



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UFR SHS, Département de Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 Sciences du Langage et Didactique des Langues

Spécialité : Acquisition, Apprentissage des Langues

Environnement et autonomie d'apprentissage de langue :

Le cas d'apprenants de FLE apprentis en France

présenté par Clotilde GEORGE

sous la direction de Mme Emmanuelle CARETTE,

Maître de conférences en Sciences du Langage

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directrice de mémoire Mme Carette pour la patience, le soin et la rigueur avec lesquels elle a dirigé cette recherche.

Nous remercions également la direction et le personnel du CFA Louis Prioux qui ont permis que la recherche ait lieu.

Enfin nous voulons remercier tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - L'AUTONOMIE : UN CONCEPT CLEF POUR L'APPRENTISSAGE	10
Chapitre 1 – L'autonomie : définition	11
1.1. L'autonomie : acceptions générales	11
1.2. L'autonomie en didactique des langues et le concept d'autoformation.....	15
1.3. L'apprendre à apprendre : de l'apprentissage en autonomie à l'autonomie d'apprentissage.....	20
Chapitre 2 – Mises en regard du concept d'autonomie avec ceux de motivation, métacognition et représentations	24
2.1. Autonomie et motivation.....	24
2.2. Autonomie et métacognition	28
2.3. Autonomie et représentations	32
PARTIE 2 - PROBLEMATISATION ET METHODOLOGIE	36
Chapitre 3 – Problématisation	37
3.1. Présentation de la question de recherche.....	37
3.2. Choix d'une démarche exploratoire	40
Chapitre 4 – Modes de recueil des données	41
4.1. L'observation directe.....	41
4.2. Le questionnaire	43
4.3. Les entretiens semi-directifs.....	51
PARTIE 3 - DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRESENTATION DES RESULTATS : UN CONTEXTE FAVORABLE A L'AUTONOMIE ?	53
Chapitre 5 – Un terrain et un public disposés à l'autonomie ?	54
5.1. Le CFA : un dispositif fermé.....	54

5.2. Caractéristiques biographiques et culture langagière des apprenants : une inclination à apprendre la LF ?.....	56
5.3. Pratiques et culture d'apprentissage : des dispositions à l'autonomie ?.....	59
Chapitre 6 – Des apprenants en insertion scolaire et professionnelle : quelles implications pour l'autonomie d'apprentissage ?	62
6.1. Quelle(s) motivation(s) à apprendre la langue française pour quel(s) objectifs ?.....	62
6.2. Quel(s) français apprendre-enseigner ? Une langue cible entre le FLE, le FLscol et le FOS.....	67
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE	74
ANNEXES	77
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE	78
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 1.	83
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 2.	86
ANNEXE 4: TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 3.	89

INTRODUCTION

Vivre une expérience à l'étranger constitue aujourd'hui un véritable atout, tant sur le plan personnel que professionnel, individuel que collectif, et de plus en plus nombreux sont les jeunes adultes qui en font le choix. La mobilité étudiante est d'ailleurs devenue l'une des perspectives socio-économiques centrales de l'Union Européenne. C'est dans cette perspective que de nombreux étudiants bénéficient de l'opportunité d'apprendre et/ou de se former à l'étranger en intégrant des structures scolaires ou universitaires dans l'ensemble des pays de l'Union Européenne, par l'intermédiaire de programmes établis par le Conseil Européen tels que Erasmus ou Erasmus Plus (anciennement appelé Leonardo).

Ces mouvements étudiants présentent de nouvelles configurations pour l'apprentissage des langues étrangères et sont donc autant de terrains permettant d'élargir les recherches dans le domaine de la Didactique des Langues et Cultures. Ils sont à l'origine de nouveaux domaines d'études en Didactique des Langues Etrangères tels que, en Français Langue Etrangère (FLE), le Français sur Objectif Universitaire (FOU) ou Français sur Objectif Académique (FOA) et dans une certaine mesure le Français de Scolarisation (FLSco).

Ce mémoire s'appuie sur l'un de ces terrains, celui de l'enseignement-apprentissage de la langue française à des élèves de nationalité étrangère scolarisés au sein d'un Centre de Formation pour Apprentis (CFA) en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), dans le secteur de l'hôtellerie-restauration : cuisinier ou employé de restauration (serveur).

En tant que professeure de français, nous avons été chargée d'enseigner le français langue étrangère (FLE) au CFA Européen Louis Prioux (Bar-le-Duc), pour la section européenne. Sous la dénomination de « Eurotour », cette section est composée de jeunes adultes, de nationalité polonaise, hongroise et tchèque, ayant terminé leur formation initiale dans leur pays d'origine. La section présente un effectif total d'une trentaine d'élèves, répartis en deux classes. Bénéficiant pendant cette année de formation du statut d'apprenti, qui implique à la fois le suivi de cours de matières professionnelles et générales dispensés par le CFA et la formation en entreprise, les élèves Eurotours, ainsi que nous les nommerons à présent, sont salariés du système scolaire et professionnel français.

Notre étude porte donc sur l'apprentissage du français langue étrangère d'un public d'apprenants en milieu naturel, insérés dans le pays d'accueil à la fois scolairement et professionnellement.

Ce travail de recherche a pour objectif de contribuer à la réflexion sur l'autonomie de l'apprentissage de langue étrangère en présentant une étude de cas relevant d'un contexte d'apprentissage particulier dans lequel l'insertion en milieu naturel, à la fois scolaire, professionnel et social, représente une variable à considérer. Nous avons supposé que l'insertion scolaire, professionnelle et sociale était un contexte favorable à l'apprentissage de la langue française. Ayant constaté que les élèves de notre section Eurotour apprenaient la langue française en dehors du cours de FLE (apprentissage qui s'exprimait par exemple par l'utilisation de vocabulaire ou formulations non apprises en classe), nous avons cherché à savoir si cette acquisition effective de la langue française relevait d'un apprentissage présentant les ou des caractéristiques de l'apprentissage en autonomie. En d'autres termes, notre recherche a consisté à sonder la capacité à apprendre en autonomie de nos apprenants, et à déterminer le rôle que peut jouer le contexte d'insertion scolaire, professionnelle et sociale, sur cette disposition. Il s'est agi en outre d'interroger l'existence d'un lien entre cette insertion et l'autonomie de l'apprentissage, notre hypothèse de départ étant que l'insertion en milieu naturel représente un vecteur d'autonomie dans l'apprentissage de la langue cible.

Dans cette perspective, nous nous sommes proposé d'observer la façon d'apprendre des apprenants en dehors du cours de FLE, afin de voir si elle présente les caractéristiques d'un apprentissage en autonomie. Nous avons retenu comme caractéristiques de l'apprentissage en autonomie :

- la capacité de construire son apprentissage en fonction de ses propres besoins langagiers (ce qui implique pour l'apprenant d'être conscient de ses propres besoins)
- la capacité de construire son apprentissage en fonction de ses propres moyens (c'est-à-dire pour l'apprenant à partir de ses compétences et capacités, mais aussi des ressources matérielles et humaines à sa disposition)
- la capacité de construire son apprentissage en fonction de ses propres objectifs (ce qui implique pour l'apprenant de définir le ou les buts de son apprentissage)

Nous pensons que l'efficacité de l'apprentissage réside dans l'articulation de ces trois capacités, soit dans le fait de savoir construire son apprentissage par la prise en compte du ou

des buts de cet apprentissage, la conscientisation des besoins langagiers associés à la réalisation de ces buts, enfin la détermination de moyens permettant de répondre à ces besoins.

Le but de notre travail était donc d'analyser et de décrire le plus finement possible le contexte d'apprentissage de notre public, avec pour finalité la conception d'un dispositif d'autonomisation adapté à ce public et à ce contexte d'apprentissage précis.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche exploratoire et réalisé une recherche de type à la fois qualitatif et quantitatif. Nous avons commencé par observer notre public et prendre des notes sur leurs comportements et leurs réflexions concernant leur apprentissage du français. Puis, nous appuyant sur les constats émanant de l'observation directe, nous avons constitué un questionnaire à destination des apprenants, sondant leurs caractéristiques et celles de leur apprentissage, tels que leurs profils biographique et langagier, leurs objectifs, leurs pratiques d'apprentissage ou leurs représentations. Enfin, nous avons réalisé une série d'entretiens auprès d'apprenants et du coordonnateur de la section Eurotour, qui nous ont permis d'approfondir certains aspects du contexte d'apprentissage.

Encore nous a-t-il fallu, pour tenter d'apporter des éléments de réponse aux questions qui nous occupent, définir ce que recouvre exactement le terme *autonomie*. Si l'on retient la définition générale qu'en fait Holec, à savoir celle d'une « capacité d'apprendre », nous sommes conduits à nous demander : de quoi relève cette capacité ? Ce travail de définition sera l'objet de notre première partie, dans laquelle nous présenterons dans un premier temps diverses acceptions de l'autonomie, telle qu'elle est entendue généralement, puis telle qu'elle est comprise dans le domaine de la didactique et plus précisément en didactique des langues, pour finalement aborder le concept fondamental de « l'apprendre à apprendre ». Dans un second temps, nous nous attacherons à décrire la nature des liens que peut entretenir l'autonomie avec trois concepts majeurs dans le champ de la didactique des langues : la motivation, la métacognition et les représentations, de même que nous essaierons de voir les liens que la littérature nous permet d'établir entre ces concepts. Notre deuxième partie consistera à présenter notre question de recherche et les orientations qu'elle implique puis à présenter la méthodologie qui nous a semblé la plus susceptible de nous apporter les éléments de réponse aux interrogations suscitées par notre question de départ, soit une démarche de type exploratoire combinant trois modes de recueil de données : observation directe, questionnaire et entretiens. Enfin notre troisième partie consistera à présenter les résultats de

notre analyse en même temps que le terrain de notre recherche et notre échantillon, puisque nous nous proposons justement d'en faire une description fine. Nous y discuterons des dispositions à l'autonomie de notre public et des possibilités offertes par notre terrain, des implications de l'insertion scolaire, professionnelle et sociale pour l'autonomie de l'apprentissage de la langue cible. Cela nous permettra de déterminer, pour finir, si le contexte d'apprentissage est favorable à l'autonomie et s'il est propice à la mise en place d'un dispositif d'autonomisation de l'apprentissage qu'il nous restera à concevoir.

PARTIE 1

-

L'AUTONOMIE : UN CONCEPT CLEF POUR L'APPRENTISSAGE

Chapitre 1 – L'autonomie : définition

« Flou conceptuel » entourant le terme d'autonomie (Carré, Moisan, Poisson, 1997, p. 6), « halo polysémique » (*Ibid.*, p. 26) entourant celui d'autoformation, la difficulté à définir l'autonomie et les concepts qui y sont liés est reconnue. Il est donc utile et nécessaire que ce travail de définition constitue la première étape de notre recherche. À cet effet, nous essaierons d'abord de saisir le sens général associé à l'autonomie en parcourant différentes acceptions que le terme peut prendre selon les domaines d'études. Après quoi, nous tenterons de rendre compte de l'évolution du concept et des notions qui y sont associées en didactique, proposant une définition de la notion connexe d' « autoformation ». Enfin nous essaierons de voir comment a été pensé le concept d'autonomie depuis son apparition en didactique des langues, et notamment avec la réflexion de Holec et l'essor de « l'apprendre à apprendre ».

1.1. L'autonomie : acceptions générales

Le terme « autonomie » s'applique à de nombreux domaines et est beaucoup employé dans le langage courant. Dans cette mesure, il nous paraît nécessaire de commencer par approcher les différentes significations du terme et son étymologie avant d'aborder plus précisément les concepts que celui-ci recouvre.

Pour aborder le sens du terme « autonomie », nous commençons par nous pencher sur sa synonymie. Le Dictionnaire Électronique des Synonymes du CRISCO¹ propose pour l'entrée « autonomie » :

11 synonymes

¹ Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte :











<http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes/autonomie>

anomie, autarcie, décentralisation, gouvernement, indépendance, liberté, personnalité,
sécession, self-government, séparatisme, souveraineté

10 antonymes

assimilation, association, assujettissement, coopération, corrélation, dépendance, soumission,
subordination, tutelle, vassalité

Classement des premiers synonymes

<u>indépendance</u>	
<u>anomie</u>	
<u>autarcie</u>	
<u>décentralisation</u>	
<u>gouvernement</u>	
<u>liberté</u>	
<u>personnalité</u>	
<u>sécession</u>	
<u>self-government</u>	
<u>séparatisme</u>	

Il nous paraît également pertinent de nous appuyer sur la recherche des cliques associées au terme *autonomie*, une clique représentant, selon la définition même du DES², l'ensemble des mots tous synonymes entre eux. En effet, dans la mesure où la clique ne retient qu'un sens de chaque mot, commun à tous ceux proposés, elle permet de conceptualiser le terme recherché.

