

Autoapprentissage Self-learning

Dr. Asmaa Hussein Kadhum
Maitre à l'Université de Kufa / Irak
asmaah.altammemi@uokufa.edu.iq

Abstract:

In traditional pedagogy, the transmission of knowledge remains at the heart of the teaching profession. He gives lectures. He plays a central and dominant role while the learner plays only a secondary role. Although this method has all sorts of advantages, it does not create activity and independence in the learner. This is obviously a bad product. Today, teaching stimulates the intellectual curiosity and autonomy of the learner. It is a question of individualizing all the dimensions, the choice of the texts and the exercises, the way to present the contents, the selection of the manual, the arrangement of class, the course course, etc. All these prerequisites and others are intended to guide the learner towards empowerment. How to achieve empowerment? Why is it important? When do we become autonomous? What role for the teacher in this change? What results does this teaching practice produce? These are some of the questions that this study attempts to answer.

Key words: learning, self-directed learning, learner autonomy.

التعلم الذاتي

م.د اسماء حسين كاظم
جامعة الكوفة – كلية اللغات

الملخص:

في التدريس التقليدي يكون المعلم المسؤول الاول عن نقل المعرفة. وهو يحتل موقعا مركزيا بينما يلعب المتعلم دورا ثانويا. على الرغم من أن هذه الطريقة لها بعض المزايا، إلا أنها تولد متعلما سلبيا. لذلك نجد اليوم أن الطرق الحديثة في التدريس تؤكد على استقلالية الطلاب. سواء باختيار الكتاب المنهجي أو في ترتيب وتنظيم الفصول الدراسية، جميع الإجراءات الحالية تهدف إلى توجيه الطلاب نحو الاستقلالية. إذن لماذا تعتبر الاستقلالية مهمة؟ كيف نجعل الطلاب مستقلين؟ ما هو دور المعلم؟ ما هي نتائج طريقة التدريس؟ هذه الأسئلة التي سنحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعلم، التعلم الموجه ذاتياً، استقلالية المتعلم.

Résumé

Dans la pédagogie traditionnelle, la transmission des savoirs reste au cœur du métier de l'enseignant. Celui-ci dispense des cours magistraux. Il y joue un rôle central et dominant tandis que l'enseigné ne joue qu'un rôle secondaire. Bien que cette méthode comporte toutes sortes d'avantages, elle ne crée pas chez l'enseigné l'activité et l'indépendance. C'est évidemment un mauvais produit. Aujourd'hui, l'enseignement stimule la curiosité intellectuelle et l'autonomie de l'enseigné. Il s'agit d'individualiser toutes les dimensions, le choix des textes et des exercices, la façon de présenter le contenu, la sélection du manuel, l'aménagement de classe, le déroulement des cours, etc. Tous ces prérequis et d'autres ont pour but de guider l'enseigné vers l'autonomisation. Comment faire pour atteindre l'autonomisation ? Pourquoi est-elle importante ? Quand on devient autonome ? Quel rôle pour l'enseignant dans ce changement ? Quels résultats produit cette pratique enseignante ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de répondre cette étude.

Mots clés : apprentissage, apprentissage autodirigé, autonomie.

Exposé

Traditionnellement, s'initier à une langue veut dire s'inscrire aux cours ou aux ateliers. Tous s'appuient depuis longtemps sur l'idée que pour maîtriser une langue étrangère il faut suivre un enseignement qui mène systématiquement à une acquisition stable. Pourtant, cette pensée générale est loin d'être prouvée par des expériences vécues car l'enseignement ne donne pas forcément les résultats attendus. Quelle que soit l'excellence reconnue au personnel enseignant, l'effort accompli par l'enseigné ne conditionne pas toujours la probabilité de réussite même lorsque la cause de l'échec n'est ni personnelle ni familiale. Depuis toujours, on est à la recherche d'un traitement offrant une guérison complète à cette situation jugée insatisfaisante sans mettre en cause cette prétention selon laquelle l'apprentissage de langue se fait par le biais d'un enseignement. De nouveaux faits sont venus modifier les choses. L'idée s'est alors imposée de façon évidente au début des années 70. Peut-être s'agit-il d'une voie à explorer mais il faut en explorer d'autres. Il convient d'ouvrir en grand la porte à d'autres possibilités d'apprendre une nouvelle langue. Ces possibilités n'étaient pas fondées sur le paradigme dominant. Elles sont fondées sur les travaux pratiques empiriques. La recherche



