règles de grammaire et à les faire appliquer de façon immédiate, comme si l'apprentissage d'une langue dérivait exclusivement de ce savoir. Ces méthodes traditionnelles, dont l'objectif est de faire mémoriser des listes de mots et de compléter des exercices, s'avèrent peu pertinentes voire même inefficaces pour ce qui est de la pratique de la langue. En outre, les apprenants sont évalués d'après leur maîtrise des aspects grammaticaux de la langue cible. Ils ne parlent pas la langue, ils parlent plutôt de la langue. Cet enseignement qui privilégie particulièrement l'analyse de la langue en soi sans chercher à mettre l'élève en situation de compréhension ni en situation de communication contribue à développer chez celui-ci une attitude de passivité vis à vis

de son apprentissage et l'amène à penser que s'il connaît la grammaire il pourra fonctionner par dans la langue cible. Janine Courtillon, dans son article sur la routine en salle de classe, a illustré l'enseignement que nous venons de décrire et qui malheureusement est encore en vogue dans nos salles de classes : «Cet abus de vérification de type linguistique ou grammatical a une conséquence négative: elle conditionne les étudiants à n'attacher d'importance qu'aux seuls aspects formels et les détourne de l'acquisition des habiletés bien plus indispensables à ce niveau: savoir comprendre l'oral, savoir lire, s'entraîner à pratiquer la langue» [3, p. 19]. Quant aux habiletés mentionnées par l'auteur: savoir comprendre l'oral, savoir lire et s'entraîner à pratiquer la langue, qui ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs recherches dont les résultats confirment qu'il existe en effet des stratégies qui facilitent leur acquisition, on constate que celles-ci sont généralement négligées en salle de classe. Cette manière plutôt conventionnelle d'enseigner les langues adoptée par les professeurs, témoigne d'une méconnaissance absolue d'importantes découvertes des chercheurs concernant les stratégies et les méthodes à privilégier pour faciliter voire même accélérer l'apprentissage des langues étrangères.

Cet écart entre la recherche et la pratique a son origine dans le manque de communication entre la didactique et les professeurs de langues étrangères. C'est un fait admis que le discours des chercheurs, de cabinet en particulier, a beaucoup de mal à parvenir aux praticiens - l'édition spécialisée porte rarement jusqu'à eux-, et que les praticiens - faute de canaux éditoriaux - ont encore plus de mal à se faire entendre des chercheurs. Ce décalage a pour conséquence la mise à l'écart des résultats et analyses des chercheurs dans la pratique pédagogique. Etant donné que les professeurs ne tirent pas d'avantages de ces recherches, ils continuent à travailler avec des méthodes peu motivantes.

Il est certain qu'un cours dont la démarche est routinière, un cours dans le cadre duquel les étudiants apprennent tous les mêmes sujets et ceci en même temps, ne contribue pas nécessairement à intéresser les étudiants. Par ailleurs, leur seule motivation dans ce contexte semble être basée sur la réussite dans le cours et non pas sur l'apprentissage de la langue cible. De même, et considérant le fait que les étudiants ne voient pas en quoi cet enseignement pourrait les concerner particulièrement, nous nous interrogeons sur la pertinence de celui-ci et nous en arrivons à la conclusion qu'un tel enseignement ne correspond pas à leurs besoins. Les raisons sur lesquelles nous nous basons pour affirmer ceci sont les suivantes: ce type d'enseignement, privilégiant le linguistique plutôt que le communicatif, ne peut pas correspondre aux besoins de tous les apprenants car leurs besoins, voire même leurs intérêts, peuvent être aussi divers que le nombre de personnes dans un cours de langue. Nous pouvons parler de besoins langagiers, de besoins personnels, de besoins d'ordre psychologique, de besoins sociaux, etc. Il est clair qu'un enseignement homogène ne pourra jamais combler les besoins particuliers de chaque élève. En outre, ces manières d'enseigner ne font qu'éloigner l'apprenant de son propre apprentissage, pire encore, elles vont le plonger dans un état de passivité à l'égard de son apprentissage. L'apprenant, ne se sent pas impliqué, sa participation ainsi que ses interventions sont circonscrites aux activités proposées par le professeur, et on assiste aussi à un enseignement/apprentissage peu motivant pour l'apprenant. L'enseignement reçu dans un contexte institutionnel ne vise pas à attaquer les problèmes spécifiques de chaque étudiant ni à satisfaire à ses besoins. Bref, il n'est pas en harmonie avec ses attentes ce qui semble, être la cause principale du détachement de l'apprenant de son apprentissage. Nous partageons le point de vue lorsqu'on déclare que: «L'institution est vue comme une sorte d'abstraction vers laquelle on aurait du mal à se retourner pour trouver la solution de ses problèmes d'apprentissage personnels. Par contre, l'enseignant est encore vu comme le seul responsable des réussites scolaires».

