

La dimension des représentations de l'apprentissage du Français engagé dans un processus de formation dans les centres de langues.

BEKHOUCHA- KHADRAOUI A ziyadé Nabila

Université Badji Mokhar Annaba

La langue a toujours été l'objet d'une réflexion pédagogique sur l'enseignement d'un savoir. Il semble, à priori, difficile de mettre en place un enseignement qui prenne en charge la diversité des apprenants et des situations d'apprentissage / enseignement au CEIL (centre intensif d'enseignement des langues) dotés jusqu'à présent de "laboratoire de langues" malgré les tentations faites ou opérées dans le domaine par des méthodes d'apprentissage / acquisitions des langues tels que "Cartes sur table, Espaces, Café Crème Taxi, Rond point..." qui dotent sans pour autant satisfaire les besoins et les objectifs des apprenants du CEIL en langue. Ces méthodes, (ou ces guides prêts à l'emploi), suffisent-elles à aider les enseignants (peu ou pas formés aux principes de cette méthode) à atteindre les besoins et les objectifs en langue des apprenants, étudiants / stagiaires inscrits au CEIL?

"Les laboratoires" de langues dont est équipé le centre d'enseignement intensif des langues de notre université répondent-ils aux demandes et aux besoins des apprenants venant de différentes facultés en matière d'enseignement / apprentissage du FLE?

Notre hypothèse s'articule autour de la mise en place d'un dispositif d'enseignement / apprentissage centré sur un apprentissage autodirigé des apprenants pour l'acquisition du sens par le biais de l'acquisition des langues avec utilisation de

documents authentiques (centres de ressources, apprendre à apprendre) en vue de mieux répondre aux attentes et aux objectifs ainsi qu'aux styles d'apprentissage des apprenants.

Nous souhaitons étudier si une innovation de ce type dans les CEIL d'Algérie est possible, dans quelles conditions et ce qu'elle pourrait apporter afin de répondre aux difficultés langagières que rencontrent les utilisateurs du CEIL

Dans le présent article, nous procéderons à l'analyse des représentations des étudiants du centre d'enseignement intensif des langues par le biais d'une enquête. Cette étude nous permettra de constater si notre public est enclin à l'intégration de l'autonomie de l'apprentissage du FLE.

Nous avons mené notre recherche en procédant par une recherche-action et en utilisant les méthodes des ethnologues et des anthropologues. Pendant trois années nous avons travaillé avec six groupes, soit 150 étudiants, à raison de deux séances de 2H deux fois par semaine en semi intensif et d'une séance de 3 heures une fois par semaine en intensif et par groupe.

La durée d'observations portant sur une année entière permet de mieux cerner l'évolution des représentations des apprenants dans l'enseignement/apprentissage. Ces conditions de recherche nous semblent mieux assurer la fiabilité et la crédibilité des conclusions que nous vous présenterons dans de cette recherche

Les représentations.

Etant à l'interface du psychologique et du social, les représentations sociales peuvent intéresser plusieurs disciplines, telles que la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique, les sciences de l'éducation, entre autres. Cette notion étant primordiale dans notre travail de recherche. En effet, les représentations ont une influence sur les comportements que conseillers et apprenants auront au sein du centre. De ce fait, nous avons décidé de voir de plus près ce qu'est une représentation.

3.1. Définitions

Il existe plusieurs définitions pour le terme de représentation sociale, mais il semblerait que c'est celle de Jodelet qui est, d'une part, la plus répandue et, d'autre part, la plus acceptée. Jodelet définit la représentation sociale comme étant «une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (1999 :53).

Il est important de signaler que représenter ou se représenter est «un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, 1999 : 54). Cet objet peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, une idée, etc ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire, mais il est toujours nécessaire «la représentation est le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement» (Jodelet, 1999 :54). Sur ce même sujet, Abric ajoute qu'un objet « n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux (...) Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un » (2001a 12).

Une représentation peut alors être perçue comme étant une reconstruction de l'objet (Jodelet, 1999), une interprétation (Sperber, 1999), ou bien une représentation de quelque chose pour quelqu'un (Abric, 2001a). Mais il faut aussi ajouter et préciser que, tel que le signale Jodelet, en axant la représentation comme étant sociale, il se fait un lien entre le psychologique et le social. Et comme nous le verrons ultérieurement, c'est là la richesse de cette notion comment le psychologique et le social peuvent 'interagir', 'communiquer', s'influencer l'un à l'autre.