commence à percevoir le domaine de l'acquisition des langues étrangères ou secondes en termes d'apprenant et d'apprentissage. Elle aboutit à une certaine conception pédagogique nommée l'autoapprentissage. Pouvons-nous apprendre une langue étrangère en autoformation sans enseignant ? Telle était la question à laquelle ont tenté de répondre cette conception. Pour y répondre au mieux nous évoquons le parcours des autos formateurs ou des autodidactes. Malheureusement, les pratiques d'autoformation et d'individualisation des parcours conduisent souvent à l'échec. De ce fait, de nombreuses questions qui se posent ne sont pas posées, ce qui prouve que la démarche est encore ambiguë.

Self-directed

Que faut-il entendre par l'autoformation ou l'apprentissage autodirigé ou encore le self-directed learning? Quel est l'impact du self-directed learning dans le processus de l'apprentissage? Dans quelles conditions nécessaires cette pratique peut-elle engendrer la réussite ? avant d'apprendre, il faut comprendre ce qu'est apprendre. Apprendre c'est saisir de l'inconnu pour le faire sien. A l'entendre ainsi, l'apprentissage signifie cet ensemble de tâches menant à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire que l'enseigné prend la décision de suivre pour acquérir une certaine compétence. Dans cette optique, l'apprentissage est un comportement intentionnel formé d'une certaine gamme de tâches dont le but pour lequel beaucoup d'efforts sont déployés est l'assimilation des savoirs et leur exploitation à des fins logiques. Quand je fais une tâche qui consiste à ranger une liste de mots selon leur ton, je cherche à travailler la prononciation de certains sons et avoir ainsi une meilleure prononciation. Chacune de ces tâches se caractérise par certains critères.

- Premièrement, répondre à un objectif. La formation langagière vise à développer les quatre compétences de base: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.
- Deuxièmement, s'appuyer en principe sur un contenu. La réalisation de l'objectif s'appuie certainement sur des supports de travail (les manuels, les documents pédagogiques, les enregistrements audio, les images, les



enseignants, les dictionnaires électroniques, les dictionnaires papier, les laboratoires, etc.) et sur une manière de semer (comment prendre des notes, tirer profit des séances de cours, parler facilement, améliorer l'expression orale, etc.).

- Troisièmement, mettre en place d'un plan et mettre en œuvre des modalités pratiques. Celles-ci signifient programmer la réalisation des activités, définir quels acteurs il convient d'y associer, assurer la coordination et déterminer les rôles, la durée et le lieu.

- Quatrièmement, élaborer des méthodes et des modalités d'évaluation. Aucune activité n'est ouverte. Tout est clos. Cela implique de mesurer précisément la nature du changement et le résultat atteint sur le terrain au regard du but visé.

Faire la leçon

Quant au comportement, il désigne le management des activités. Le management désigne aussi les décisions, le choix et l'organisation. Il est fondamentalement dans sa conception un art. C'est mettre tout en harmonie. Pour que la formation se passe bien, il faut que toutes les actions doivent être considérées conformément aux principes énoncés ci-dessous et examinées dans la mesure du possible. Mais qui est - ce qui doit prendre la responsabilité de ce que nous désirons faire? Certes, il faut quelqu'un qui sache et qui puisse. Ce quelqu'un peut- il être l'enseigné ? C'est traditionnellement l'enseignant qui exerce cette mission. C'est lui qui suscite l'apprentissage, qui définit l'acquis scolaire, qui sélectionne les supports d'enseignement (cahiers, fiches, tâches, exercices, outils numériques), qui détermine préalablement les modalités de travail et d'utilisation de ces supports et qui mesure et évalue le progrès obtenu. Quant à lui l'enseigné, il endosse uniquement la responsabilité de faire l'activité pédagogique qui lui est proposée. Il ne s'immisce ni dans la définition de ce qui caractérise un enseignement de qualité, ni dans l'évaluation des processus d'enseignement-apprentissage, ni dans la gestion des contenus d'apprentissage. Donc, l'apprentissage par l'enseignement scolaire "faire la leçon" se caractérise par cette