D'un côté on retrouve cette inertie de la part de l'étudiant en ce qui concerne son apprentissage et de l'autre côté on constate que l'étudiant, à force de subir un enseignement, ne conçoit pas d'autre manière d'apprendre que celle dont il peut témoigner: un enseignement dans le cadre d'un cours, dans une institution, à des heures spécifiques, avec un professeur responsable de sélectionner le matériel du cours, de décider du rythme d'apprentissage, des moyens d'évaluation, etc. L'enseignant aux yeux de l'apprenant est le seul à posséder les capacités et les compétences nécessaires pour lui apprendre la langue cible. Il est perçu par l'élève comme le détenteur du pouvoir. Le professeur devient donc, non seulement le

responsable des réussites scolaires, mais aussi le responsable de tout ce qui concerne l'apprentissage de l'élève.

En tant qu'enseignants, nous nous interrogeons sur les changements à apporter, pour faire en sorte que l'étudiant s'intéresse à son apprentissage, pour que sa motivation ne soit plus basée sur sa réussite dans le cours, mais plutôt sur son apprentissage de la langue cible. Que faire pour susciter chez l'élève la curiosité d'apprendre qui l'habitait dans ses premières années scolaires :

Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, de connaître, de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. Mais le fait est là, et c'est notre tâche à nous, facilitateurs d'apprentissage, de débloquer cette motivation, de découvrir quels défis touchent vraiment les jeunes, et de fournir à ces jeunes l'occasion de les relever [4, p. 33].

La didactique des langues nous donne des réponses, voire des alternatives, pour aborder ces problèmes-là. C. Rogers, qui a analysé en profondeur ces contraintes d'apprentissage, nous fait remarquer que, afin de redonner à l'apprenant le goût d'apprendre, l'essentiel est de le confronter avec un problème qu'il perçoit comme réel pour lui. D'après l'auteur, il peut s'agir, par exemple, d'un intérêt pour un aspect spécifique de la branche enseignée, l'important est qu'il ait une confrontation. Selon Rogers, cette confrontation va éveiller l'intérêt de l'étudiant vis à vis de son apprentissage, car les données auront du sens pour lui. Par ailleurs, Barbot nous propose d'essayer de changer le concept de détention du pouvoir dans les relations enseignant-apprenant: Il est permis de faire l'hypothèse que l'on peut sortir de situations bloquées et réactiver le désir d'apprendre en modifiant les positions des partenaires dans la transmission des connaissances [5, p. 25]. Ces deux idées sont à l'origine d'une méthodologie peu exploitée dans la pratique pédagogique. Néanmoins, et selon les recherches faites sur cette approche (Dahmen 1988, Dam et Gabrielsen 1988, Germain-Rutherford 1994, Leblanc et Painchaud 1990, Lupo 1988 et Moulden 1983), elle s'est avérée particulièrement efficace pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Cette méthodologie est connue aujourd'hui, entre autres, sous le nom d'apprentissage en autonomie [HOLEC, Henri: 1979] et dont les origines remontent aux années soixante.