Afin de pouvoir comprendre l'origine de cette notion, nous verrons ensuite le chemin qu'elle a dû parcourir pour être ce qu'elle est devenue: une notion clé dans plusieurs disciplines des sciences sociales.

Après avoir examiné ce que signifie être conseiller, le changement que cela implique, le nouveau cadre situationnel, nous allons déterminer quelles sont les caractéristiques que doit posséder un conseiller.

1. Aspects méthodologiques de l'enquête réalisée auprès des étudiants :

Durant la dernière semaine du mois d'avril et la première du mois de mai 2004, nous avons appliqué un questionnaire à 150 étudiants de la section de français du centre de langues L'objectif de cette enquête était de déterminer les tendances générales des représentations des étudiants sur la langue et son fonctionnement, l'apprentissage en général et sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, nous désirions vérifier s'il y avait évolution de ces représentations tout au long des semestres durant lesquels ont eu lieu les cours de français au CEIL. Dans cet article, nous présenterons le résultat d'expériences en milieu universitaire effectuées dans le cadre de notre recherche. A travers une enquête menée sur les étudiants du CEIL, nous chercherons tout d'abord à savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage du français sont partagées par les étudiants interrogés afin de voir si les représentations ainsi mise en évidence présentent ou non un caractère favorisant à l'intégration d'un apprentissage autodirigé

Questionnaire : structure et typologie

Nous avons intégré au questionnaire uniquement deux questions ouvertes (les items 6 et 8), sans pré codification. L'objectif était de faire émerger des points de vue personnels sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Le reste du questionnaire était constitué par des questions fermées. Les options de réponse se distribuaient sur une échelle de quatre possibilités: *totalemnt d 'accord, plutôt d 'accord, plutôt en désaccord, totalemnt en désaccord - toujours, presque toujours, rarement, jamais.*

Il faut préciser que nous avons eu certaines difficultés à élaborer des questions qui soient à la fois claires pour les étudiants et qui cadrent parfaitement avec les catégories choisies au départ. Certaines questions en fait peuvent être contemplées autant depuis la perspective "représentation sur la langue" que depuis celle de la "méthodologie de l'apprentissage".

2. Analyse des résultats

Pour l'interprétation des réponses au questionnaire, nous avons regroupé les étudiants par niveau d'étude, du premier au troisième à raison de deux groupes par niveau, ce qui représentent deux groupes du niveau1, deux groupes du niveau2, et deux groupes du niveau3 ; soient six groupes pour les cours de français de base, puisque cette indication apparaissait dans la première question. Il faut préciser qu'à l'époque de l'application du questionnaire, il y avait sept groupes du premier niveau, quatre du deuxième niveau, trois du troisième niveau. Les étudiants ont donc été réunis par niveau suivi, indépendamment du groupe dans lequel ils s'y trouvaient inscrits et de l'enseignant chargé du groupe. Par ailleurs, comme le domaine des représentations constitue un terrain tout de même assez instable, puisqu'on ne peut guère parler de chiffres absolus, de vérités incontestables, les résultats de cette enquête sont interprétés en terme de tendance générale.

Dans le domaine de la culture langagière,

Nous pouvons constater que la langue est encore considérée, dans la plupart des cas, comme un ensemble de règles de grammaire et de mots. De cette représentation découle la place importante qui est attribuée à la grammaire et au travail sur le lexique; ce qui implique un recours systématique à l'outil dictionnaire. Il y a par contre une assez nette perception de la différence existante entre langue orale et langue écrite. En ce qui concerne la dimension culturelle d'une langue, les représentations ne peuvent être regroupées en une seule tendance. Par moment, le rôle du socioculturel paraît être bien perçu comme le signale l'évaluation très positive de l'utilisation de documents authentiques (extraits de journaux ou de revues...) utilisés par certains enseignants. Cependant, d'autres indicateurs, comme le choix du matériel en fonction des différents objectifs, apportent certaines restrictions. Nous pourrions donc en déduire que les représentations sur le rôle du socioculturel se caractérisent par une sensible évolution,

tout au long de l'apprentissage. Par ailleurs, nous aimerions souligner cette « évolution » des représentations, particulièrement repérables chez les étudiants du niveau3, en l'occurrence du cinquième et du sixième groupe, sur le rôle du lexique, de la différence entre langue écrite et langue parlée et de l'importance des aspects socioculturels.