distribution équitable de fonctions et de responsabilités. Faire la leçon offre de nombreux avantages comme, entre autres, alléger l'enseigné d'un bon nombre d'actions. Mais il a aussi des désavantages. Il rend l'enseigné fortement dépendant de l'enseignant. En conséquence, l'enseigné est enfermé dans un cercle. L'apprentissage ne sera pas un acte cognitif individuel. Il sera non individualisé, il ne met pas l'enseigné au centre de l'action éducative et au centre des situations d'apprentissage. Il est à noter que cette distribution est vivement recommandée mais non obligatoire. Elle est le produit d'un choix pédagogique délibéré, la conséquence d'un long et complexe processus d'organisation. C'est un choix délibéré qu'il faut respecter, une idée-force qui semble devoir s'imposer à l'apprentissage organisationnel mais qui peut s'être remise en question et faire l'objet de discussions dans une nouvelle pratique pédagogique. Plus encore, il y a d'autres distributions des pouvoirs et de responsabilités entre les deux sommets du triangle pédagogique. L'enseigné n'est heureusement pas resté cantonné au rôle passif, il ne se borne pas à absorber le savoir nourri directement par l'enseignant.

Les classes virtuelles de l'enseignement par correspondance et de l'éducation à distance constituent un pas en avant dans cette direction et qui doit être étendu. L'enseignant accompagne mais n'impose jamais. L'apprentissage est placé sous la responsabilité de l'enseigné en coordination avec l'enseignant. L'enseigné régule le contenu de l'apprentissage et la démarche d'enseignement. Il gère le temps d'apprentissage. Il est libre de choisir l'heure, le rythme et le lieu à faire le devoir. Il structure son apprentissage. Aucune borne supérieure ne lui est imposée. De même dans certaines formations professionnelles intra ou inter entreprise, l'enseigné travaille aussi bien en équipe qu'individuellement en coopération et en complémentarité avec l'enseignant. Il fixe un objectif clair, s'assure qu'il correspond réellement à ses envies et ses besoins, détermine avec précision le contenu et la nature des activités, organise son travail pour être productif et analyse les résultats obtenus. Ici, l'enseignant et l'enseigné assument ensemble la

responsabilité partagée de la définition sélective, de l'évaluation formative et de la régulation continue de l'apprentissage.

En allant si loin dans le contrôle, l'enseigné peut individuellement et collectivement assumer la charge totale de ces missions. Il s'agit alors d'un autoapprentissage dans lequel l'enseigné est auteur de son propre apprentissage. Il est dès lors possible de trouver des moyens de se perfectionner en ligne grâce aux webinaires, aux tutoriels sur des plateformes telles que YouTube, aux cours en ligne, aux articles et aux vidéos de vulgarisation sur les blogs et aux forums. Cette forme d'apprentissage indépendant se différencie totalement des deux autres formes mentionnées ci-dessus. L'enseigné apprend par soi-même, par ses propres moyens, en étant son propre enseignant. Il cherche par lui-même le savoir et mène à bien les pratiques ou les expériences étudiantes. L'autodidacte prend pleinement en charge son cursus scolaire ou universitaire et devient ainsi le pilote de son propre processus d'apprentissage. Il s'instruit seul sans maître. Il construit et fait sa propre méthode à partir de ses succès et ses échecs.

Dans la réalité, rares sont ceux qui s'engagent totalement dans un autoapprentissage. À chacun ses qualités et ses défauts, un homme sans défaut est un homme suspect. Les côtés moins reluisants de l'autoapprentissage viennent de manque de soutien et de préparation à l'autoapprentissage, ce qui conduit à suivre des ressources consacrées à l'enseignement à distance et à leur mauvaise qualité.