9 cliques

- autonomie, indépendance, sécession, séparatisme
- autarcie, autonomie, indépendance
- autonomie, indépendance, liberté
- autonomie, indépendance, souveraineté
- anomie, autonomie
- autonomie, décentralisation

² <http://www.crisco.unicaen.fr/Presentation-du-dictionnaire.html>

- autonomie, gouvernement
- autonomie, personnalité
- autonomie, self-government

Le premier constat que nous pouvons faire d'après ce résultat est la prédominance du terme *indépendance* comme synonyme d'*autonomie*. Le deuxième constat possible se fonde sur l'observation des cliques : on remarque que le terme *autonomie* appartient à 9 cliques, il est donc polysémique. Enfin le troisième constat que nous pouvons établir est la représentation du terme *indépendance* que l'on retrouve associé à trois cliques dont celle comprenant *liberté* et celle de *souveraineté*. Ce rapprochement sémantique avec le terme d'indépendance apparaît également dans la définition d'*autonomie* proposée par le dictionnaire en ligne du Larousse³ :

Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : *L'autonomie d'une discipline scientifique.*

À première vue, être autonome serait donc **ne pas être dépendant** ou **être indépendant**.

D'après le dictionnaire en ligne du CNRTL⁴, le sens du terme *autonomie* utilisé en parlant d'une personne s'est construit par analogie avec le sens du terme utilisé en parlant d'une collectivité, « *d'un pays, d'une province, d'une commune, ou encore d'une nation, d'un peuple* », soit le « *fait de se gouverner par ses propres lois* ». Ce sens original aurait pris naissance en Grèce antique, le terme provenant de l'addition de deux mots grecs : *auto* signifiant « soi-même » et *nomos* signifiant « loi ». Il est intéressant de noter que le terme désigne, à l'origine, les cités pour lesquelles le statut « autonome » ne va justement pas de soi. En effet, « *le terme n'était appliqué qu'aux cités qui, se trouvant dans l'orbite d'un puissant voisin, voulaient préserver leur relative souveraineté* » écrit Le Coadic (2006, p. 1) citant Ostwald, 1982. L'autonomie de la cité ne se définissait donc que par rapport à une autre entité dont elle était susceptible de dépendre. Nous retrouvons ici une similitude avec le sens courant attribué à l'adjectif *autonome* : l'enfant est autonome par rapport à ses parents, l'élève par rapport au maître, etc.

³ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779?q=autonomie#6751>

⁴ Centre National de Recherche Textuelle et Lexicale : <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

Il est ainsi question d' « *autonomie administrative, douanière, économique, fiscale, politique [...]* » avant que le terme ne s'applique à l'individu, désignant la « *faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement* », et qu'il soit alors question d' « *autonomie intellectuelle, morale ; l'autonomie de la conscience, de la pensée, de la raison, de la volonté* ». L'autonomie serait donc synonyme de liberté de pensée, de choix et d'action.

Cette acception a été particulièrement développée en philosophie, par les philosophes antiques tels que Platon (*Ménon*) et Aristote puis par Nietzsche et à sa suite Kant qui écrit dans *Critique de la raison pratique* : « *L'autonomie de la volonté est l'unique principe de toutes les lois morales et des devoirs conformes à ces lois (...) La loi morale n'exprime donc pas autre chose que l'autonomie de la raison pure pratique, c'est-à-dire de la liberté...* » (1985, p. 57) Pour Kant, est « hétéronome » tout choix subi, conduit ou soumis par l'extérieur.

Pour finir notre exercice de compréhension du terme *autonomie*, il n'est pas inintéressant de nous pencher sur le sens plus spécifique que celui-ci prend dans le discours de sciences dites « dures », telles l'anatomie, la physiologie ou la biologie. Faisant référence à l'autonomie biologique de l'être, et aux différents éléments qui le composent, Bernard (1878, p. 11) écrivait que « *chacun de ces éléments possède son **autonomie**, c'est-à-dire sa vie propre.* » tout en reconnaissant la « *subordination et harmonie dans les mécanismes vitaux* »⁵. Cette signification est à rapprocher de celle, pourtant distincte, que prend le terme dans les sciences de la technologie, lorsque l'on parle d' « *autonomie d'un avion, d'un navire, d'un véhicule* »⁶, utilisation aujourd'hui passée dans le langage courant avec la référence à la « durée d'autonomie » de l'ordinateur, téléphone ou autre appareil électronique portable. Ce sens ne nous paraît pas négligeable pour conceptualiser l'autonomie puisqu'il exprime un rapport dépendance-indépendance : l'autonomie de l'appareil représente sa capacité d'indépendance relative à sa propre dépendance. Il est ainsi possible de penser l'autonomie comme une **interdépendance**.

C'est d'ailleurs plutôt dans une perspective d'interdépendance qu'est pensée l'autonomie en didactique des langues et au sein du concept d'autoformation.

⁵ <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

⁶ *Ibid.*

1.2. L'autonomie en didactique des langues et le concept d'autoformation

Dans le but d'appréhender la compréhension de l'autonomie dans le domaine de la didactique, nous allons tenter de voir ce que recouvre la formule *apprentissage en autonomie*, avant de décrire le contexte d'apparition de l'autoformation, comme terme et concept clé.

En 1976, Galisson et Coste proposent dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* la définition de l'« apprentissage autonome » en seconde acception d'*autonomie*, la première appartenant au champ linguistique :

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

Cette acception conduit à penser l'apprenant autonome comme étant seul dans la situation d'apprentissage, la figure enseignante y étant totalement exclue. D'où le renvoi à la définition d'« autodidacte » suivante :

Autodidacte : apprenant qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et ne recourt pas aux circuits, de type scolaire ou autre, réunissant institutionnellement et sur un programme préétabli, des groupes d'apprenants. L'autodidactie n'est pas pour autant un apprentissage « sauvage ». L'autodidacte peut se procurer et utiliser des supports pédagogiques qui, conçus ou non en vue d'un apprentissage en autodidactie, peuvent l'aider à mener à bien son projet : livres, manuels d'enseignement programmé, cassettes, émissions de radio ou de télévision, accompagnées ou non de fiches pédagogiques. (p. 60)

Nous comprenons d'après cette définition que l'apprentissage autonome comme synonyme d'autodidactie relèverait uniquement d'un contexte se situant hors institution scolaire ou autre structure d'apprentissage, et même hors « groupe », de sorte que l'apprenant serait l'acteur unique de cet apprentissage autonome. Cela appelle deux remarques. Premièrement, la définition laisse entendre que l'autonomie ne peut exister dans un contexte scolaire, institutionnel, et plus globalement dans tout ce qui s'apparente au contexte de « la classe ». Ainsi l'autodidaxie s'apparente à une démarche solitaire. Deuxièmement, la définition insiste sur le rôle du sujet apprenant : l'apprenant est l'acteur unique de son apprentissage. Sur ce point, la définition que donne le *Dictionnaire de didactique des langues* du mot *apprenant* est éclairante :

Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « 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. (p. 41)

Les auteurs du dictionnaire reconnaissent donc au néologisme *apprenant* deux avantages : d'une part il permet de caractériser tout public en situation d'apprentissage, sans limiter au public scolaire ou universitaire, d'autre part il revendique la part active de celui qui se trouve en situation d'apprentissage, centrant l'apprentissage sur le sujet. L'apprenant, c'est celui qui apprend, par opposition avec « l'enseigné », celui qui est enseigné, celui à qui l'on enseigne, qui serait passif dans son propre apprentissage. La création de ce néologisme est donc révélatrice du mouvement qui s'opère dans les années 70 en didactique, par lequel on passe d'une considération sur l'enseignement à une considération sur l'apprentissage. Porcher, cité par Holtzer (1995, p. 40), écrit en 1977 : « *L'objectif à poursuivre est la mise en place d'un enseignement centré sur l'apprenant.* » Cette nouvelle conception de l'apprentissage est à la base d'un concept émergent : l'autoformation.

Autoformation est un terme apparu dans les années 70 (Carré, Moisan, Poisson, 1997), définit par Pineau (2009) comme un « *processus par lequel un sujet social apprenant développe de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation.* »⁷ (p. 84) Selon lui, le concept émerge « *dans les amples mouvements socio-techniques de transition institutionnelle des rapports aux savoirs valides* » et appartient « *à ce vaste mouvement d'ouverture paradigmatique aux apprentissages à tous les âges et dans tous les secteurs de la vie.* » Nous pouvons alors considérer l'autoformation comme un fait social, sociétal et culturel. Reprenant le propos de Dumazedier, Pineau parle d'une « *double révolution culturelle cachée* » :

Une révolution socio-culturelle, d'abord, des rapports individus/institutions. [...] Une révolution technico-culturelle ensuite, avec la montée des médias d'information et de communication qui démultiplient et changent la nature des moyens classiques de formation. Cette double révolution culturelle, technique et sociale, entraîne les sujets sociaux apprenants dans des situations expérientielles inédites⁸.

⁸ *Ibid.*

Nous trouvons cette dénomination de « sujets sociaux apprenants » chez Carré qui à ce sujet de l'émergence de l'autoformation déclare : « *L'aboutissement actuel de ce mouvement vieux de plusieurs centaines d'années est l'apparition dans une société éducative émergente, d'un « sujet social apprenant » qui prend de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation* » (1997, in Pineau, 2009, p. 85) Cette réflexion nous paraît essentielle pour comprendre l'apparition de l'autoformation comme concept. En effet, Carré en reconnaît l'héritage historique tout en insistant sur son ancrage dans un nouveau modèle sociétal dominé par l'éducation.

Les facteurs d'émergence et de développement de l'autoformation sont en fait nombreux et convergents (Carré, 1997). Apparaît tout d'abord une recherche d'efficacité de l'apprentissage, de productivité, voire même de rentabilité, liée au développement du monde de l'entreprise et des compétences qui y sont associées : sens du travail en équipe, de la communication, de l'initiative, de la responsabilité et, ce qui en constitue à la fois un moyen et un but : l'autonomie. Carré, Moisan et Poisson voient ainsi aux « *origines de l'autoformation* » « *l'individualisme entrepreneurial* » caractéristique de « *l'Amérique coloniale* ». Dès les années 60, les chercheurs commencent à s'intéresser aux pratiques d'apprentissage des adultes, avant de parler de *self-instruction*, puis de *self-directed learning*, concept émergeant au cours des années 70, et s'appuyant sur les travaux de Lindeman (1926) et de Knowles (1971), selon qui l'autonomie serait caractéristique de l'apprentissage des adultes. La recherche d'efficacité en didactique est d'ailleurs rendue nécessaire alors que la formation des adultes devient un modèle d'apprentissage répandu : on commence en effet à concevoir que la formation peut durer tout au long de la vie, que le temps de l'apprentissage ne se borne pas à l'enfance et l'adolescence. Or la reconnaissance d'une continuité de l'apprentissage pose le problème de l'inadéquation du matériel et des méthodes pédagogiques scolaires au public adulte et hétérogène. En même temps, le développement des médias et des technologies, dont l'Internet est le meilleur exemple, mais aussi de nombreux produits éducatifs, permet de nouveaux modes d'accès à l'information et au(x) savoir(s), plus directs, plus personnels, plus complets, plus faciles. On peut donc dire que, de tous ces points de vue, le développement des connaissances et des compétences en général devient plus abordable. Ainsi la volonté de créer une « éducation pour tous » et « tout au long de la vie » reflète l'inscription de la recherche dans une perspective sociale. Aussi le souci de formation naissant est-il englobé dans un mouvement plus général de recherche du développement de l'individu. La société connaît un processus d'individualisation, mais aussi de libéralisation, où chacun est

de plus en plus considéré comme responsable de sa réussite ou de son échec. L'autoformation est alors devenue un concept central, au cœur des problématiques de l'adaptation de l'individu à la société moderne et plus particulièrement au « monde du travail ». Il accompagne enfin un mouvement idéologique dans lequel interviennent des revendications de liberté et d'égalité.

Pineau (2009) évoque d'ailleurs un « triple investissement » de l'autoformation, qui consiste en un investissement « par soi, de soi, pour soi ». Cette formule présente l'avantage de synthétiser trois aspects de l'autoformation. La pratique de l'autoformation émanant de l'apprenant se construit en fonction de **ses propres besoins** (de soi), de **ses propres moyens** (par soi) et de **ses propres objectifs** (pour soi).

Dans leur ouvrage sur l'autoformation, Carré, Moisan et Poisson analysent chacun le concept selon une approche différente, qui, réunies, permettent de mesurer l'étendue de la notion d'autoformation. Ces trois approches correspondent selon les auteurs à trois « niveaux » de l'autoformation :

- le micro-niveau : celui de la « psychopédagogie », réunissant les aspects cognitifs et conatifs de l'autoformation⁹,
- le méso-niveau : celui de la « technicopédagogie », lié à l'ingénierie de l'autoformation¹⁰,
- le macro-niveau : celui de la « sociopédagogie », lié à l'environnement de l'apprenant¹¹

Selon Carré, on peut penser ces trois niveaux comme les trois pôles de l'autoformation, soit, respectivement, le **pôle « auto »**, le **pôle « hétéro »** et le **pôle « éco »**. Au micro-niveau, niveau psychopédagogique ou pôle « auto », il faut donc relever le couple notionnel conation-cognition : la dimension conative est relative à la volonté d'apprendre, aux intentions, autrement dit à la motivation, tandis que la dimension cognitive est relative à la capacité à apprendre, qui permettrait de contrôler l'apprentissage. Nous reviendrons plus en détail sur ces dimensions conatives et cognitives dans nos sections 1.2.1. et 1.2.2 dans lesquelles nous aborderons respectivement les liens entre autonomie et motivation et entre autonomie et cognition. Au méso-niveau, niveau technicopédagogique ou pôle « hétéro », il est question

⁹ Décrit dans le chapitre 2 « L'autodirection en formation » par Philippe Carré.