Ceci paraît indiquer que plus un contact diversifié avec la langue est prolongé, plus les possibilités sont grandes de la percevoir comme un ensemble complexe qui va bien au-delà d'une simple juxtaposition de règles de grammaire et de listes de mots.

Dans le domaine de la culture d'apprentissage,

Les représentations restent bien traditionnelles, en particulier celles sur l'évaluation. L'autoévaluation est encore totalement sous-estimée et le professeur conserve sa place dominante en tant que décideur pour les activités à réaliser au CEIL ainsi que pour le choix du matériel et que l'appréciation des résultats. Par ailleurs, l'acquisition est en général perçue comme le résultat d'un stockage par répétition.

L'apprentissage comme activité de construction et d'internalisation d'un système n'a jamais été évoqué par les étudiants au cours de cette enquête. Il nous semble cependant qu'il y ait une évolution sensible, en ce qui concerne l'acquisition par stockage au cours des deux derniers semestres (niveau3) : les étudiants du niveau3 manifestent une vision plus dynamique de l'apprentissage.

Pour le dernier domaine pris en considération, celui de la **méthodologie d'apprentissage**, nous avons remarqué que les étudiants ne signalent pas d'obstacle majeur pour accéder à l'information. Quant au matériel, sa sélection n'est pas vraiment effectuée en fonction d'objectifs très précis mais plutôt parce que le professeur l'a recommandé.

Bilan et synthèse

D'une manière générale, nous pourrions dire que le choix du matériel est inféodé au choix des enseignants plutôt qu'aux besoins des étudiants. En ce qui concerne les méthodes et les techniques mises en œuvre pour la réalisation des activités, le constat est plutôt négatif.

Peu de référence à des techniques précises en accord avec chaque type de support (écrit, oral, audiovisuel): techniques qui pourtant sont utilisées en classe mais apparemment les étudiants n'en sont pas conscients. Le dictionnaire reste l'instrument incontournable, omniprésent, celui qui permet de solutionner toutes les difficultés de compréhension. Il reste donc, dans ce domaine, un important travail de prise de conscience à effectuer. Il faudrait que les enseignants, en classe, explicitent systématiquement la méthodologie appliquée pour l'exploitation des différents documents.

La mise en place d'un dispositif d'auto apprentissage nous oblige à passer du paradigme de l'enseignement, où l'enseignant prédétermine un parcours de cours, au paradigme de l'apprentissage, où l'apprenant gère son apprentissage. La plupart des apprenants algériens sont habitués à suivre les cours en présentiel sous l'influence des pratiques de leur cursus scolaire: ils apprennent une langue étrangère en suivant le programme prédéterminé par leur enseignant. Mais dans l'auto-apprentissage, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage : il détermine son objectif d'apprentissage, planifie son apprentissage et choisit ses ressources. Par conséquent, pour réaliser un auto-apprentissage, non seulement les formateurs mais aussi les apprenants, tous se rendent compte qu'ils doivent se dégager du paradigme de l'enseignement et passer au paradigme de l'apprentissage.

Conclusion

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

Par ailleurs, notre expérience dans la formation d'enseignants nous a confrontée à un phénomène particulier de la discipline des langues étrangères : l'orientation généralement linguistique des buts de l'apprentissage, et très peu pragmatiques ou culturels lors d'une utilisation de matériaux vidéo des différentes méthodes utilisées dans l'apprentissage du Français au CEIL de notre université. De cette conception découle un handicap à leur introduction régulière dans les cours de langue : la seule perspective de compréhension de la langue, limitée à son énoncé, rend leur introduction difficile, car les apprenants sont submergés par la somme même des informations véhiculées, et ces documents semblent bien être réservés aux plus avancés. Nous dirons également que l'introduction d'un apprentissage en autonomie qui nécessite un travail dans une salle équipée d'ordinateurs et un centre de ressources conduit à des modifications majeures de la situation d'enseignement, de la place de l'enseignant dans la classe de langue. Si l'on admet que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, comment définir la relation: document /langue à enseigner/apprenant et où situer l'enseignant ? A son époque, la méthodologie audiovisuelle avait apporté certains principes qui ne correspondent plus à ceux de l'ère communicative, les techniques ont évolué, les attitudes des enseignants vis à vis des techniques aussi, et les apprenants également.