Pour conclure, s'instruire par lui-même sans professeur et sans scolarité se consomme sous plusieurs formes selon le degré de responsabilité et les caractéristiques individuelles de l'enseigné. Cependant, on peut dire qu'avoir appris dans un cadre non scolaire est une forme d'apprentissage qualifiée de distribution radicalement différente des rôles pris en charge du travail de l'apprentissage. Dans tous les cas, savoir apprendre de telle formalité est une condition nécessaire à la réussite de l'autoapprentissage. Avant d'être en mesure de se former seul sans maître, c'est-à-dire apprendre à apprendre, il faut savoir répondre à pourquoi ? pour quoi ? pourquoi faire ? Ces trois questions doivent guider

l'autodidacte afin d'être capable de déterminer les actes d'apprentissage ayant un sens « savoirs-en-action », évaluer les acquis et savoir organiser l'accomplissement de ses ambitions. Telle capacité sous - jacente n'est pas innée ou déterminée génétiquement. Elle est acquise mais rarement surveillée dans le système éducatif. Elle doit donc être claire c'est-à-dire faire l'objet systématique d'une attention toute particulière et d'une formation spécifique. L'acquisition, l'assimilation et l'exploitation de cette capacité sous - jacente, nécessitent de cultiver trois champs complémentaires à celui déjà labouré. Le premier champ a trait à la culture langagière, le second a trait à la culture d'apprentissage et le troisième a trait à la culture de la méthodologie de l'apprentissage. Laissons commencer par le premier labour qui concerne la recherche de la culture langagière.

Culture langagière

La langue est un fait social. Il est malaisé de l'étudier hors de son contexte culturel. « Du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour représenter une vérité déjà connue mais au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue » (Humboldt, 2000 : 101). S'il est vrai que l'objectif principal de l'enseigné est d'acquérir une langue étrangère, il est vrai aussi qu'il doit se sensibiliser à sa culture et ce pour plusieurs raisons. La sensibilisation signifie ici perfectionner ses savoirs théoriques sur la langue et ses modes de fonctionnement social. Cela implique la modification des représentations de l'être de ce qu'est la langue et ce que sont ses propres manières de parler, de penser, d'agir, de sentir, etc. La culture est un soutien pour la langue et elle aide l'enseigné dans son apprentissage. Elle lui ouvre une autre passerelle. Il est extraordinairement naïf de croire que les structures socio-culturelles, la société et les structures linguistiques de la langue sont isomorphes et que connaître la structure de l'une suffit de raisonner la structure de l'autre. Mais, les structures linguistiques sont isomorphes des structures mentales. Le discours explicitement verbalisé traîne avec lui une image

mentale. La langue ne peut pas ni être étudiée en dehors des situations où elle est pratiquée ni au niveau de chaque mot. Celui-ci ne peut pas être pris isolément en dehors de tout contexte ou présupposition. Le lexique de la langue d'arrivée, notons-le, n'est pas une liste de lemmes différente de celle de la langue de départ permettant de dire ou d'écrire la même chose de façon différente. Les mots servent à produire une opinion mais l'expression d'une opinion ne se borne pas à la recherche d'un mot qui la concrétise. La dimension culturelle influence beaucoup le comportement langagier (la mode de vie, les signaux non verbaux, les rituels conversationnels, les valeurs culturelles, les usages, les habitus, les visions, etc.). « La communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place ces échanges et cela s'acquiert via la culture » (Fabrice Barthélémy et al, 2011). La langue n'est pas régie seulement par des lois logiques telles la grammaire. Elle transmet à travers ses unités lexicales, sa syntaxe, ses constructions, ses idiotismes, des schèmes culturels internes qui sont spécifiques à un groupe de locuteurs. Les normes et les règles socioculturelles contrôlent son utilisation naturelle. Par exemple, vous ne dites pas n'importe quoi à n'importe qui, n'importe comment dans n'importe où. Cela veut dire que parler n'est pas simplement produire des énoncés corrects du point de vue de la grammaire. L'énoncé se conçoit par les circonstances et les contextes qui l'entourent. Les interlocuteurs ont besoin de l'existence d'un savoir-vivre culturel partagé. Celui-ci est un élément capital pour comprendre. Le savoir culturel partagé peut être para-verbal, ce qui permet ainsi d'enrichir l'échange interactionnel sans l'alourdir d'unités supplémentaire. Enfin, l'activation et la mise à jour des états mentaux sur les processus physiologiques des quatre compétences langagières de base sont nécessaires. L'identification des processus s'avère essentielle pour la compréhension. Certes, le développement mental est le meilleur moyen pour apprendre. Son influence dans la psychologie de l'apprentissage est indéniable. Tout aussi importante sera la distinction entre les