¹⁰ Décrit dans le chapitre 3 « Ingénierie et autoformation éducative » par Daniel Poisson.

¹¹ Décrit dans le chapitre 4 « Sociologie de l'autoformation » par André Moisan.

des dispositifs, des ressources, des intervenants qui participent de l'autoformation. Au macro-niveau, niveau sociopédagogique ou pôle « éco », il s'agit des différents contextes socio-culturels dans lesquels l'autoformation s'inscrit. Les auteurs abordent le concept sous un angle double : interne (aspect intérieur de l'apprentissage, personnel, individuel) et externe (aspect extérieur de l'apprentissage : moyens, ressources, conditions sociales).

Carré propose également de concevoir les différents courants de l'autoformation avec la métaphore de la galaxie, qu'il nomme « galaxie de l'autoformation » (1997) et selon laquelle chaque planète représente un courant. Il en dénombre cinq : l'autodidaxie, l'autoformation éducative, l'autoformation sociale, l'autoformation existentielle et l'autoformation cognitive. L'**autodidaxie**, que nous avons abordée au début de cette partie, représente l'autoformation intégrale, celle qui a lieu en dehors de toute institution, sans aucun agent éducatif ni programme. L'**autoformation éducative**, en revanche, est instituée : elle se situe dans une institution, avec un agent éducatif et un programme, et fonctionne dans un dispositif qu'on dit « ouvert », tel que celui de la FOAD, la formation ouverte à distance. P. Carré décrit sept piliers qui en soutiennent l'organisation : le projet individuel, qui est à la base de la motivation d'apprendre ; le contrat pédagogique, qui contient la description des objectifs, des ressources et des conditions de la formation ; le mécanisme de préformation, par lequel l'apprenant se prépare, d'un point de vue méthodologique mais aussi psychologique, à aborder l'autoformation ; les formateurs facilitateurs, qui accompagnent l'apprenant sans décider ni faire à sa place ; un environnement de formation ouvert, qui en offrant des ressources personnelles, collectives ou situationnelles, constitue un milieu propice à l'apprentissage ; une alternance individuel/collectif, grâce par exemple à une plateforme de rencontre, qui permet un aller-retour entre la réflexion et l'action ; enfin un triple niveau de suivi, car assuré à la fois par les individus, le groupe et l'institution. L'**autoformation sociale** consiste à apprendre *dans* et *par* le groupe, par l'intermédiaire de réseaux et avec des pratiques d'échanges de savoirs. On parle alors d'organisation apprenante ou de formation expérientielle. Ce type d'autoformation a en partie été développé dans le monde des entreprises. L'**autoformation existentielle** est « l'apprendre à être » : elle conduit à devenir de plus en plus auteur de sa vie, par exemple par un travail d'autobiographie. Enfin l'**autoformation cognitive** s'intéresse au processus mental, au mécanisme psychologique opérant au cours de l'apprentissage. Il est ainsi question de « l'apprendre à apprendre », une réflexion-action fondamentale pour la réalisation de l'autoformation. L'apprendre à apprendre est notamment théorisé par Holec, dont la recherche fera l'objet de notre section suivante.

Pour conclure notre travail de définition de l'autoformation, il nous faut remarquer qu'elle se distingue de l'autonomie, en ce qu'elle constitue un dispositif destiné à aider l'apprenant à développer son autonomie. Cependant, nous citerons Albero (2002), selon qui :

Le terme même d'autoformation sert à évoquer des pratiques de formation que l'on pourrait situer sur un continuum tendu entre les pratiques les plus hétérostructurées, telles que l'enseignement individualisé ou l'EAO, et les pratiques les plus autostructurées, telles que les pratiques autodidaxiques. Entre ces deux pôles, l'autoformation en contexte institutionnel ouvre un champ à l'investigation et interroge à la fois les pratiques de formation et les pratiques d'apprentissage. (p. 4)

Ainsi bien qu'il s'agisse dans notre cas d'étude d'une pratique de formation « hétérostructurée » et que nous ne puissions à proprement parler utiliser le terme d'autoformation pour le qualifier (voir notre partie 3), nous nous appuyons sur le classement de l'autoformation en trois niveaux ou en trois pôles effectué par Carré, Moisan et Poisson, ainsi que sur la métaphore de la galaxie pour décrire, à la fois positivement et négativement face aux concepts évoqués, la situation d'apprentissage de nos apprenants.

1.3. *L'apprendre à apprendre : de l'apprentissage en autonomie à l'autonomie d'apprentissage*

Plutôt que l'enseignement, c'est donc l'apprentissage qui devient le cœur de la plupart des recherches en didactique. Le sujet, l'apprenant, devient progressivement le centre des considérations pédagogiques. Les théoriciens du constructivisme, parmi lesquels Piaget, Vygotsky et Bruner, ont permis d'approfondir la réflexion sur le concept d'autonomie de l'apprentissage en démontrant « *que le savoir ne se transmet pas, mais qu'il se construit. Et que l'acteur principal de cette construction est l'apprenant lui-même* » (Carré, Moisan, Poisson, 1997, p. 28) Cependant, « apprendre » n'est pas une évidence. Il faut savoir apprendre et il existerait un savoir apprendre, qui, comme tout savoir, se construirait. L'objet de cette section sera donc celui de « l'apprendre à apprendre ». Pour théoriser cet objet, nous choisissons de nous appuyer principalement sur les travaux de Holec, et plus largement ceux de l'équipe du Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL), parus dans sa revue *Mélanges pédagogiques*.

« *Après toutes ces années consacrées aux recherches sur l'enseignement, il est grand temps de se préoccuper de ce qu'est apprendre.* » écrit Holec en 1979. Le chercheur entend alors révéler « *l'urgence de recherches sur les processus d'apprentissage des langues* » (p. 62). Il évoque à cet effet l'émergence récente d'un nouveau type de démarche pédagogique :

[Ce] type de démarche [...] répond à l'exigence d'amélioration qualitative et quantitative de l'apprentissage en terme d'accroissement des possibilités d'apprentissage par une formation appropriée des apprenants. Ce type de démarche trouve sa justification aussi bien dans la remise en question actuelle des méthodologies didactiques fondées sur le principe d'une relation de causalité directe entre enseignement et apprentissage que dans la prise de conscience de l'extrême complexité de situations pédagogiques caractérisées par une diversité et une « mobilité » des besoins langagiers, par une disparité des conditions d'apprentissage et une hétérogénéité des cheminements d'apprentissage. (pp. 50-51)

L'apprentissage est donc caractérisé par la « diversité », la « disparité », l'« hétérogénéité ». On reconnaît qu'il n'y a pas un type d'apprentissage mais bien des types d'apprentissage, tout comme il n'y a pas un type d'apprenant mais bien des types d'apprenants. Cette réflexion conduit Holec à considérer l'apprentissage autodirigé comme la solution au problème d'un enseignement-apprentissage inadéquat. Il déclare: « *Apprendre à l'apprenant à apprendre, c'est-à-dire lui faire acquérir la capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage est considéré comme le meilleur garant de réussite de l'apprentissage.* » Nous pouvons donc retenir comme définition du savoir apprendre cette « *capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage* ». Le processus de l'apprendre à apprendre est appelé par Holec « autonomisation », celui-ci affirmant :

L'autonomisation de l'apprenant, puisque c'est de cela qu'il s'agit, peut permettre, en effet, de trouver des solutions plus appropriées aux problèmes posés par la diversité et l'hétérogénéité dont il a été question, dans la mesure où, ayant acquis une compétence d'apprentissage suffisante, l'apprenant, *individuellement ou en groupe* (autonomie n'est pas synonyme de solitude) peut construire lui-même son « enseignement » en intervenant directement aux différents moments de l'apprentissage [...] (p. 51)

L'autonomie serait alors une capacité de l'apprenant à « *construire lui-même* » son apprentissage, cela « *en intervenant directement* » à ses « *différents moments* ».

Aussi Holec affirme-t-il que cette capacité n'est pas innée, et que par conséquent elle peut s'acquérir, elle peut s'apprendre. Partant de ce postulat, il fait l'hypothèse selon laquelle il est possible d'aider l'apprenant à acquérir cette capacité. Il insiste en revanche un peu plus tard sur l'impossibilité de l'enseigner, car « *l'acquisition par l'apprenant de la capacité à prendre en charge son apprentissage ne peut se faire dans le vide, ni en « théorie »* » mais « *doit être*

rapportée à un apprentissage spécifique et se faire en pratique » (1981, p. 19). La tâche de l'enseignant, dans un contexte de formation, n'est donc pas de faire apprendre mais de soutenir l'apprentissage, et le soutien qu'il prodigue est « *d'ordre technique et psychosociologique* » (1981, p. 17). Ce rôle de l'enseignant est décrit par le CRAPEL comme celui de *conseiller* (notamment Gremmo, 1995). Tremblay y préfère le terme de *facilitateur* (2003) et identifie les attitudes de l'enseignant qu'elle caractérise de « *facilitantes* » : l'écoute, l'empathie, la tolérance ainsi que la considération positive de l'apprenant et de sa capacité à apprendre (p. 204).

En 1990, Holec présente l'apprendre à apprendre comme le fait d' « *acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre* » (p. 3). Il propose de se demander avant tout qu'est-ce qu'apprendre, puis qu'est-ce que savoir apprendre. Ainsi il invite en premier lieu à distinguer les deux significations que recouvre le terme *apprentissage* : apprendre renvoie à la fois au processus d'apprentissage, c'est à dire à l'ensemble des activités ou des pratiques effectuées dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir faire, et au processus d'acquisition, à savoir l'intégration de ces mêmes savoirs ou savoir faire d'un point de vue cognitif. Le processus d'apprentissage serait alors majoritairement conscient et volontaire tandis que le processus d'acquisition serait majoritairement inconscient et involontaire. Cela dit ces deux processus ne sont pas indépendants mais s'imbriquent l'un dans l'autre : l'apprenant se met en situation d'apprentissage dans le but de l'acquisition de savoirs et savoir faire.

A la question « qu'est-ce qu'apprendre », Holec répond que l'apprentissage est constitué d'un ensemble d'actes déterminés par des objectifs, des contenus, eux-mêmes définis en terme de supports et de tâches associées, des modalités de réalisation et enfin des modalités d'évaluation. Cependant, il regrette la répartition habituellement adoptée qui consiste à donner à l'enseignant le soin de concevoir les objectifs, les contenus, les modalités de réalisation et d'évaluation, ainsi que celui d'évaluer, pour ne laisser à la charge de l'apprenant que l'application de ces actes prédéfinis. En effet, apprendre devrait justement signifier gérer un apprentissage depuis la définition des objectifs jusqu'à l'évaluation. Ainsi Holec définit le savoir apprendre comme « *SAVOIR se définir des actes d'apprentissages, les réaliser et les évaluer.* » (p. 6). Cela implique d'être en mesure de conscientiser ses besoins, de faire les choix déterminants les différentes parties constituantes d'un apprentissage, et enfin de pouvoir les évaluer en fonction de leur capacité à répondre aux besoins. L'apprendre à apprendre correspond alors à l'ensemble des actes visant à acquérir ce savoir apprendre. Selon Holec, les

objectifs de l'apprendre à apprendre une langue relèvent de trois domaines : la méthodologie, la « conscience langagière » et la « culture d'apprentissage ». Nous étudierons avec précision ce que Holec entend par « conscience langagière » et « culture d'apprentissage » dans les sections 1.2.2 et 1.2.3.

Du point de vue de la méthodologie de l'apprendre à apprendre une langue, et dans un contexte de formation, Holec remarque que l'apprentissage peut se dérouler aussi bien antérieurement à l'apprentissage de langue que simultanément, et qu'il peut être progressif :

La transition entre l'hétéro et l'autodirection peut se faire progressivement, l'apprenant prenant de plus en plus d'opérations à sa charge, d'abord la définition des contenus et le choix des rythmes d'apprentissage, par exemple, puis la définition des objectifs, pour enfin intervenir sur l'ensemble des opérations y compris celle de l'évaluation. (1981, p. 9)

Cette progression permet aux apprenants n'ayant expérimenté qu'une forme hétéro-dirigée de l'apprentissage de s'adapter à une forme auto-dirigée. Holec identifie également deux approches : l'une « explicite », dans laquelle les objectifs et activités concernent directement et spécifiquement l'apprendre à apprendre ; l'autre « empirique », pendant laquelle les activités proposées, intégrées dans l'apprentissage d'une langue, conduisent implicitement l'apprenant à découvrir « *comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage.* » (1990, p. 11)

Finalement, l'apprendre à apprendre est un apprentissage qui nécessite d'être pensé et développé par l'apprenant en même temps que par la structure ou le dispositif qui codirige son apprentissage, s'il y a codirection. Apprendre est donc un savoir qui lui-même requiert un savoir faire, le savoir apprendre.