Il résulte de ce qui précède que l'apprenant, selon Rogers, est susceptible de s'intéresser à accomplir une tâche ou à participer à une activité à partir du moment où il se sent impliqué. En outre, Barbot nous recommande, dans l'intention de susciter l'intérêt de l'apprenant, «de modifier les positions des partenaires dans la transmission des connaissances». Nous retrouvons ces deux principes pédagogiques dans un apprentissage en autonomie, méthode qui fait l'objet de notre étude. Nous avons retenu la définition du concept „d'autonomie” suggérée par Holec; l'auteur cite B. Schwartz pour illustrer ses propos:

L'autonomie, est „la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires”. Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi [Holec : 1979]. Selon Holec, afin de prendre en charge son apprentissage l'apprenant doit assumer toutes les décisions ayant trait à tous les aspects de celui-ci. L'auteur nous parle de modalités pratiques des prises de décision [6, p. 105], ces modalités d'apprentissage se définissant par des opérations que l'apprenant prendra en charge, à savoir: la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques, le contrôle du déroulement de l'acquisition, l'évaluation de l'acquisition.

Les tendances actuelles en didactiques des langues - mais certainement pas seulement ce domaine particulier - comprennent une demande croissante d'individualisation et d'adaptation aux besoins de l'apprenant. Parmi ces besoins se comptent des besoins croissants relatifs à des aspects extérieurs à l'apprentissage (notamment le moment et l'endroit de l'apprentissage) tout comme d'autres relatifs à des aspects internes (notamment la motivation et le contenu, ou la responsabilisation de l'apprenant). Ces besoins, qui entretiennent des relations parfois paradoxaux ou même contradictoires, tendent vers une

autonomie de plus en plus grande, autonomie soit en temps et en espace, soit par rapport aux autres apprenants.

L'apprentissage autonome peut se réaliser soit en autonomie complète (à distance, sans la présence d'un enseignant) ou en semi-autonomie, en complément à des activités de cours plus classiques. Le support pour la partie autonome peut comprendre des livres ou cours imprimés, des feuilles de travail, des logiciels, des cassettes vidéo et/ou audio etc. Et comme nous avons déjà mentionné que les enseignants français désignent par le terme «*autonomie*» ce que les experts européens entendent par «*semi-autonomie*».

En guise de conclusion l'apprentissage en autonomie présente un certain nombre **d'avantages**, qui pourraient être autant de motifs pour un apprenant de choisir et de recourir à ce type d'apprentissage.

Une autonomie plus grande, où l'apprenant a un rôle plus important à jouer dans ce qu'il va apprendre, où et comment il va le faire, et combien de temps il va y consacrer.

Un apprentissage centré sur les besoins spécifiques de l'apprenant, où l'autonomie accordée permet de se consacrer davantage aux besoins concrets qui se sont manifestés, et aux attentes individuelles.

Un apprentissage décentralisé, avec un degré d'indépendance plus important par rapport aux locaux, infrastructures et personnels disponibles.

Explicitation plus grande des objectifs et des critères d'évaluation de la part des enseignants. Étant donnée l'absence au moins partielle de l'enseignant, celui-ci se doit de formuler les objectifs et les exigences de façon encore plus claire, de façon à ce qu'aucun malentendu ne puisse surgir, quel que soit le contexte où le moment où l'apprenant lise ces critères d'évaluation. En effet, il y a beaucoup moins de possibilités de vérification immédiate de la compréhension de ces communications.

La patience illimitée de l'ordinateur qui ne grondera jamais l'apprenant, à moins que cela soit programmée à l'avance.

Après l'étude faite nous avons identifié plusieurs avantages de l'apprentissage autonome:

- Permet un apprentissage actif.
- Développe la pensée critique de l'élève.
- Motive les élèves à planifier leur temps.
- Permet l'auto-évaluation.
- Donne la possibilité à l'élève de choisir des stratégies efficaces dans son apprentissage.

Ce type d'apprentissage suppose aussi un rôle spécial pour le professeur. Henri Holec parle de trois rôles: 1. rôle de formateur et de conseiller; 2. rôle du fournisseur de matériel; 3. rôle d'accompagnateur.

Il existe pourtant des **inconvenients et des exigences spécifiques** dans l'apprentissage de FLE en autonomie et l'auto-construction de son savoir qui visent la glottodidactique par rapport à l'autonomie des apprenants:

La perte de contact avec les autres apprenants. Comme l'apprentissage ne se fait pas systématiquement en groupe, le contact avec les autres membres du groupe est fortement réduit. Un contact de ce type peut permettre d'échanger des idées, questions et expériences relatives à l'apprentissage ou son contenu. L'absence de structure de groupe réduit ces possibilités, ce qui peut parfois poser problème.