mécanismes qui sous-tendent ces processus. Les stratégies de compensation par exemple n'encouragent pas l'enseigné à participer et lui donnent l'occasion de s'exprimer clairement et de combler ses lacunes ? En résumé, la culture langagière modèle la vision de la langue. On ne peut parler une langue sans histoire et sans culture. La construction langagière culturelle s'opère en lien étroit avec la construction langagière. « C'est la culture qui nous fait spécifiquement humains, des êtres rationnels doués d'un jugement critique et d'un sens de l'engagement moral. C'est par la culture que nous discernons les valeurs en faisant des choix. C'est par la culture que l'homme s'exprime, devient conscient de lui-même, reconnaît qu'il est incomplet, questionne ses propres relations, recherche sans cesse de nouveaux sens et crée des œuvres par lesquelles il transcende ses limites » (l'UNESCO en 1982).

Culture d'apprentissage

Quant au second labour, il concerne la recherche d'une culture d'apprentissage. De manière générale, l'enseigné est en situation de mouvance intellectuelle, de questionnement et d'un ébranlement non stabilisé. Cependant il tend par nature à se réfugier dans des constructions des croyances, des conceptions, des attitudes, des représentations et des préconceptions acquises des pratiques pédagogiques antérieures. Un travail de reconsidération sérieuse est donc désormais nécessaire. Un travail de révision d'un certain nombre d'idées doit être entrepris efficacement.

- Premièrement, maîtriser une langue ne signifie pas seulement saisir par cœur des mots et des règles, ni mémoriser des tonnes de mots et d'expressions, ni remonter des réflexes mécaniques et des phrases types utiles, c'est combiner les savoirs et les savoir-faire dans des processus et des stocks.

- Deuxièmement, il n'y a pas de relation directe entre les connaissances explicites qui se composent généralement des savoirs fondamentaux, des définitions, des principes, des relations causales, des règles apprises à l'école ou dans les livres, etc. et les connaissances tacites ou implicites



qui ont un aspect personnel et qui se composent des volet cognitifs, des volets techniques, des modèles mentaux que l'enseigné se forme sur le monde, des habiletés appliquées dans des contextes spécifiques et des règles construites inconsciemment au contact de la langue. Il est possible de savoir parler une langue automatiquement et sans réfléchir sans savoir la décrire (cas des langues maternelles) et il est aussi bien sûr possible de savoir la décrire sans savoir la parler (cas des linguistes décrivant des langues).

- Troisièmement, les styles d'apprentissage sont des modes subjectifs de saisie et de traitement des savoirs. Ils varient d'un enseigné à l'autre selon qu'il est impulsif ou réflexif, dépendant du champ ou indépendant du champ. Les stratégies d'apprentissage sont des habiletés généralisables qui peuvent être exploitées dans un large éventail de domaines et de situations.

- Quatrièmement, l'enseignement ne conduit pas aux résultats attendus et ne mène pas à l'acquisition. C'est l'auto apprentissage par un enseigné actif qui réussit le projet éducatif. Pouvoir apprendre avec un mauvais enseignant est une réalité dans l'éducation.

- Cinquièmement, l'évaluation externe qui consiste de mesurer l'évolution des acquis pédagogiques d'un enseigné et le comparer à d'autres et l'évaluation interne qui consiste de mesurer l'évolution de la qualité de l'apprentissage et son progrès pour en permettre un meilleur pilotage sont deux choses totalement différentes et qui ne se rencontrent jamais.