Toutefois, si le savoir apprendre relève d'une capacité, il n'est pas évident de pouvoir affirmer pour autant que cette capacité soit le seul ressort d'un apprentissage autonome, et donc qu'être capable d'apprendre signifie forcément être autonome. Ainsi Holec fait-il remarquer : « (...) ce qui sépare la « puissance de faire » du « faire » c'est la « volonté de faire », celle de l'apprenant en l'occurrence » (1981, p. 21). Cette considération nous conduit à devoir éclairer le lien qui pourrait exister entre l'autonomie et la motivation, ce que nous nous proposons de faire dans notre partie suivante.

Chapitre 2 – Mises en regard du concept d'autonomie avec ceux de motivation, métacognition et représentations

L'objectif de notre deuxième chapitre est de confronter trois concepts qui nous ont paru susceptibles d'entretenir des liens avec celui d'autonomie : la motivation, la métacognition et les représentations. En conclusion à « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », Holec écrit : « [...] entre Savoir apprendre et apprendre de manière autodirigée il y a un pas à franchir que seul l'apprenant peut décider de franchir : l'apprenant qui *saurait* apprendre, mais qui ne *voudrait* [...] pas prendre en charge son apprentissage, serait totalement justifié de ne pas se servir de ses capacités. » (1990, p. 87) Il nous convient d'entrevoir ce « pas » à franchir entre le savoir et le vouloir, qui est défini par la motivation, mais aussi par la métacognition et les représentations de l'apprentissage.

2.1. Autonomie et motivation

La relation étroite qui existe entre autonomie et motivation fait consensus. Pour Ushioda, la relation est telle que « *Autonomous language learners are by definition motivated learners* » (1996, p. 2). Pour autant, nous ne pouvons nous satisfaire d'une telle affirmation, aussi juste soit-elle, car il convient de nous demander ce qui rend ce lien si évident. Ainsi nous allons tâcher de percevoir ce qui permet d'établir un lien si étroit entre les deux notions. Et, pour appréhender la nature du lien existant entre autonomie et motivation, nous nous proposons de commencer par définir la motivation.

Gardner définit la motivation comme « *the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language.* » (1985, p. 10) Si nous retenons cette définition, nous devons constater la complexité de la notion, puisqu'elle est ici associée à trois composants : l'effort, le désir et les attitudes, dont chacun appelle une définition propre. En fait beaucoup d'interrogation plane encore sur le concept de la motivation, que Dornyei s'est attaché à problématiser en 2011, posant diverses

questions : s'agit-il d'un phénomène conscient ou inconscient ? Cognitif ou affectif ? Individuel ou social ? Ces questions restant à être élucidées, nous nous intéressons ici aux facteurs susceptibles d'influencer la motivation.

La motivation portée à une tâche peut tout d'abord dépendre de la manière d'anticiper cette tâche. Plusieurs théories, développées dans le champ de la psychologie sociale, ont été fondées sur les diverses manières d'anticiper une tâche. Parmi ces théories, on trouve celle de l'attribution de Weiner (1980), selon laquelle on anticipe une tâche en évaluant son expérience passée, ou celle de l'auto-efficacité de Bandura (1993, 2003), selon laquelle cette anticipation tiendrait plus à la manière de juger de sa propre compétence et de ses capacités.

Pour Weiner, les individus cherchent à déterminer à quoi attribuer leur réussite ou leur échec, élaborent des causes, et c'est cette interprétation personnelle qui influence la nature de leurs futurs désirs et efforts. Il classe les causes élaborées en trois catégories :

- Le « **locus** », ou lieu de la cause, détermine si les causes de la réussite ou de l'échec sont internes ou externes. Internes, elles sont imputées à l'apprenant. Externes, elles sont imputées à l'environnement (par exemple à la classe, le professeur, le programme, etc.).

- Le **degré de stabilité**, détermine si les causes de la réussite ou de l'échec sont stables ou instables. Stables, l'apprenant considère qu'elles ne peuvent être modifiées (par exemple la perception de son niveau). Instables, l'apprenant considère qu'elles peuvent être modifiées (par exemple l'effort investi).

- Le **contrôle par l'élève**, détermine si les causes sont contrôlables par l'élève ou incontrôlables. Contrôlables, l'apprenant a le sentiment qu'il peut contrôler ces causes de réussite ou d'échec (par exemple, l'effort). Incontrôlables, l'apprenant a le sentiment qu'il ne peut contrôler ces causes (par exemple, « l'intelligence »).

Aussi, plus les causes de la réussite ou de l'échec sont perçues comme internes, comme instables et comme contrôlables par l'apprenant, plus sa motivation serait élevée.

Selon Bandura, l'individu évalue sa capacité à réaliser une tâche. Il perçoit un sentiment d'auto-efficacité qui influence l'opération de sélection des tâches, la quantité et la qualité des efforts. Bien que diverses études montrent que des caractéristiques individuelles, telles que le genre (Bong, 1999), l'âge (Jacobs et al., 2002) ou l'origine ethnique (Schunk &

Pajares, 2002)¹² ont une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle, il se construirait selon de nombreux facteurs tels que la perception des performances déjà réalisées, les réactions des pairs et des formateurs (encouragements ou commentaires négatifs) et ses propres réactions (fierté, anxiété). Par ailleurs, il existerait un écart plus ou moins grand entre le sentiment d'auto-efficacité et les compétences réelles de l'apprenant. Les recherches dirigées par Bandura (1988, 1992, 1996) dans le but de mesurer le sentiment d'efficacité et son implication dans l'apprentissage ont montré qu'à un sentiment d'efficacité élevé étaient liés une détermination d'objectifs et un choix d'activités élevés, une persévérance face aux difficultés et une gestion de l'anxiété accrues, et une amélioration des performances. Au sentiment d'efficacité faible sont liés en revanche l'absence d'investissement ou un investissement faible et non durable dans la réalisation de la tâche. Et, selon Pintrich (1999), le sentiment d'auto-efficacité attribué à la tâche entreprise favorise l'auto-régulation, soit la régulation que l'apprenant opère de son apprentissage.

La motivation peut ainsi être perçue comme le résultat d'une évaluation de l'expérience passée, mais elle est aussi perçue comme déterminée par le ou les buts pour le(s)quel(s) l'acte est engagé. Avec sa théorie des buts, Wentzel (1993) invite à faire la distinction entre buts sociaux et buts scolaires liés à l'accomplissement d'une tâche. Selon cette distinction, si l'apprenant cherche à acquérir des connaissances, à obtenir l'estime de l'enseignant, il s'agit de buts scolaires, si l'apprenant cherche à s'affirmer au sein d'un groupe, à y adhérer voire à s'identifier, il s'agit de buts sociaux. Aussi les buts sociaux seraient-ils le plus souvent corrélés avec une motivation élevée. Gardner, dans sa théorie de la motivation (1985), parle même d'« intégrativité », comme d'une disposition à intégrer la culture et la langue cible, voire une disposition à s'intégrer à la communauté en question. Comme le rappelle Noels (2001), cette « intégrativité » a longtemps été considérée comme le plus important vecteur de motivation.

Mais ce sont surtout Deci et Ryan (2000) qui avancent l'existence d'une corrélation entre autonomie et motivation. Ils constatent que plus on s'estime en mesure de contrôler une action, plus on est motivé à la mener à bien. La motivation mise en jeu dans l'entreprise d'une action serait déterminée par l'estimation du pouvoir de contrôle sur celle-ci. Dans cette perspective, la perception du « locus of control » (lieu de contrôle) revêt une importance

¹² Etudes relevées par Galand & Vanlede (2004)

fondamentale. Pour ces auteurs, si un individu entreprend de lui-même une action, il adopte un comportement « self-determined » (auto-déterminé). Cette auto-détermination implique une motivation intrinsèque.

Quant à Noels (2001), elle reconnaît, à la suite de Deci et Ryan, que la motivation est caractérisable selon trois types d'« orientations », l'orientation intrinsèque, impliquant un apprentissage plus auto-déterminée, l'orientation extrinsèque, impliquant un apprentissage moins autodéterminé, et l'« amotivation », impliquant un apprentissage non-autodéterminé. Entre ces extrémités s'étendrait un continuum de l'auto-détermination.

Selon Noels, il a été prouvé qu'à une orientation de type intrinsèque sont liés différents aspects positifs pour l'apprentissage: « *Several studies show positive correlations between the intrinsic orientation and identified regulation and various outcome variables, such as motivational intensity and persistence (e.g., Noels, Clément, & Pelletier, 1999; Noels, 1999), positive attitudes towards learning language (e.g., Noels, in press), and competence in the L2 (Noels, in press; Noels et al., in press).* » Noels rapporte également la suggestion de Soh (1987) selon laquelle il serait possible de rapprocher le modèle de motivation intrinsèque/extrinsèque du modèle de motivation intégrative/instrumentale. Soh fait référence à la théorie de la motivation instrumentale/intégrative développée par Gardner et Lambert (1972), selon laquelle la motivation instrumentale, à l'opposé de la motivation intégrative, est celle de l'apprenant dont l'apprentissage se fait dans un but pragmatique : valider un cours, obtenir un diplôme, obtenir un emploi. Soh rapproche ces deux théories dans le sens où la motivation intrinsèque et la motivation intégrative sont définies toutes deux par un intérêt porté pour l'objet langue et culture cible en soi, tandis que la motivation extrinsèque tout comme la motivation instrumentale impliquent de considérer la langue comme un moyen pour atteindre un but qui n'est pas la connaissance ou la pratique de la langue en soi.

Enfin, la motivation est susceptible d'être influencée par l'environnement immédiat de l'apprenant en formation, notamment par l'influence du « pôle hétéro » de la formation (voir section 1.1.2.) S'appuyant sur l'hypothèse de Bandura (1997) selon laquelle les messages reçus par l'apprenant influencent le sentiment d'auto-efficacité, Galand et Vanlede (2004, p. 110) concluent :

Le feed-back laisse-t-il entendre que l'aptitude est une capacité inhérente à l'apprenant qui ne peut être que faiblement compensée par l'effort, ou laisse-t-il entendre que l'aptitude elle-même se construit par un effort soutenu ? Les effets positifs de cette seconde conception pour la motivation et la performance des

apprenants sont abondamment documentés (Dweck, 2002 ; Nicholls, 1989). La meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, serait donc de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir (Bandura, 1997).

Prendre conscience des moyens permettant d'atteindre les objectifs proposés, mais aussi et surtout de la possibilité d'acquérir ces moyens, aurait donc des effets positifs sur la motivation.

Il apparaît que, comme un cercle vertueux, l'autonomie favorise la motivation, et la motivation favorise l'autonomie. De même la prise de conscience de sa motivation à apprendre peut représenter un vecteur de réussite dans l'apprentissage. S'appuyant sur les travaux de Printich et Schunk (2002) Romero écrit que « *la connaissance de sa propre motivation est également essentielle dans la réussite. Celle-ci inclut la prise de conscience sur sa propre efficacité (self-efficacy) dans la réalisation d'une tâche, sur ses objectifs dans l'apprentissage (apprentissage personnel, obtention d'un diplôme) et l'intérêt et valeur de la tâche pour l'apprenant.* » (2004, p. 7). C'est forte de ce constat que nous nous proposons d'étudier le lien existant entre l'autonomie et la métacognition, la cognition étant la deuxième dimension constituant le « pôle auto » de l'autoformation selon Carré (voir section 1.1.2)

2.2. Autonomie et métacognition

Nous avons vu (section 1.1.3) que l'apprendre à apprendre correspond à l'ensemble des actes visant à acquérir un savoir apprendre. Or acquérir ce savoir apprendre implique d'être conscient de l'apprentissage, ou de le conscientiser. Cette conscience ou conscientisation (comme processus d'accession à la conscience) de l'apprentissage serait en quelque sorte un « savoir savoir apprendre ». Pour comprendre cette dimension de l'apprentissage, nous nous intéressons dans cette section au concept de métacognition. Flavell, qui a introduit le concept, en donne la définition suivante :

La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. (1976, p. 232).

Pour Flavell (1979), la connaissance métacognitive est de trois ordres : la connaissance de soi-même, la connaissance de la tâche à effectuer, et la connaissance des stratégies à mettre en œuvre pour effectuer la tâche.

Se connaître soi-même, revient, au regard de l'apprentissage, à se connaître comme apprenant. D'ailleurs, Tremblay (1996) recense parmi les "méta-compétences" qui favoriseraient l'apprentissage celles de pouvoir "réfléchir sur et dans l'action" et de "se connaître comme apprenant". L'apprenant doit ainsi pouvoir se questionner sur ses capacités, les facteurs personnels qui s'avèrent cause d'échec ou de réussite, ou encore sur ses motivations à apprendre. L'apprenant doit aussi connaître la tâche à effectuer. De quoi se compose la tâche ? Quelle en est la finalité ? Aussi la connaissance de la tâche dans l'apprentissage dépend-t-elle directement de l'objet de l'apprentissage. Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage de langue, la connaissance de la tâche conduisant à l'acquisition de langue est indissociable de ce que Holec (1991) appelle la « conscience langagière » développée par l'apprenant. Par « conscience langagière », l'auteur entend la connaissance de ce qu'est une langue et de son fonctionnement social, englobant à la fois les dimensions linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. L'apprenant doit également connaître la stratégie à mettre en œuvre pour effectuer la tâche, ce qui implique à la fois la connaissance des stratégies utilisables de manière générale, et la connaissance de stratégies efficaces en fonction de l'objectif de la tâche et des moyens possibles pour parvenir à le réaliser. Ces trois dimensions de la connaissance métacognitive s'articulent entre elles, de sorte que la conscience du « comment apprendre » dépend de celle du « quoi apprendre » qui dépendent toutes deux du « qui apprend » et du « pourquoi apprendre ».

