

STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET AUTONOMIE DE L'APPRENANT

Mme Bouteflika Yamina
Maître de conférence –B-
Facultés des lettres
et sciences humaines
Département de français
Université Sidi Bel Abbès

Le concept d'autonomie s'associe à celui « d'apprendre à apprendre » et donc aux stratégies. Il a intéressé les chercheurs travaillant dans différents domaines. Ainsi en acquisition des langues secondes, on peut citer Holec, et Wenden en psychologie cognitive. Ces deux courants de recherche ont mis l'accent sur les stratégies cognitives permettant de réduire les différences face à l'apprentissage, mais aussi sur le contexte d'apprentissage dans une perspective d'autonomie.

Un des buts de l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage est, en effet d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie dans la construction des savoirs.

Dans un premier temps, des définitions nous permettront de voir quels sont l'intérêt mais aussi les limites de telles définitions pour différencier ensuite l'autonomie, terme vague, et l'apprentissage autodirigé. Cette clarification nous permettra d'envisager l'intégration du multimédia dans une formation autonomisante.

1-Les différentes définitions de l'autonomie

Etymologie : du grec autos. Soi-même. Nomos : ses propres lois et autonomos, qui se gouverne avec ses propres lois.

Définition générale (in dictionnaire actuel de l'éducation de R Legendre. 1993) :

« Finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements ».

Définition dans le dictionnaire de didactique des langues (1996 : R.Galissou-D-Coste)

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

Définition de R.Porquier (L'auto-apprentissages. in F.D.M.-Mars 1992 :69)

L'auteur précise : « l'autonomie n'est pas un état mais un processus. L'autonomie s'acquiert ».

Définition de H.Holec

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'autonomie est définie par Holec (1979 : 36) comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ».

Pour Holec l'autonomie c'est assumer les différents aspects de cet apprentissage, à savoir la détermination des objectifs :

- Dans le cadre de la compétence de communication c'est par exemple dire : je dois être capable de dire ceci dans tel domaine,

- La définition des contenus et des progressions : quelles sont les idées que je veux comprendre ?

- La sélection de méthodes et de techniques : choix dans l'utilisation de supports multimédias, apprentissage en tandem.....

- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite : rythme, moment lieu.....

- L'évaluation de l'acquisition et de l'apprentissage.

1.1. La notion d'autonomie et l'apprentissage

Nous ne nous attarderons pas, ici, à la dimension éducative ni à sa justification idéologique même s'il convient d'en souligner l'enjeu dans le contexte social et économique.

Nous retiendrons deux notions : la notion de processus et la dimension individuelle car elles ont un lien avec l'apprentissage et les stratégies d'apprentissage.

L'un des points fondamentaux dans ces définitions est le suivant : l'autonomie se relie au sujet qui apprend. Ainsi, l'intérêt de la définition de Holec est de mettre en avant l'acte d'apprendre dont il place l'initiative du côté de l'apprenant. Au sujet de l'apprentissage de L.Porcher (1992 : 6) affirme que :

« Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas constitutivement un auto-apprentissage ».

L'autre point est **la notion de processus** (définition de Porquier). Elle sous-tend la notion de stratégies d'apprentissage : comment apprend-on ? Quelle est l'activité de l'apprenant mais aussi ses motivations, les obstacles à ses apprentissages, les procédures didactiques et les fondements susceptibles de favoriser « l'apprendre » ?

1.2- Les implications de ces définitions

• Des autonomies diverses

La dimension individuelle et la notion de processus induisent une représentation diverse et complexe de l'apprenant. Cela a pour conséquence de dire qu'il n'y a pas une seule manière d'apprendre mais également, que l'apprenant s'inscrit dans un contexte social et culturel.

Il y a donc des autonomies : un individu est plus ou moins autonome selon les domaines où il agit. Il peut ainsi être très autonome dans le domaine professionnel et beaucoup moins dans le domaine affectif.