- Sixièmement, apprendre une langue, c'est endosser des rôles exigeant différents. Il ne suffit pas d'aller dans un salon de coiffure et d'attendre mais il faut être créatif et savoir couper les cheveux aux ciseaux.

- Septièmement, appréhender l'ensemble des courants cognitifs d'apprentissage qui servent de support conceptuel et qui ont défini certains concepts comme celui du bon apprenant et du bon apprentissage.

Méthodologie d'apprentissage

La collection d'informations encyclopédiques déjà acquise dans la culture langagière et dans la culture d'apprentissage détermine le programme scolaire auquel va appartenir l'enseigné. Elle aide à définir la somme de savoirs et de savoir-faire à acquérir et les mesures à suivre. Elle représente une part importante du capital que possède celui qui sait apprendre. Il ne reste que le plus important. Prendre des décisions destinées à entreprendre effectivement l'apprentissage. Cela nous renvoie au troisième labour qui concerne la recherche de la méthodologie d'apprentissage. On entend en effet par-là la manipulation d'un nombre de savoir-faire techniques.

- Premièrement, il faut formuler des objectifs qui doivent être tangibles, par exemple, analyser les besoins d'apprentissage ainsi que la nécessité de les traduire en termes d'objectifs à atteindre, le degré d'usage de la langue auquel l'enseigné souhaite arriver à l'avenir.
- Deuxièmement, déterminer clairement le contenu thématique de la formation et l'adapter aux besoins, par exemple, élaborer un propre programme d'activités constitué de didacticiels, de vidéo interactive, de documents authentiques sonores et écrits, etc.
- Troisièmement, mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage et spécifier les circonstances, les lieux, les moments, les fréquences, les durées, les intensités, les intervalles, etc.
- Quatrièmement, évaluer le rendement personnel en se servant judicieusement et rigoureusement des différents types de méthodes et d'outils d'évaluation.
- Cinquièmement, gérer efficacement l'apprentissage en établissant par exemple un diagnostic utile ou un bilan.

Conclusion

Celui qui aime apprendre est bien prêt du savoir. L'apprentissage est une expérience d'engagement qui suppose l'existence d'un aimer apprendre et d'un vouloir agir. Chacune de ces deux composantes n'a pas la même intensité suivant le type d'apprentissage. De là vient la nécessité

d'harmoniser la pratique pédagogique de l'enseignant avec les besoins de l'enseigné. L'auto apprentissage confie à l'enseigné la toute responsabilité de prendre en main son propre projet éducatif. L'enseigné définit, dirige, évalue et réalise sa mission. Pour progresser rapidement et doser l'effort fourni, il faut premièrement savoir apprendre. « On fait mieux ce que l'on sait faire que ce que l'on ne sait pas faire » (extraits de Le Livre de la sagesse orientale de Shihâboddîn Yahyâ Sohrawardî). Cette compétence peut être obtenue auprès d'un cycle de formation spéciale précédant l'apprentissage ou pendant cet apprentissage. Un tel cycle représente une responsabilité mais il constitue un point de départ d'un investissement personnel qui augmentera le taux de réussite et amènera vers le succès de manière rassurante.

Références

- Barthelemy, Fabrice, Groux, Dominique, Porcher, Louis, Le français langue étrangère, éd. L'Harmattan, paris, 2011, P. 37. Idem, P.38
- Emballo, M., Gremmo, M.J. (1973). Autonomie de l'apprentissage réalités et perspectives, Mélanges Pédagogiques 1973, C.R.A.P.E.L., Nancy.
- Cembalo, M., Holec, H. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », Mélanges Pédagogiques 1973, C.R.A.P.E.L., Nancy.
- É. Benveniste, Structure de la langue et structure de la société », dans Problèmes de linguistique générale, t. II, p. 91-102, citation p. 95.
- Humboldt Wilhelm, 2000 [1828], trad. Fr. éd. Bilingue, Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage, Paris, Points Seuil.
- Tremblay N., Eneau J. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation : regards croisés du Québec et de France. Éducation Permanente, vol. 3, n°168, p. 75-88.
- Varela F. (1989). Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives. Paris : Éditions du Seuil.
- Vermersch P. (2003). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux : ESF.