Selon l'équipe du CRAPEL, il est du ressort de l'intervenant pédagogique d'accompagner les apprenants dans cette prise de conscience, qui passe par exemple par l'exercice de définition de leurs besoins, dans l'opération de traduction de ces besoins en objectifs, ou dans le travail d'explicitation des freins ou des facteurs stimulants qui sont propres à leurs profils d'apprenants et à leurs situations d'apprentissage. La prise de conscience impliquant une attitude réflexive qui permette une extériorisation, elle peut également se développer par des pratiques telles que la tenue d'un journal de bord ou la collaboration et le dialogue entre apprenants.

En d'autres termes, l'exercice de la métacognition consisterait à prendre du recul, à se décentrer, à observer avec distance ses propres pratiques d'apprentissage sous ses divers

aspects que nous venons d'énumérer, pour les comprendre, les analyser et si besoin les modifier. Pour référer à la part d'action de la métacognition, on parle de stratégies métacognitives. Ces stratégies sont répertoriées par Weintin et Mayer (1986) parmi les trois types de stratégies d'apprentissage, avec les stratégies de répétition et celles d'élaboration.

Nous concevons alors aisément le lien étroit établi entre métacognition et autonomie. Tout d'abord la métacognition n'est effective que dans le pôle « auto ». Il est impossible de conduire un processus de conscientisation pour l'autre et à la place de l'autre. La métacognition est par définition un processus personnel. Ensuite, la prise de conscience personnelle de l'apprentissage et de ses différentes dimensions engage la responsabilité de l'apprenant. Ainsi Tardif (1992) considère que l'approche métacognitive rend les élèves plus conscients du processus d'apprentissage et par conséquent plus responsables de leurs apprentissages.

Selon lui, la métacognition fait référence à la connaissance mais aussi au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses propres stratégies cognitives. La notion de contrôle est au centre de la réflexion de Benson, qui définit l'autonomie comme une capacité à contrôler son apprentissage : « *the capacity to take control over one's own learning* » (2001, p. 2). Dans une situation d'apprentissage de type institutionnel, la répartition du contrôle se ferait entre l'apprenant, l'enseignant et l'institution. Benson décrit le lieu de contrôle comme étant, par rapport à l'apprenant, soit interne, à savoir quand l'apprenant choisit lui-même d'effectuer une tâche, soit externe, quand les choix sont faits par une entité extérieure : enseignant, institution ou autre. Il distingue également trois niveaux de contrôle constituants d'une formation : le contrôle de l'administration de la formation, celui du contenu de la formation et celui des processus cognitifs. Évoquant cette distinction des niveaux de contrôle proposée par Benson, Prince, dans un article intitulé « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues » (2009), déclare :

[...] l'autonomie sur le plan matériel ne portera ses fruits que si l'apprenant est capable aussi d'exercer le troisième type de contrôle, sur les processus cognitifs et métacognitifs. [...] Ce travail implique une double prise de conscience de la part de l'apprenant : d'une part que la langue cible fonctionne comme un système propre, avec des similitudes et des différences par rapport à sa L1 ; d'autre part que l'apprentissage passe par le renforcement et l'enrichissement de représentations lexicales et syntaxiques. Cette prise de conscience amène l'apprenant vers le niveau métacognitif, où il réfléchit à la fois au matériel à apprendre et à la manière de l'apprendre. L'exercice d'un contrôle cohérent de ce niveau est sans doute la meilleure indication d'une autonomie pleinement assumée, et le meilleur garant d'un apprentissage réussi au CAL. (p. 73)

L'étude que Prince relate dans cet article, dont l'objectif est de « *cerner la disposition des apprenants par rapport à l'autonomie* » (p. 77) dans un centre de langues, est sur ce point éclairante¹³. Il en ressort en effet que « [...] *l'autonomie ne s'exerce pas de manière uniforme* » (p. 80). Prince en dégage trois ensembles de corrélations, correspondant à trois facteurs : le « *contrôle de processus* » comprenant les actions « *choisir le rythme du travail, définir les objectifs, stimuler à travailler et diriger les activités* », la « *recherche de feedback* » comprenant les actions « *évaluer le travail et corriger les erreurs* », et la « *recherche d'explication* » comprenant les actions « *expliquer le sens d'un texte, les points de grammaire, le vocabulaire utile et les références culturelles* » (p. 78). Il constate que « *malgré une légère progression, les scores pour ces deux [derniers] facteurs restent plutôt bas, même en fin de formation.* » (p. 80) Or, pour lui, « *cette différence s'explique par le fait que, pour contrôler le processus, il suffit d'étendre une capacité déjà largement utilisée dans la vie quotidienne, alors que les deux autres facteurs font appel à des capacités métacognitives jusque-là inexplorées, car supposées être l'apanage de l'enseignant.* » (p. 80) Prince considère donc comme responsable du défaut d'autonomie pour ces actes d'apprentissage (l'évaluation et l'explication) le fait que ces actes soient d'habitude attribués à l'enseignant, comme l'avait fait remarquer Holec (voir section 1.1.3), et que l'apprenant perçoive cette attribution comme légitime.

Pour améliorer l'apprentissage, il faudrait donc que l'apprenant soit amené à réfléchir sur sa façon d'apprendre, et sur son efficacité. Il faudrait le conduire à expliciter l'apprentissage, le questionner, l'évaluer. Ce travail de conscientisation passe notamment par la mise à jour des habitudes, des attitudes, des représentations, à la fois collectives et personnelles, qui sont susceptibles d'influencer l'apprentissage, que cette influence soit positive ou négative. Il s'agira à cet effet de les identifier, pour, si nécessaire, les modifier, renforcer les représentations facilitantes et réduire celles qui sont néfastes à l'apprentissage.

¹³ Pour évaluer si l'apprenant est disposé à l'autonomie, un questionnaire est soumis aux apprenants : « *Le questionnaire énumère certaines actions rentrant dans l'apprentissage d'une langue. Pour chaque action l'apprenant estime s'il a besoin ou non d'un professeur, donnant lieu à un score entre 0 (tout à fait besoin) et 5 (pas du tout besoin). Plus le score est élevé, plus on peut considérer que l'apprenant est disposé à l'autonomie.* » (p. 77)

2.3. Autonomie et représentations

Le but de cette section est de comprendre en quoi le concept de représentations peut être lié à celui de l'autonomie. Pour cela, il nous faut définir, avant toute chose, ce que nous entendons par « représentations », l'interdisciplinarité inhérente au concept appelant quelques précisions, ainsi que le rapport que l'on peut établir entre les représentations et l'apprentissage d'une langue.

Les représentations sociales sont depuis longtemps et restent encore aujourd'hui un objet privilégié des sciences humaines. La notion de représentation est étudiée en premier lieu dans le domaine de la psychologie sociale, dans lequel Jodelet définit la représentation sociale comme « *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* » (Jodelet, 1989, in Castellotti & Moore, 2002, p. 8). La représentation constitue l'ensemble des croyances qu'un groupe social partage sur un objet : informations, stéréotypes, préjugés, etc. Par ailleurs, ces représentations ne sont pas fixes, mais évoluent en permanence. Il existe ainsi une dynamique des représentations.

Les représentations sont liées à la construction des connaissances, et par là-même à la construction identitaire, au rapport qui s'établit entre soi et les autres. En effet : « *Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres* » (Castellotti & Moore, 2002, p. 21) Or l'élaboration des représentations sociales se ferait à la fois dans la communication et par la communication. En cela elles entretiendraient ce rapport fondamental existant entre l'homme et le langage, le langage et la société.

Si, en sciences du langage, ce sont les sociolinguistes qui se sont d'abord penchés sur le concept, ainsi que sur celui, lié, de l'attitude de l'individu vis-à-vis de la langue, l'analyse des représentations a rapidement intéressé la didactique des langues. En effet nombreux sont les chercheurs en didactique des langues qui ont décidé de diriger l'éclairage qu'apporte cette analyse sur leurs terrains d'étude respectifs, parmi lesquels Py, Castellotti et Moore. L'étude des représentations sociales en didactique des langues s'attache à considérer les images attribuées à une langue, des locuteurs, un pays. Ces images sont motivées et véhiculées dans

l'environnement social à travers les médias, la littérature, mais aussi les publications à visée touristique et, également, le matériel didactique. Un autre facteur déterminant de ces représentations est l'apprentissage scolaire et ce qu'il véhicule (contrat communicatif, routine, implicites, habitus scolaire, etc.). Beacco (2001) parle notamment de « cultures de communication de classe », construites à partir de représentations plus ou moins partagées entre enseignants et apprenants.

Aussi le concept de représentations intéresse-t-il tout particulièrement les didacticiens en ce que ces dernières sont susceptibles de constituer un moteur aussi bien qu'un frein pour l'apprentissage. En effet, la représentation d'une langue joue un rôle crucial dans le processus de son apprentissage :

Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. (Castellotti & Moore, 2002, p. 7)

Les représentations s'avèrent donc indissociables du processus d'acquisition langagière. Et si les stratégies d'apprentissage sont intimement liées aux représentations qu'ont les apprenants de la langue cible, elles dépendent également de celles de la langue maternelle ainsi que de la distance évaluée entre ces dernières. En effet, si « *toute langue non maternelle est une langue étrangère* » et qu'il est possible de « *distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté): la distance matérielle ou géographique,...; la distance culturelle,... et la distance linguistique...* » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 150), la perception de cette distance par l'apprenant peut influencer sa motivation à apprendre la langue étrangère.

Ainsi Dabène, dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, émet l'hypothèse selon laquelle la motivation à apprendre une langue serait influencée par le caractère d'« étrangeté » perçu par l'apprenant envers la langue cible. Elle relève divers critères déterminants « l'étrangeté » relative de la langue cible par rapport à l'apprenant : la distance matérielle, comprenant l'éloignement géographique, la distance culturelle, la distance psychologique, qui est relative puisqu'individuelle, la distance linguistique entre la langue maternelle et la langue cible. Si l'importance de ces distances entre LM et LE ne conditionne pas systématiquement la difficulté à apprendre, la perception de cette distance en revanche

peut influencer de manière conséquente l'apprentissage de la LE : plus l'apprenant perçoit la LE comme étant distante sa LM, plus l'apprentissage cette LE lui apparaît difficile, et moins il se sent en mesure de contrôler cet apprentissage. Par conséquent, la distance perçue entre LM et LE pourrait avoir une incidence sur la motivation. Ainsi la difficulté de l'apprentissage est déterminée à la fois par la distance réelle et par la distance perçue.

S'il n'est pas exclu que cette théorie ne s'applique pas à tous les contextes d'apprentissage et à tous les apprenants, puisque la difficulté d'apprendre une LE pourrait être considérée par certains apprenants au contraire comme un facteur de motivation (l'apprentissage représentant dans ce cas un challenge, un défi, une épreuve voire une fierté personnelle en cas de réussite), nous pensons que ce cas précis est minoritaire, et, d'après nos observations du terrain de notre recherche, qu'il ne concerne pas notre public. C'est pourquoi nous nous appuyerons sur les différents critères de perception de distance entre LM et LC pour élaborer notre questionnaire dans le but de déterminer l'étrangeté de la langue et culture cible perçue par notre public.

Enfin le caractère potentiellement « intégratif » du profil de l'apprenant (voir section précédente) dépend d'une perception positive de la langue et culture cible. Et il faudrait souligner, à l'instar de Porcher, que :

Le rapport positif à l'étranger, l'attente de l'étranger, le désir d'échange avec lui, la compréhension de ce qu'il est (c'est à dire à la fois identique et différent), dépendent fortement de l'habitus inculqué, des pratiques familiales, de l'éducation prime. Les représentations d'une langue étrangère comme appétissante, attractive, « intéressante » (comme on dit pédagogiquement le plus souvent), sont fonction de cet enracinement originaire pour lequel l'interculturel, c'est à dire la centration sur l'altérité, est un processus existentiel ordinaire, qui va de soi, immédiat. (1997, p. 19)

L'« intégrativité » de l'apprenant envers une langue et culture cibles ne pourrait prendre naissance que dans un contexte socioculturel (duquel ce dernier est issu) dans lequel les représentations qui sont associées à cette langue et culture cibles sont positives. Les diverses représentations ne sont donc pas sans influencer la construction des savoirs et savoir faire langagiers, celle-ci étant elle-même interdépendante de la construction de l'identité, ou des identités, individuelle et sociale, car constituant le lieu de « *tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues* » (Castelloti & Moore, 2002, p. 21)

Enfin, l'apprentissage lui-même est sujet aux représentations. En effet, la perception de

« qui fait quoi » dans l'apprentissage, de quel est le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, de comment apprendre ou même de qu'est-ce qu'apprendre, est variable à l'échelle individuelle mais aussi à l'échelle collective. Holec (1990) parle de « culture d'apprentissage » pour désigner ces représentations rattachées à la conception de l'apprentissage et à celle de l'acquisition, ainsi que les attitudes qui en découlent. Il s'avère que ces représentations et attitudes, intégrées par les apprenants aussi bien que par les enseignants, et véhiculées par la communauté, ont une influence non négligeable sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage, d'où l'importance, dans l'optique d'apprendre à apprendre, d'être amené à les interroger et éventuellement les modifier. C'est pourquoi, comme le souligne Holec (1990), l'interrogation et la modification, potentiellement conséquente à cette interrogation, des représentations liées à l'apprentissage, font partie intégrante du processus de l'apprendre à apprendre.