Désormais, pour encourager les apprenants à bénéficier des possibilités de l'acquisition du sens à travers le dispositif de l'auto apprentissage en l'occurrence de l'accompagnement du conseiller et d'accéder ainsi à des ressources de la langue cible correspondant à leurs besoins, il est nécessaire d'approfondir trois aspects : « la formation de conseiller », « la construction d'un dispositif d'auto apprentissage », « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage ».

Bibliographie

ABRIC, Jean-Claude (2001a), « Les représentations sociales : aspects théoriques ». In ABRIC Jean-Claude (coord.) *pratiques sociales et représentations*. 3^e édition ; 1^e éd. 1994. Paris, PUF, pp. 11-36

ADAMI H., ANDRE V., BAILLY S., CARTON F., CASTILLO D., PONCET F., RILEY P. (2003), « L'étranger compétent. Un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères ? ». In GROUX D., HOLEC H. (eds.) *Une identité plurielle*. Mélanges offerts à Louis Porcher. Paris : L'Harmattan, pp. 535-550.

AUSTIN, J.L. (1970), *Quand dire, c'est faire*. Paris, Editions du Seuil, 208 p.

BENSON, Phil (1996), "Self-access and collaborative learning". In the newsletter of the Hong Kong Association for Self-Access Learning & Development, pp. 3-7

BENSON, Phil (1997), "The philosophy and politics learner autonomy". In BENSON Phil, VOLLER Peter (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman, pp. 18-34

BENSON, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Pearson Education Limited. 260 p

BRUNER, Jérôme, S. (1977), *The Process of Education*. 1^{ère} parution 1960. Cambridge, Harvard University Press, 92 p.

BRUNER, Jérôme S. (1991), *...car la culture donne forme à l'esprit-De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Edition Eshel. 173 p.

BRUNER, Jérôme S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture-Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz. 225 p.

CIEKANSKI, Maud (2004), « De l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité : quelles interactions entre apprenant et conseiller pour promouvoir le développement de l'autonomie dans les apprentissages en autoformation ? ». (24/01/05)
En ligne : <http://www.inrp.fr/Acess/Biennale/7biennale/contrib/longue/7227.pdf>

- CIEKANSKI, Maud, DUDA Richard, HORWINSKI Katherine (2003), « Apprenants plurilingues au centre de langues du Luxembourg ». In *Le français dans le Monde : Vers une compétence plurilingue. Recherches et applications*, juillet, pp.155-162
- CUQ, Jean Pierre (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé Internationale.
- FREIRE, Paulo (2001), *Pédagogie des opprimés*. 1^è impression 1974. Paris, La Découverte ; Maspeiro. 200p
- GRMMO Marie-José (1995a), « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience ». In *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy .PP.9-32.
- GRMMO Marie-José (1995b), « Conseiller n'est pas enseigner : rôle du conseiller dans l'entretien du conseil ». In *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Nancy, pp 33-61.
- GRMMO Marie-José (2003), « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil ». In *Mélanges Pédagogiques*, N° 24, CRAPEL, Nancy, pp.59-89.
- GREMMO, Marie-José, RILEY, Phil (1995), "Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea" . In *system*, vol.23, n.2, pp.151-164.
- HOLEC, Henri (1996a), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation ». In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Conseil pour la coopération culturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp.77-132.
- HOLEC, Henri (1996b), « De l'apprentissage autodirigé comme une innovation ». In *Mélanges Pédagogiques*, N° 24 ? PP.91-110.
- HYMES, Dell (1972), « On communicative competence ». In DURANTI, Alessandro (ed) *Linguistic Anthropology-A Reader*. Malden, Blackwell Publisher, pp.53-73.
- ILLICH, Ivan (1971), *une société sans école*. Collection Points. Ligugé, Edition du Seuil, 222p.