Moins de possibilités d'échange, de conversation et de discussion.

En ce qui concerne les cours de langue, l'absence de structure de groupe enlève aux apprenants la possibilité de mettre en œuvre et de pratiquer ce qui est appris en présentiel (situation de face à face) et enlève cette possible expérience de succès en cercle restreint.

Impossibilité de partager des expériences professionnelles ou autres.

Comment nous l'avons déjà fait remarquer, il y a un certain nombre d'inconvénients ou au moins de réserves – qui peuvent se formuler à l'encontre de cet apprentissage en autonomie.

Un certain nombre de problèmes déjà mentionnés prennent une importance toute particulière s'il s'agit de formation en langues, qui exigent bien sûr d'autres transmissions de savoir et de mises en pratiques qu'un cours en mathématiques, informatiques ou électricité. En particulier, la perte de contacts

avec les autres apprenants pourrait se révéler coûteuses en termes de rentabilité, car elle rompt sérieusement les possibilités d'échange et surtout de conversation. D'autre part, l'emploi des documents authentiques est problématique. L'exploitation des documents authentiques n'est pas rendu impossible. Par contre, l'apprentissage en autonomie ne permet pas l'intégration immédiate de documents authentiques présentant un grand intérêt actuel. En effet la préparation et l'exploitation du matériel – il faut notamment prévoir que tous les participants puissent le travailler, et prévoir des activités avec remédiations aussi variée que possible. On pourrait encore ajouter que certains aspects posent problèmes. Il s'agit surtout d'aspects coutumiers de l'enseignement dont l'absence dans l'apprentissage en autonomie doit susciter des questions, et inciter le formateur à combler ces lacunes.

La correction de la prononciation ne peut se faire que par la voie acoustique, ce qui n'aidera guère un certain nombre de personnes. En effet, une correction articulatoire a le mérite de montrer de façon techniquement comment remédier les lacunes ou les défauts de la prononciation. La remédiations prévue peut aller trop loin ou pas assez loin. Certains apprenants ont besoin de beaucoup plus d'explications, alors que pour d'autres justement ces explications peuvent être inhibitoires.

Comme le matériel devra fonctionner de façon autonome, un certain nombre de caractéristiques sont à prendre en compte. En premier lieu, à cause de l'absence des apprenants aux moments d'apprentissage, il faut très bien connaître le public, leurs attentes et les objectifs à atteindre.

Selon Nelly Leselbaum l'originalité de l'expérimentation de procédures de formation à l'évaluation est enfin de préparer les élèves à des situations futures d'autoformation. Car les démarches explicitées par les enseignants, dans ces apprentissages, comme on le constatera, sont celles qui sont constitutives d'une démarche générale d'autoformation que l'on peut aisément décomposer ainsi:

- Se fixer des objectifs.
- Les hiérarchiser.
- Déterminer les stratégies pour les atteindre, à savoir:
 - trouver les ressources;
 - choisir entre elles, celles qui s'y adaptent;
 - gérer son temps;
 - tenir compte des contraintes.
- S'auto-évaluer [7, p. 156].

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les auteurs soulignent que les compétences linguistiques permettent à l'apprenant de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à ouvrir des expériences culturelles nouvelles [8, p. 39].

Références

1. PUREN, Christian, BEROCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige, *Se former en didactique des langues*, Éditeur ELLIPSES, 2001.
2. GREMMO, M.J. et RILEY, P., *Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée*, in Mélanges CRAPEL n°23, 1995.
3. COURTILLON, Janine, *Elaborer un cours en FLE*, Hachette, Paris, 2003.
4. DELDIME, Roger et DEMOULIN, Richard, *Introduction à la psychologie : Troisième revue et augmentée*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.
5. BARBOT, Marie-José, *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris, 2001.
6. HOLEC, Henri, *Autonomie et apprentissage des langues*, Didier Hatier, Paris, 1979.
7. LESELBAUM, Nelly, *Autonomie et auto-évaluation*, Economica, Paris, 1982.
8. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2000.