En conclusion de notre première partie, nous pouvons affirmer qu'il est difficile de mesurer l'autonomie, et à notre connaissance il n'a pas véritablement été mis au point d' « échelle » ni même d'identification ou de description de « degrés » à proprement parler et sur lesquelles nous baser. Est-il même possible d'avancer qu'un apprenant est autonome et qu'un autre ne l'est pas ? Y a-t-il un « degré zéro » de l'autonomie et de même peut-on parler d'une autonomie complète ? L'autonomie implique une motivation importante, une métacognition ainsi que la prise de conscience de ce qui fait obstacle ou de ce qui facilite l'apprentissage, telles que peuvent l'être les représentations.

L'autonomie de l'apprenant est ainsi un concept complexe et difficile à appréhender dans la mesure où il dépend de caractéristiques individuelles mais aussi des contextes dans lesquels évolue l'apprenant. C'est pourquoi nous avons décidé de sonder notre terrain et notre public dans le but de voir si le contexte particulier dans lequel sont placés les apprenants présente des caractéristiques susceptibles d'induire l'autonomie d'apprentissage.

PARTIE 2

-

PROBLEMATISATION ET METHODOLOGIE

Chapitre 3 – Problématisation

Si nous retenons la définition de Holec selon laquelle « [...] est « autonome » un apprenant qui sait apprendre. » (1979, p. 77), et nous cherchons à savoir si nos apprenants sont des apprenants autonomes, la question qui nous occupe ici est la suivante : les apprenants Eurotours savent-ils apprendre ? Aussi les pratiques ayant pour objectif de développer l'autonomie de l'apprenant étant celles qui permettent « à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre » (Holec, 1990, p. 77) il nous conviendra de voir plus précisément si les apprenants Eurotours savent définir quoi apprendre et comment apprendre, et si leur environnement les engage favorablement à une telle définition. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'une démarche exploratoire reposant sur la *grounded theory*. Ce chapitre présente plus en détail la question de recherche et l'explication du choix d'une telle démarche.

3.1. Présentation de la question de recherche

Comme nous l'avons vu (section 1.2.2), la définition des éléments qui composent l'apprentissage, correspondant au « quoi, comment, qui, pourquoi, où, quand, etc. » de l'apprentissage, dépend de la conscience que l'apprenant a de cet apprentissage. C'est pourquoi la description fine que nous nous proposons de faire ici du contexte d'apprentissage des apprenants consistera d'une part à évaluer leur capacité métacognitive relative à l'apprentissage de la LF. Ainsi nous nous demanderons : les apprenants sont-ils conscients de QUOI apprendre ?

Premièrement, cette question du « QUOI apprendre » engage celles de savoir « qu'est-ce qu'une langue », « comment fonctionne une langue » et « à quoi sert une langue » ou encore « qu'est-ce que 'parler' une langue ». Elle implique donc des connaissances de type métalinguistique, et c'est la raison pour laquelle nous essaierons de décrire le degré de conscience métalinguistique des apprenants. Par exemple, il s'agira de voir si les apprenants perçoivent, intuitivement ou plus consciemment, la différenciation des compétences. Le CECRL (Cadre européen commun de référence en langue) établit une répartition des

compétences en langue en cinq unités : savoir comprendre – écouter (compréhension orale), savoir comprendre – lire (compréhension écrite), savoir parler – prendre part à une conversation – et savoir parler – s’exprimer oralement en continu (expression orale), enfin savoir écrire (expression écrite).

Les connaissances de la langue qui relèvent de ce que Holec appelle la « conscience langagière » sont également indissociables de la « culture langagière ». En effet chaque apprenant possède des représentations de ce qu’est une langue, ou des langues elles-mêmes. De la même manière, chaque apprenant possède une « culture d’apprentissage » qui s’est formée au cours de ses propres expériences d’apprentissage scolaires mais aussi par le biais de représentations collectives. Selon sa « culture d’apprentissage » l’apprenant a des représentations plus ou moins ancrées des rôles de l’élève et du professeur, des stratégies d’apprentissage ou de l’apprentissage en lui-même. Ces représentations dépendantes de la culture langagière et de la culture d’apprentissage peuvent constituer un obstacle ou un frein aussi bien qu’un moteur pour l’apprentissage. C’est dans cette mesure que nous essaierons de percer les représentations que les apprenants Eurotours ont de l’apprentissage, de la langue et de la langue française, afin d’évaluer leur influence potentielle sur l’apprentissage.

Deuxièmement, le « QUOI apprendre » implique de savoir « quel(s) français » apprendre. En l’occurrence, cette question de langue est primordiale pour notre public, qui se trouve non seulement dans un contexte d’insertion professionnelle particulier, où le lexique et les actes de langage professionnels, en l’occurrence ceux de l’hôtellerie-restauration, revêtent une importance fondamentale, mais aussi dans le contexte scolaire, qui appelle des compétences langagières et communicatives particulières. En effet, le fait que ces apprenants soient insérés à la fois scolairement, professionnellement et socialement, implique la connaissance de savoirs et savoir faire conventionnels et culturels, plus ou moins implicites. L’insertion des apprenants requiert la compréhension du fonctionnement de l’établissement scolaire (les différents intervenants, le type d’enseignement), le fonctionnement de l’établissement professionnel (« monde du travail ») ainsi que le fonctionnement de la société française (institutions, traditions, culture françaises). Dans cette perspective, l’une des préoccupations de notre étude sera de définir si le contexte d’apprentissage de nos apprenants relève plutôt du FLE, du Français sur Objectif Spécifique (FOS), ou du Français Langue Scolaire (FLScol).

En outre, le « QUOI apprendre » est dépendant du « POUR QUOI apprendre ». Le contenu de l'apprentissage doit en effet correspondre aux besoins de l'apprentissage qui eux-mêmes sont déterminés par les objectifs de l'apprenant (à ne pas confondre avec les objectifs d'apprentissage, qui sont les objectifs fixés dans l'apprentissage et pour que celui-ci réponde aux besoins de l'apprenant). Vouloir être compétent dans le domaine professionnel implique de connaître le lexique mais aussi les actes de langage du domaine de la restauration et de l'hôtellerie. Vouloir être compétent comme élève implique de pouvoir suivre les cours et y participer, de connaître les modalités d'interaction en classe, le lexique des disciplines non linguistiques, etc. Les objectifs des apprenants, tels que être performant au travail ou obtenir le diplôme, sont de diverses natures et importances, et il nous appartiendra au cours de notre recherche de les identifier. Il s'agira ainsi de définir les objectifs des apprenants à courts et à longs termes : quel est l'objectif professionnel des apprenants ? Ont-ils un plan d'immigration ? Nous chercherons dans cette mesure à voir si et comment les objectifs d'apprentissage du français s'articulent sur les objectifs plus généraux des apprenants Eurotours.

Aussi l'identification des objectifs des apprenants, à la fois ceux généraux et ceux spécifiques à l'apprentissage de la LF, devrait-elle nous permettre de définir le type de motivation qui engage nos apprenants dans l'apprentissage de la LF. Ainsi nous essaierons de déterminer si la motivation des apprenants à apprendre la LF est plutôt de type intrinsèque ou extrinsèque.

Enfin, nous nous intéresserons à la question du « COMMENT apprendre ». Nous nous pencherons sur les pratiques d'apprentissage de LF des apprenants en dehors du cours de FLE : quelles sont les activités que les apprenants déclarent effectuer pendant leur temps libre dans le but d'apprendre la LF ? Ces pratiques s'articulent-elles sur des besoins identifiés par les apprenants ? Comment les apprenants conçoivent-ils la façon d'apprendre une langue ?

Consciente de la multiplicité des interrogations soulevées par notre question de recherche, nous nous sommes inspirés, pour définir la méthode à employer la plus apte à nous permettre d'y répondre, de la *grounded theory*.

3.2. Choix d'une démarche exploratoire

Devant la complexité de la recherche que nous nous proposons d'entamer, nous avons décidé d'adopter une approche exploratoire. Dans cette perspective, nous nous sommes fortement inspirés de la méthodologie dite de la « *grounded theory* ».

La *grounded theory*, en français théorie ancrée, est une méthodologie développée aux Etats-Unis dans les années 60 par les sociologues Glaser et Strauss, qui publient en 1967 : *The Discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. De type inductif, cette méthodologie permet de laisser émerger du terrain les théories. Ainsi plutôt que celles-ci soient élaborées *ex nihilo*, elles s'enracinent dans la « réalité sociale ». Cette approche méthodologique, aujourd'hui adoptée dans le cadre de nombre d'études qualitatives outre-Atlantique, s'inscrit dans une vision constructiviste de la société, selon laquelle la connaissance scientifique s'élabore avec et à partir des connaissances du sens commun. C'est donc, en d'autres termes, le terrain qui guide la recherche.

Le but de notre démarche exploratoire était par conséquent de faire émerger des données de terrain, des observations, des affirmations qui semblaient pertinents pour l'étude du sujet. Une telle méthodologie nous a permis d'avancer dans la recherche à l'aide d'observations successives, tout en laissant la possibilité d'un aller-retour régulier entre notre terrain et la littérature.

En outre, nous avons attendu de cette méthodologie qu'elle rende possible l'émergence d'hypothèses au terme de notre étude. L'analyse détaillée de la situation d'apprentissage de la LF de nos apprenants que nous nous proposons de faire dans le cadre de cette recherche devrait en effet nous conduire à formuler des hypothèses concernant la disposition à l'autonomie d'apprentissage des apprenants et la possible influence du contexte d'insertion professionnelle, scolaire et sociale sur cette disposition.

Par ailleurs, la démarche que nous avons adoptée implique un « *processus de recueil de données au moyen duquel le chercheur tout à la fois rassemble, code et analyse ses données et décide des matériaux additionnels dont il a besoin et de l'endroit où les trouver, dans le but de développer la théorie au fur et à mesure qu'elle émerge* » (Glaser et Strauss 1967, p.138) C'est dans la poursuite de cette réflexion que nous avons fini par croiser trois modes de recueil de données différents, que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 – Modes de recueil des données

Pour collecter les données nous permettant d'identifier chez nos apprenants des indices d'autonomie ou d'autonomisation de l'apprentissage de la LF, nous avons choisi de combiner trois méthodes : l'observation, le questionnaire, et l'entretien. Nous allons détailler dans les sections suivantes ces trois méthodes de recueil de données que nous avons adoptées.

4.1. L'observation directe

Dans la mesure où nous étions, en tant que formatrice en FLE, dans une position centrale du contexte d'enseignement-apprentissage des apprenants qui forment l'échantillon de cette étude, il nous est apparu non seulement impossible de nier la part d'informations tirées de l'observation des situations d'enseignement-apprentissage, mais également intéressant de la prendre en compte.

En effet, nous ne pouvons, ni ne voulons, faire abstraction des « indices » que nous avons pu observer en classe concernant l'autonomie d'apprentissage de nos apprenants. D'une part, nous ne le pouvons, car, engagée dans une recherche, nous devons reconnaître l'existence d'une influence possible de l'action sur notre recherche. Ce que nous avons pu voir et entendre au cours de l'enseignement du FLE à nos apprenants a influencé de manière à la fois consciente et inconsciente notre perception du sujet et nous considérons comme notre devoir d'explicitier autant que possible ce lien entre l'action et la recherche. D'autre part, nous ne le voulons, car nous estimons que les « indices » produits par les apprenants le sont dans des situations naturelles et authentiques, de telle sorte qu'ils présentent une validité que nous pourrions qualifier de « supérieure » à celle de données collectées par exemple par le biais de questionnaire ou d'entretien et pour lesquels il est reconnu une distance entre « le dire » et « le faire ». De plus, les apprenants ne sont pas placés dans une situation d'observation à proprement parler. Ils ne font pas l'objet d'une observation explicite ou de la part d'un observateur extérieur à la situation d'enseignement-apprentissage, et de fait, ils sont observés sans le savoir. Il a donc s'agit d'une observation incognito : les apprenants ignoraient le fait que nous menions une enquête. Ils nous ont perçue dans notre rôle d'enseignant de FLE. Cette

technique de collecte de données relève donc à la fois de l'observation directe et de l'observation participante : nous nous trouvions dans une posture d'intériorité, à savoir que nous observions notre terrain depuis l'intérieur, depuis notre rôle d'enseignante de FLE. Notre présence n'a donc pas eu d'influence particulière sur notre public si ce n'est de manière indirecte et nécessaire au travers de notre façon de conduire le cours de FLE, nos choix d'activités, notre gestion de la classe et toutes les circonstances que nous avons pu induire. Nous pensons également avoir établi une relation de confiance et une certaine familiarité avec les apprenants de sorte qu'ils ont pu s'exprimer sincèrement en notre présence. En contrepartie, nous reconnaissons la subjectivité inhérente à toute observation et la variabilité de l'interprétation que nous avons pu formuler en tant qu'observateur. Cela étant d'autant plus vrai dans notre situation, dans laquelle l'observateur était également acteur, faisant partie intégrante de la situation qu'il observe.