Les facteurs affectifs, telles la motivation et l'attitude, ont un lien primordial dans le choix des stratégies. En effet, l'apprenant peut avoir une attitude négative face à l'apprentissage : le manque de confiance en soi, face à la nouveauté que peut représenter une situation d'apprentissage laissant à l'apprenant beaucoup de décisions à prendre (ou face à la nouveauté de l'ordinateur), a une incidence primordiale sur l'utilisation de ses stratégies. On ne peut donc envisager l'entraînement de

stratégies sans connaître la perception des apprenants face à l'apprentissage et sans la modifier au besoin.

D'autre part, l'autonomie n'est pas à tout prix donner une indépendance à qui ne la voudrait pas. Certains apprenants peuvent considérer que l'enseignant est la source de savoir et le responsable principal de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage.

P.Cyr(1998 :16) émet une conclusion nette à ce sujet :

« ...Le choix des stratégies est déterminé d'abord et avant tout par les attitudes. En d'autres mots, des variables d'ordre psychologiques contribuent à déterminer le degré d'engagement.... » (C'est-à-dire la motivation), « ce qui entraîne l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées ».

Par conséquent, avant d'aborder la question des stratégies il faut sans doute s'attaquer à la question des attitudes.

• Une pédagogie différenciée

La dimension individuelle a des incidences dans l'utilisation du multimédia : une seule méthode ne peut convenir à tout le monde. Cela implique une pédagogie individualisée. Elle a un lien direct avec l'utilisation du multimédia puisque l'apprenant peut choisir un programme en fonction de ses préférences : par thème d'approche particulier, par activité ludique, préférer les répétitions parce que c'est un mode qu'il connaît....et dans un contexte plus ou moins guidé.

Par ailleurs, si les parcours faits avec ces outils sont individualisés grâce à l'interactivité entre l'apprenant et la machine, on peut remarquer que les possibilités de parcours

et les réponses sont forcément prédéterminées par le concepteur selon ses objectifs et les limites de l'ordinateur.

La pédagogie différenciée peut donner lieu à un enseignement individualisé, à la prise en compte des intérêts, des besoins de l'apprenant sans inclure pour autant l'idée d'autonomie.

2. La mise en place d'un contexte d'apprentissage

2.1. L'apprentissage autodirigé

La définition qui semble se rapprocher le plus de l'autonomie dans la situation telle que je l'envisage en (classe) est l'apprentissage autodirigé.

Pour Finler (1979), l'autonomisation de l'apprentissage implique que trois conditions soient remplies :

- « Que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage c'est-à-dire sache prendre des décisions... »

- « ...qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant... »

- « ...que l'apprenant ait la volonté de prendre en charge son apprentissage... »

« Un apprentissage ainsi pris en charge par celui qui apprend est un apprentissage autodirigé » (1976). Un apprentissage peut donc être totalement autodirigé ou ne peut l'être que partiellement.

En effet, nous voyons bien que l'autodirection est difficile à concevoir de manière absolue. L'auto-discipline

et l'auto-évaluation font partie des problèmes à résoudre. Un cadre fixant des limites et des contraintes doit donc permettre à l'apprenant de prendre progressivement le contrôle de son apprentissage. La notion de projet collectif est certainement un levier à amplifier la motivation. On peut donner l'exemple de l'écriture collective d'un scénario à partir des données d'un cédérom.

Dans un cadre scolaire, l'autonomie, selon la définition de Holec, semble difficile à concevoir puisque les objectifs, les modes d'évaluation sont déjà imposés par l'enseignant.

Cependant pour Holec (1992), l'apprenant prend une part active dans son apprentissage :

« L'apprenant intervient en interprétant, en transformant, en complétant, en conservant ce que l'enseignant lui fournit : en d'autres termes, il s'approprie activement ce que l'enseignant lui apporte en l'adaptant à ses besoins. » 1992 : 50)

Ainsi l'apprenant intègre les objectifs qui lui sont fixés et reconstruit ses objectifs pour les rendre significatifs. De fait, il s'auto-évalue en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. L'apprenant intervient toujours :

« selon sa perception de l'apprentissage ». En effet, « c'est lui qui apprend et la connaissance que l'enseignant peut avoir de l'objectif des activités qu'il propose ne peut lui suffire » Holec, 1992 : 49).