JODELET, Denise (1995), représentations sociales. Un domaine en expansion ». In MOSCOVICI Serge, BUSHINI Fabrice (dir) Les méthodes des sciences humaines. Paris, PUF, pp 139-162.

KELLY, Rena (1996), « Language counselling for learner autonomy : the skilled helper in self-access language learning » In PEMBERTON R., LI E., OR W., PIERSON H., (eds) Taking Control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong University Press, pp. 93-133.

LITTLE, David (1999), « Learner autonomy is more than a western cultural construct ». In COTTERALL Sara, CRABBE David (eds) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Bayrout Contribution to Glottodidacts, vol. 8 Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 11-18.

LITTLE, David (2001), « We're all in together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy ». In KARLSSON Leena, KJISIK Felicity, NORDLUND, Joan (eds) All together now. Helsinki University of Helsinki Language Center, pp. 45-56.

MARTINEZ, Pierre (2002), La didactique des langues étrangères. Collection *Que Sais-je?*, 3^e édition ; 1^{ère} édition. 1996. Paris. PUF, 128 p.

MEIRIEU, Philippe (1987), Apprendre... oui mais comment ?. Paris, ESF éditeur, 193p.

MEIRIEU, Philippe (1998), Frankenstein pédagogique. 3^{ème} édition ; 1^{ère} édition 1996. Paris ESF éditeur, 128p.

MEIRIEU, Philippe (1999), Le choix d'éduquer-Ethique et pédagogique. 7^{ème} édition ; 1^è éd. 1991. Paris, ESF éditeur, 198p.

MOZZON-Mc PHENZON, Marina (1996), « The language adviser : a new type of teacher ». In LITTLE David, VOSS Bernd (eds.) Language Centres: planning for the new Millennium. Cercles, pp. 97-109.

MOZZON-Mc PHENZON Marina (2001), « Language advising: towards a new discursive world ». In MOZZON-Mc PHERSON Marina, VISMANS Roel (eds) Beyond language Teaching toward Language Advising. Londres, CILT? PP. 7-22.

O'DELL, Felicity (1997), "Confidence building for classroom teachers working with self-access resources". In BENSON Phil, VOLLER Peter (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres, Longman, pp.150-163.

RILEY, Philip (1997a), "Bats "and "Balls": beliefs about talk and beliefs about language learning". In *Mélanges Pédagogiques* N.23, University Nancy 2, pp.125-153.

RILEY, Philip (1997b), "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access". In

RILEY, Philip (1999), "On the social construction of the learner". In COTTERALL Sara, CRABBE David (eds) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Bayrout Contributions to Glottodidactics, vol.8. Franffurt, Peter Lang GmbH, pp.29-39.

RILEY, Philip (2000), "What has posterity done for us? The language classroom in the third millenium". In SJOHOLM Kaj, OSTERN Anna (eds) *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*. Vassa, pp.17-40.

RILEY, Philip (2003), "Drawing the threads together in learner autonomy in the foreign language classroom". In LITTLE David, RIDLEY Jennifer, USHIODA Ema (eds) *Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin, Authentik, pp.237-252.

BENSON, Phil and VOLLER, Peter (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres, Longman, 114-131.

PEMBERTON, Richard (1998), "An e-portfolio that will foster autonomy". Communication dans un congres AILA 2005 The future is now. Madisson, Etats Unis, 29 juillet.

ROGERS, Carl (1961), *Le développement de la personne*. Paris, Dunod, 286 p.

ROGERS, Carl (1969), *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod, 364 p.

SEARLE, John R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003 p.

SPERBER, Dan (1999), "L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives". In JODELET, Denise (Dir.). Les représentations sociales. 6^{ème} édition ; 1^{ère} édition 1989. Paris, PUF, pp. 133-148.

VOLLER Peter, MARTY Elaine, Pickard Valerie (1999), "One-to-one counseling for autonomous learning in a self access centre: final report on an action learning project". In COTTORALL Sara, CRABBE David (eds) Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change, Bayruth Contributions to Glottodidactics, vol. 8. Frankfurt, Peter Lang GmbH, pp. 111-126.

WENGER, Etienne (1998), Communities of practice-Learning, Meaning, and Identity. New York, Cambridge University Press, 318 p.