Par ailleurs, notre rôle d'enseignant ne nous a pas permis de prendre des notes pendant les séances d'observation. Aussi avons-nous rendu compte de nos observations postérieurement aux séances dans lesquelles elles ont pris naissance, dans un document de type « journal d'observation » et de manière manuscrite. Nos observations ont donc donné lieu à des reformulations de notre part. Cependant, nous n'avons pas établi de grille d'observation à proprement dit, dans la mesure où, à ce stade de notre recherche, notre objectif était celui de « tâtonner » le terrain. Nous avons ainsi utilisé l'observation comme un terrain exploratoire.

En outre, nous n'avons pas jugé nécessaire pour notre étude d'enregistrer des séquences de cours, dans la mesure où nous nous sommes intéressée non au déroulement de la classe de FLE mais aux pratiques d'apprentissage des apprenants en dehors de la classe de FLE, à leurs motivations et à leurs représentations. Ces objets de notre étude se sont certes traduits par des comportements visibles et des remarques audibles pendant le cours de FLE, mais de manière si sporadique que l'enregistrement de la classe ne nous a pas semblé une méthode pertinente.

Enfin, cette technique d'observation nous a permis un aller-retour constant entre la littérature et ce que nous avons eu l'occasion d'observer sur le terrain. Nous en avons dégagé ce que nous appelons des « indices ». Ceux-ci prennent la forme de comportements produits ou bien de paroles émises en cours de FLE, soit de la manière la plus spontanée, soit à la suite de « provocation », plus ou moins consciente et volontaire, de notre part, alors que la posture de chercheur conditionne notre action de formateur. Il s'est agi dans ce cas de mettre nos apprenants dans des situations telles qu'ils soient susceptibles de produire, ou non, des indices

d'autonomie dans l'apprentissage ou au contraire de non-autonomie dans l'apprentissage, ou bien encore d'autonomisation.

L'observation d'indices d'autonomie/non-autonomie/autonomisation de nos apprenants a donc constitué la base de notre recherche, et nous a permis d'en définir les objets. En premier lieu, ces indices, que nous rapportons dans notre troisième partie présentant les résultats de notre recherche, nous ont permis de donner des orientations à notre recherche, et avant cela même, faut-il le préciser, de faire naître l'idée de la recherche. C'est en effet d'après l'observation que nous avons pu faire de nos apprenants, et le constat qui en a découlé d'une acquisition d'éléments de LF réalisée en dehors du cours de FLE, que nous avons pu formuler notre question de recherche. En second lieu, ce que nous avons pu observer en cours de FLE a servi de socle à l'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants.

4.2. Le questionnaire

Nous avons choisi de réaliser une enquête par questionnaire car c'est une méthode de recherche quantitative qui nous a permis de centraliser efficacement des données pour appréhender notre sujet par la mesure de variables. Une fois nos « indices » d'autonomie/non-autonomie/autonomisation repérés au cours de l'observation des situations d'enseignement-apprentissage de FLE, il a fallu déterminer des indicateurs et les confronter à l'ensemble de notre échantillon. Nous nous sommes ainsi appuyée sur la littérature, mais aussi sur certains de ces indices repérés au cours de l'observation, pour élaborer un questionnaire destiné à nos apprenants.

L'échantillon concerné par notre questionnaire est constitué de trente apprenants Eurotours, parmi les trente-quatre apprenants composant la section, quatre des apprenants ayant été absents lors de l'administration du questionnaire. Le questionnaire a été administré lors de la dernière séance de FLE, en classe au CFA, au cours de laquelle nous avons proposé aux apprenants de remplir un questionnaire de « fin de formation », ce qui a été accepté volontiers par tous les apprenants présents. Nous avons choisi le mode de l'auto-administration, de sorte que les apprenants ont répondu seuls au questionnaire. Cependant, le questionnaire étant rédigé en français, soit dans la langue cible des apprenants, nous étions

présente et disponible pour toute explicitation (ce qui a été nécessaire pour la compréhension de la forme de réponse attendue pour les questions de type « échelle »). La compétence en langue française de nos apprenants a été pour nous un élément décisif dans le choix de la date d'administration du questionnaire. En effet il a été nécessaire de nous assurer de la bonne compréhension des questions par les apprenants, or ceux-ci ont débuté le programme Eurotour, pour une majorité d'entre eux, avec une compétence nulle en langue française. La passation des questionnaires a duré en moyenne une vingtaine de minutes, et a suscité peu d'interactions entre les apprenants, à l'exception de quelques rires et commentaires en langues maternelles.

Le questionnaire a été présenté sous forme papier. Il est constitué de 5 pages et de 26 questions, réparties en : 6 questions ouvertes, 1 question fermée binaire, 11 questions fermées à choix multiples, 1 question à échelle de valeur et 7 questions à échelles d'appréciation, que nous reproduisons en annexe et que nous détaillons ci-après lors de notre explicitation des ensembles de variables.

Nous avons effectué le dépouillement des questionnaires à l'aide du logiciel d'analyses statistiques Sphinx Plus² (V5). Le traitement des résultats a été réalisé à la fois de façon automatique, grâce aux commandes proposées par le logiciel, et de façon manuelle, par le biais de nos propres calculs.

Le questionnaire tel qu'il a été présenté lors de la passation était nominatif. Nous avons fait le choix de la non anonymisation afin de permettre une éventuelle comparaison entre les données recueillies par le questionnaire et celles recueillies au travers de notre propre observation des apprenants. Cependant le nom de chaque apprenant a été codé par un chiffre lors de l'entrée des réponses des questionnaires dans Sphinx, et nous nous sommes reportée aux questionnaires papiers quand il s'est agi d'identifier l'identité de l'apprenant interrogé.

Reprenant la typologie des objectifs de questionnaire établie par Ghiglione (1987), nous pouvons qualifier les objectifs de notre questionnaire d'une part d'estimatif, d'autre part de descriptif. Notre questionnaire présente un objectif d'estimation dans la mesure où nous cherchons à collecter des données qui nous permettent de connaître plus précisément notre échantillon. Mais il sert également un objectif de description puisque il s'agit dans une large mesure d'accéder au système de représentations de notre échantillon : nous voulons en effet identifier les phénomènes subjectifs, tels que les représentations, les perceptions ou les

motivations, qui sont ceux des apprenants. Il s'agit également pour notre sujet de mettre à jour les pratiques d'apprentissage des apprenants.

Nous avons basé notre recherche quantitative sur trois variables, par lesquelles nous avons essayé d'évaluer la façon d'apprendre des apprenants. La première variable, que nous avons intitulée « besoins », tend à déterminer si les apprenants sont conscients de leurs propres besoins langagiers. La deuxième variable, que nous avons intitulée « moyens », concerne l'identification des capacités, contextes et pratiques d'apprentissage du français hors de la classe de FLE. La troisième variable, que nous avons intitulée « motivations » devrait révéler la nature des motivations à apprendre le français des apprenants. Nous avons mesuré ces différentes variables à l'aide de plusieurs indicateurs que nous évaluons à travers notre questionnaire.

Pour la variable « besoins », nous avons retenu deux indicateurs :

- les apprenants identifient-ils des besoins langagiers spécifiques aux contextes dans lesquels ils sont placés ?
- les pratiques d'apprentissage (déclarées, donc reconnues) des apprenants hors de la classe de FLE reflètent-elles une conscientisation de leurs besoins langagiers ? Soit : les apprenants adoptent-ils une manière d'apprendre, des supports ou des moyens, en fonction de besoins langagiers ciblés ?

Dans le but d'observer ces indicateurs, nous avons posé les questions suivantes :

J'apprends plus le français :

- en entreprise pendant mon service
- chez moi ou pendant mon temps libre
- au CFA pendant les cours de FLE
- au CFA pendant les cours de pratique
- au CFA pendant les autres cours
- au CFA en dehors des cours (pendant les pauses, à la cantine, à l'internat)

Si j'ai coché la case « chez moi ou pendant mon temps libre », je précise les activités qui me permettent d'apprendre le français :

.....

.....

Pour la variable « moyens », nous avons retenu deux indicateurs :

- les pratiques d'apprentissage déclarées des apprenants en dehors de la classe de FLE : si les apprenants déclarent apprendre la LF pendant leur temps libre, que font-ils?

Nous nous sommes appuyée ici sur les réponses aux questions déjà présentées ci-dessus.

- les appréciations que font les apprenants au sujet du cours de FLE: les apprenants estiment-ils que dans le cours de FLE il y a trop de/ pas assez de ? Les réponses à cette question, reproduite ci-dessous, devraient révéler la perception qu'ont les apprenants des moyens permettant d'apprendre plus ou moins efficacement une langue.

Le cours de FLE :

Il faudrait faire **plus de** :

.....

Il faudrait faire **moins de** :

.....

Autre(s) remarque(s) :

.....

Pour la variable « motivations », nous avons retenu deux indicateurs :

- Le caractère intrinsèque ou extrinsèque de la motivation à apprendre la LF : en relevant les objectifs primordiaux de l'inscription au programme Eurotour (s'agit-il plutôt de vivre une expérience professionnelle ? ou sociale ? de valoriser son CV ? de découvrir la langue et la culture française ?), les intentions post-programme Eurotour (les apprenants veulent-ils poursuivre leur formation, au CFA ou ailleurs, ou bien trouver un emploi de cuisiner/ serveur ? souhaitent-ils rester en France ou repartir dans leur pays, émigrer ailleurs ?), ainsi que les objectifs de l'apprentissage de la LF (pour suivre les cours, pour travailler efficacement, pour le plaisir ?) des apprenants, nous avons voulu voir : la nature de la ou des motivations qui ont poussé les apprenants à suivre le programme Eurotour, si en outre l'apprentissage de la langue française lui-même représentait une motivation principale, si enfin la ou les motivations des apprenants à apprendre la LF sont plutôt de type intrinsèque ou extrinsèque.

Voici les items correspondants à cet objectif :

Après le programme Eurotour, j'ai l'intention de :

- Continuer ma formation de cuisinier/serveur en France,
[précisez] au CFA Louis Prioux dans un autre établissement
- Continuer ma formation de cuisinier/serveur à l'étranger
- Continuer ma formation de cuisinier/serveur dans mon pays
- Trouver un emploi de cuisinier/serveur en France
- Trouver un emploi de cuisinier/serveur à l'étranger
- Trouver un emploi de cuisinier/serveur dans mon pays
- Trouver un autre emploi (précisez :) en France
- Trouver un autre emploi (précisez :) à l'étranger
- Trouver un autre emploi (précisez :) dans mon pays

Le programme Eurotour représente pour moi :

- Une expérience sociale à l'étranger
- Une expérience professionnelle à l'étranger
- L'opportunité d'apprendre la langue française
- L'opportunité de découvrir la culture française
- La possibilité d'obtenir un diplôme français pour travailler en France
- La possibilité d'obtenir un diplôme valorisant mon Curriculum Vitae

Je classe les éléments sélectionnés par ordre de priorité, 1 étant « le plus important pour moi », 6 étant « le moins important pour moi » :

- ... Une expérience sociale à l'étranger
- ... Une expérience professionnelle à l'étranger
- ... L'opportunité d'apprendre la langue française
- ... L'opportunité de découvrir la culture française
- ... La possibilité d'obtenir un diplôme français pour travailler en France
- ... La possibilité d'obtenir un diplôme valorisant mon Curriculum Vitae

- Le caractère facilitant ou freinant des représentations de la LF : il a été question, dans la mesure où nous avons reconnu l'impact que peuvent avoir les représentations sur les motivations, de mettre à jour les représentations que les apprenants ont de la LF, de la langue en général, de l'apprentissage. Nous avons cherché à savoir si les représentations que les apprenants ont de la LF sont plutôt « facilitantes » ou « freinantes » : comment les apprenants perçoivent-ils la langue française ? Leur paraît-elle belle, utile, difficile à apprendre, très différente de leur langue maternelle ? A cet effet, nous avons conçu la série d'items suivante :

Sur une échelle allant de 0 à 10, 0 représentant une culture identique et 10 une culture incomparable, j'évalue la différence culturelle entre la France et mon pays (faire une croix sur l'échelle) :

0	5	10
identique	semblable mais différente	incomparable

Sur une échelle allant de 0 à 10, 0 représentant une langue identique et 10 une langue incomparable, j'évalue la différence linguistique entre la langue française et ma langue (faire une croix sur l'échelle) du point de vue de :

_ sons / prononciation

0	5	10
identique	semblable mais différente	incomparable

_ écriture / alphabet

0	5	10
identique	semblable mais différente	incomparable

_ lexique / vocabulaire

0	5	10
identique	semblable mais différente	incomparable

_ syntaxe/ grammaire

0	5	10
identique	semblable mais différente	incomparable

A cette série d'échelles nous avons ajouté un type de question traditionnellement utilisé dans le but d'identifier les représentations attachées à un objet :

À quels adjectifs associeriez-vous la langue française ?