Il aurait par conséquent une auto-direction dans un apprentissage hétéro-dirigé. L'apprenant aurait en lui les moyens d'apprendre, différents parfois de ceux que l'enseignant voudrait instaurer. L'apprenant aurait un

travail d'expérimentation à effectuer et à un réajustement si la réalisation n'est pas satisfaisante. C'est donc en pratiquant la langue en classe mais aussi en variant les supports, dont le support informatique, que l'apprenant peut confronter ces perceptions, de soi, de la langue....., d'évaluer ses acquis.

2.2. La formation métacognitive

Nous avons vu que pour Holec prendre en charge son apprentissage, c'est assumer et prendre des décisions sur tous les aspects de son apprentissage. Il insiste sur le fait que l'apprenant doit apprendre à apprendre et doit donc avoir une prise de conscience sur son mode d'apprentissage pour pouvoir le modifier éventuellement.

La formation métacognitive tiens donc une place prépondérante dans un contexte d'apprentissage en autonomie. C'est une conception qui responsabilise l'individu, car elle lui reconnaît la possibilité d'exercer un certain contrôle, une certaine régulation des différents facteurs qui contribuent à l'apprentissage. Il s'agit de facteurs externes (le choix d'un logiciel) mais aussi internes (ses habitudes par exemple). Le fait de choisir ou non un logiciel pour apprendre une langue peut être une conséquence culturelle. Le fait de croire ou non en l'intérêt d'un logiciel axé sur le jeu peut-être un comportement acquis par des habitudes d'apprentissage. Nous pouvons dire que l'autonomie est en premier lieu une non indépendance vis-à-vis de soi. Ce qu'il faut surtout souligner, c'est que des comportements peuvent s'élaborer sans que la conscience de l'apprenant participe à cette action. Les activités cognitives révèlent du domaine affectif.

J.P.Narcy(1998: 436),s'interroge à ce propos et on ne peut sans doute pas éluder cette question :

« Peut-on aller au-delà des déterminismes qui nous conditionnent (notre passé personnel, social et culturel, et donc, la ou les langues que nous utilisons ? »

2.3. L'environnement pédagogique

La métacognition vise la découverte par l'apprenant des moyens les plus favorables à l'acquisition de connaissances. Il n'est pas évident que celui-ci soit conscient de l'importance d'une telle démarche d'analyse. Il s'agit donc de mettre en place une organisation où l'apprenant pourra prendre conscience de ses stratégies et de ses attitudes. Deux points sont à considérer avant de situer le rôle du multimédia : le rôle que peut jouer le groupe et le rôle de l'enseignant.

- L'interaction avec d'autres apprenants peut révéler à chacun et donc modifier les représentations qu'il a de la langue (en terme de difficulté ou de facilité par exemple). Cet aspect social peut modifier ses stratégies.

- L'apprenant peut aussi comparer ses productions avec les productions d'autres apprenants en différé. Il peut aussi comparer son parcours dans l'instant, en tandem devant un même écran, ce qui lui permet d'explorer, de réagir in situ et de réfléchir face à un parcours jusque là inédit pour lui. Ces possibilités facilitent la prise de distance nécessaire à une réflexion critique de sa manière d'apprendre.

- Il permet aussi d'ancrer son expérience dans le réel alors que le multimédia se situe dans le virtuel et en ce

sens les situations de communications (simulations avec un logiciel), ne sont pas des interactions humaines en face à face.

Ainsi, dans l'optique de la formation métacognitive, il faut situer aussi l'environnement d'apprentissage comme un réseau d'interactions dont l'interaction ordinateur-apprenant ne forme qu'une partie.

- Le rôle de l'enseignant

Le multimédia, on le voit, fait partie de l'environnement pédagogique, mais il ne peut pour autant constituer à lui seul une méthodologie. L'enseignant est primordial car il permet d'adapter un support pédagogique à un environnement pédagogique. Nous devons différencier l'enseignant concepteur du logiciel, de l'enseignant conseiller : ce dernier doit modifier ses stratégies d'enseignement pour s'adapter au parcours de l'apprenant.

Prendre en compte les stratégies d'apprentissage pour un enseignant, c'est :

- Reconnaître qu'il n'y a pas une seule manière d'apprendre, que la diversité des outils peut permettre une prise en compte. Il est donc important que chacun puisse avoir accès à ce type de support.

- Qu'il existe des stratégies plus efficaces et qu'il est intéressant de les enseigner : la formation métacognitive est un élément complémentaire dans l'apprentissage d'une langue.

- Poser la question de l'utilité des logiciels, c'est rappeler que l'individu apprend en fonction de ce qui fait son entité : les processus mentaux et les facteurs affectifs et

sociaux sont particuliers à chacun. Dès lors il est difficile pour un enseignant concepteur de logiciel de prévoir tous les cas de figure. Il y a ici une réalité : l'ordinateur ne peut faire face à toutes les données de l'individu car elles sont en partie imprévisibles. Le programme informatique ne peut générer de véritables interactions langagières (par exemple, lorsque l'apprenant produit des réponses orales qu'il compare ensuite aux réponses correctes enregistrées). L'analyse de ses productions par le multimédias peut permettre à l'apprenant de l'interroger sur ses propres actions, mais les réponses de l'ordinateur sont restreintes. Par contre, les traces du parcours effectué et gardé dans l'ordinateur peuvent permettre à l'enseignant d'analyser ses erreurs, de suggérer des stratégies à l'apprenant qui lui permettent d'expérimenter d'autres parcours (comme c'est le cas dans le logiciel Echolangues). Il y a donc un travail d'évaluation du multimédia à effectuer, afin d'élaborer des scénarios d'exploitation pédagogique.

- Le logiciel est forcément le reflet de l'équipe qui l'a élaboré. Cette conception véhicule des représentations quant à l'apprenant. La détermination des contenus n'est pas neutre et peut laisser ou non une place d'initiative à l'apprenant.

-Le rôle du multimédia

En conclusion de cette partie, nous pouvons mieux situer l'intérêt des logiciels : ils permettent, en premier lieu, **une diversification des outils** donc des choix pour l'apprenant. Ce choix est un des aspects qui peut permettre à l'apprenant d'utiliser des stratégies adéquates d'apprentissage. La

redondance des modes de signification (son, image, texte), peut faciliter la compréhension des contenus, en fonction de ses propres stratégies.

Au cours de son apprentissage, l'apprenant est aussi amené à utiliser alternativement différentes stratégies d'apprentissage. Il peut travailler sur du matériel très structuré et, à un autre moment, vouloir explorer des ressources afin de les structurer, et de construire des connaissances à son propre rythme.

Il convient donc de rappeler, que les possibilités apportées par les logiciels à l'apprentissage des langues, ne constituent pas à proprement parler une innovation, puisque le recours à la centration sur la construction personnelle des savoirs par l'apprenant fait partie des principes adoptés par la didactique des langues depuis plus d'une vingtaine d'années (cf. l'approche communicative). En cela, l'apport du multimédia correspond à l'élendue de ces principes et surtout à une plus grande richesse et à une plus grande diversité des ressources. L'intérêt du multimédia en classe étant défini comme un moyen supplémentaire d'apprentissage d'une langue.

BIBLIOGRAPHIE

GALLISSON, R., et COSTE, D. 1996 (Dictionnaire de didactique des langues. Paris Hachette.

HOLEC, H. (1992). « Apprendre à apprendre et apprentissage autodirigé ». In F.D.M, numéro spécial. *Recherches et applications. « Les auto-apprentissages »*. p 46-52.

HOLEC, H. (1979). « Autonomie et apprentissage ». Conseil de l'Europe.

LANCIEN, T. (1998). « Le multimédia » Edition CLE international.

LEGENDRE, R (1993). « Dictionnaire actuel de l'éducation ». Guérin. 2^{ème} édition.

NARCY, JP. (1998). « Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie. » Etude de linguistique appliquée, N° 112, « Ressources pour l'apprentissage, excès et accès ». p436-445.

PORCHER, L. (1992). « Le temps, l'éclectisme, l'évaluation ». In F.D.M., numéro spécial, août-septembre, coordonnée par Simone Lieutaud. p6.

PORQUIER, R. (1992) « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner ». Avec la collaboration de Wagner, E. In F.D.M. N° 185, p 15-20.

TROCME-FABRE. H. (1997) « J'apprends, donc je suis ». Paris : Les éditions d'organisations.