- belle difficile romantique facile
 riche complexe intéressante

Nous avons également cherché à déterminer le profil langagier des apprenants. Nous avons demandé aux apprenants de renseigner les langues maternelles, les langues étrangères parlées et étudiées des apprenants et plus spécifiquement leur rapport avec l'anglais.

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) étrangère(s) parlée(s) :

Langue(s) étrangère(s) étudiée(s) :

Je parle anglais :

- Mieux* que français
 Aussi bien que français
 Moins bien que français

Je préfère :

- le français l'anglais Je n'ai pas de préférence

Nous avons également voulu voir quel était le niveau de compétences estimé ainsi que le parcours d'apprentissage de la LF des apprenants avant leur entrée dans le programme Eurotour à travers les questions :

Avant de participer au programme Eurotour :

- Je parlais très bien français
 Je parlais bien français
 Je parlais un peu français
 Je ne parlais pas du tout français

4.3. Les entretiens semi-directifs

Dans une perspective de prolongement de l'analyse des résultats du questionnaire, nous avons réalisé une série d'entretiens auprès d'apprenants et du coordonnateur de la section Eurotour.

Nous avons pu interroger six apprenants sur la base d'un appel à participation. Les entretiens ont été réalisés dans l'enceinte d'accueil du CFA, et ont présenté une durée variable de dix à trente minutes environ, les dates et horaires de rencontres ayant été convenus selon la préférence des interrogés et nos disponibilités. Les entretiens ont eu lieu après la session d'examens des apprenants, à la fin de l'année scolaire et du programme Eurotour. Ce contexte temporel de réalisation des entretiens appelle deux remarques. Premièrement, les apprenants interviewés ayant passé leurs examens, ils se trouvaient dans des conditions plus favorables pour parler de leur expérience, dégagés du sentiment de « pression » qu'ils avaient pu ressentir auparavant¹⁴. Deuxièmement, les entretiens ayant été réalisés postérieurement à la passation du questionnaire, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'administration du questionnaire a pu être un vecteur de conscientisation de l'apprentissage, et a pu aider les apprenants à formuler une compréhension plus claire des circonstances de leur apprentissage de la LF.

Comme outil d'enregistrement, nous avons utilisé un téléphone portable avec une application de microphone enregistreur pour la prise du son. Cependant, nous avons rencontré un accident dans la collecte de nos données, suite à une panne du téléphone ayant servi aux enregistrements et l'effacement consécutif de sa mémoire, qui contenait les fichiers d'enregistrement des entretiens. Une partie seulement de ces entretiens a pu être transcrite avant que ne se produise la perte des données. Nous nous appuyons donc sur les transcriptions que nous avons réalisées, et, de manière secondaire, sur les souvenirs des échanges que nous avons pu conserver. Pour les entretiens que nous avons pu transcrire, nous avons effectué une transcription littérale restituant le plus fidèlement possible l'interaction. En tant que

¹⁴ Il s'agit de ce même ressenti dont nous évoquons l'incidence possible sur les réponses données lors de la passation du questionnaire, cf. section précédente.

transcripteur nous avons minimisé nos interventions : nous n'avons modifié ni omis aucun mot ni marque de l'oral, et nous avons réduit la ponctuation aux points d'interrogation et, quand nous l'avons jugé nécessaire, aux points d'exclamation, pour restituer l'intonation du discours. Nous gardons cependant à l'esprit que la transcription est déjà en soi un acte d'interprétation, car « *transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire ; comme le passage de l'écrit à l'oral qu'opère le théâtre, le passage de l'oral à l'écrit impose, avec le changement de support, des infidélités qui sont sans doute la condition d'une vraie fidélité.* » (Bourdieu, 1993, p. 912)

Aussi le fait de connaître les apprenants a présenté l'avantage de pouvoir formuler une interprétation du contenu de l'interaction plus exacte dans le sens où, la voix et la personnalité des interviewés nous étant connue, les émotions, les inflexions et les tonalités nous ont été plus facile à interpréter. La connaissance que nous avons des apprenants interviewés nous a également permis de diriger l'entretien de manière naturelle, notamment en nous adaptant à la personne, à son parcours, et en ayant les moyens de la mettre en confiance.

Par le biais des entretiens, nous avons cherché à aborder des dimensions de notre sujet qui sont difficiles voire impossibles à mesurer avec la méthode du questionnaire. Par exemple, le thème de la conscientisation de l'apprentissage est difficile à appréhender via le questionnaire, dans la mesure où, comme nous l'avons écrit plus haut, le questionnaire est en soi un moyen de conscientisation. Nous attribuons aussi aux entretiens une valeur illustrative et un pouvoir de confirmation ou d'infirmité des conclusions que l'observation ou le questionnaire nous ont autorisé à dresser. Les entretiens ont permis d'éclaircir ou d'approfondir certains aspects de notre question et de renforcer certains de nos constats.

Ainsi, tandis que le questionnaire présente une valeur représentative, nous avons pu collecter par le biais de l'observation et des entretiens des données d'ordre qualitatif. Nos trois modes de recueil de données nous ont donc permis d'appréhender notre terrain et notre public sous différents angles.

PARTIE 3

-

DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRESENTATION DES RESULTATS : UN CONTEXTE FAVORABLE A L'AUTONOMIE ?

Chapitre 5 – Un terrain et un public disposés à l'autonomie ?

Dans ce chapitre, nous analysons les données récoltées par le biais de nos trois modes de recueil et les confrontons avec les éléments de la littérature que nous avons retenus pour tenter de déterminer si le terrain et le public que nous avons observés au cours de notre recherche présentent des caractéristiques de l'autonomie d'apprentissages ou du moins des dispositions à l'autonomie d'apprentissage.

5.1. Le CFA : un dispositif fermé

Le Centre de Formation pour Apprentis (CFA) Louis Prioux de Bar-le-Duc est créé en 1977 sous l'impulsion de la Chambre des Métiers et de la Chambre de Commerce et d'Industrie de la Meuse. Il s'agit d'une structure de formation interprofessionnelle accueillant chaque année plusieurs centaines d'apprentis, qu'elle prépare aux métiers de trois secteurs : les métiers de bouche, de l'automobile et de la vente.

En 1992, le CFA Louis Prioux inaugure son ouverture à l'Europe en participant au programme communautaire Léonardo. Ce programme offre aux élèves post-apprentis la possibilité de poursuivre leur formation, par le biais d'un contrat salarié d'une durée de 8 à 12 mois, dans un pays de l'Union Européenne. En 2002, l'établissement reçoit le titre de CFA européen, avec la création du programme Eurotour qui repose sur l'établissement de conventions entre le CFA et les établissements de formation étrangers. Il est en partie couplé avec le programme Léonardo, dans la mesure où certains des élèves y participant bénéficient d'une bourse Léonardo leur permettant de suivre la formation.

En tant qu'établissement scolaire, le CFA ne peut pas être considéré comme un « dispositif ouvert ». En effet, tandis qu'un dispositif ouvert promeut l'autoformation en essayant de « *concevoir des modalités plus flexibles et plus adaptées aux besoins des publics (heures d'ouverture des centres de ressources, échanges avec des personnes-ressources sur demande ou sur rendez-vous, choix relatifs des supports, des documents et des activités, parfois, choix des compétences à travailler et négociation des critères de l'évaluation.* » (Albero, 2002, p. 1), le CFA est une institution scolaire qui, en tant que telle, ne permet

aucune flexibilité quant aux lieux, horaires, intervenants et autres modalités de l'apprentissage. Il propose des formations dans un cadre institutionnel traditionnel, ce dernier « *comportant, comme au théâtre, une triple unité de temps (le cours), de lieu (la classe) et d'action (l'enseignement),* » (Albero, 2002, p. 1). Ainsi l'agencement temporel ainsi que physique de l'apprentissage est déterminé par l'établissement, et l'enseignement est à la charge des formateurs et professeurs. Dans cette mesure également, l'unique modalité d'enseignement-apprentissage proposée par l'établissement est celle du face à face pédagogique.

Nous sommes donc en mesure d'avancer que les apprenants, mis en situation d'enseignement-apprentissage traditionnel et scolaire, ne se trouvent pas d'emblée dans une situation qui leur permettrait d'entamer une métacognition. En d'autres termes, la conscientisation de l'apprentissage n'est pas facilitée par l'environnement de type scolaire dans lequel sont placés les apprenants. Par ailleurs le sentiment de contrôle que l'apprenant perçoit envers son apprentissage est forcément réduit par le caractère hétérostructuré de la formation.

En revanche, il faut noter que, contrairement aux élèves français préparant le CAP en deux ans, les élèves Eurotours préparent la certification en une année scolaire, soit en dix mois de formation suivant le calendrier scolaire, de septembre à juin. La formation fait alterner deux semaines de travail en entreprise et une semaine de cours au CFA, représentant au total douze semaines de cours. Par conséquent, leur préparation pour l'obtention du diplôme requiert une organisation différente, et ils ne sont pas exactement soumis aux mêmes contraintes. Les modalités sont celles de la formation continue, de sorte que le contrôle des connaissances n'implique pas le rendu de notes, l'établissement de moyennes et la composition de bulletins, de même qu'il n'y a pas de programmation de conseils de classe pour cette section. Il est donc possible de mettre en place un type d'évaluation « *critériée* » plutôt que normative, comme le préconisent Galand et Vanlede (2004).

Nous pouvons également souligner que l'insertion scolaire des apprenants permet une proximité des ressources, qu'elles soient matérielles ou humaines. Le CFA dispose d'un Centre de Ressources dans lequel il est possible de consulter des documents authentiques. Cependant l'accès au Centre de Ressource est plutôt limité (horaires et disponibilité) et nous avons constaté que les apprenants en faisaient un usage restreint. Il serait donc utile d'envisager une façon de développer cet usage dans le cadre de la mise en place d'un

dispositif d'autonomisation. Les apprenants ont également à disposition un réseau de ressources humaines constitué par l'ensemble des formateurs, du personnel, mais aussi des élèves français du CFA, avec qui ils sont amenés à interagir. Notons cependant que les échanges entre les élèves Eurotours et les élèves français sont « frileux ». Le coordonnateur de la section Eurotour, ainsi que les élèves Eurotours eux-mêmes, ont expliqué lors des entretiens cette absence de communication par une distance culturelle importante et une « barrière de la langue ». Les élèves français, que nous avons également sondés par le biais de notre observation, sont quant à eux peu portés vers la communication avec des étrangers. Par ailleurs la différence d'âge est susceptible de constituer un autre facteur de distance psychologique, les élèves Eurotours, qui ont entre 18 et 25 ans environ, étant en moyenne plus âgés de plusieurs années.

Si l'environnement scolaire des apprenants n'est donc pas particulièrement favorable à l'autonomie ni à l'autonomisation d'apprentissage des apprenants, en ce qu'il constitue un dispositif fermé, il présente toutefois une certaine « flexibilité pédagogique », et offre un accès à des ressources humaines et matérielles, dont il serait intéressant de développer le potentiel. Nous pouvons conclure que le terrain scolaire, sans pouvoir être considéré comme un vecteur d'autonomie d'apprentissage, n'en représente pas pour autant un frein majeur. Il reste à présent à déterminer si le public d'apprenants présente des dispositions à l'autonomie ou des caractéristiques favorables à son développement.

5.2. Caractéristiques biographiques et culture langagière des apprenants : une inclinaison à apprendre la LF ?

Nous appuyant sur les données collectées à l'aide de notre questionnaire, nous sommes en mesure de décrire précisément les caractéristiques biographiques et la culture langagière de nos apprenants.

Déjà titulaires dans leurs pays d'un niveau de formation, équivalant au CAP/BEP (dans le domaine de l'hôtellerie-restauration), et parfois même au baccalauréat, les élèves du programme Eurotour sont bien scolarisés. Leurs compétences en lecture et écriture sont suffisantes à la préparation du CAP en CFA. Mais le public Eurotour, à son arrivé au CFA, n'est pas un public francophone. En effet 73% des apprenants ayant répondu au questionnaire

(30 élèves sur un effectif total de 34) déclarent être arrivés au CFA en ne sachant « pas du tout » parler français, et 20% en sachant « un peu » parler français. Plus de la moitié des apprenants (56.7%) n'avait jamais appris la LF. Parmi ceux qui avaient appris la LF, tous déclarant avoir appris la LF à l'école, la presque totalité ont appris la LF comme langue seconde. La durée de cet apprentissage scolaire de la langue française varie de une à quatre années scolaires. Les apprenants présentent plutôt un profil anglophone (25 apprenants sur les 30 apprenants de notre échantillon déclarent parler anglais) et dans une moindre mesure germanophone (ils sont 5 à se considérer des locuteurs allemands), certains combinant anglophonie et germanophonie. L'apprentissage de LE présentait un caractère obligatoire pendant leur scolarité, mais le français était plutôt une deuxième langue étrangère pour ceux qui en ont fait l'apprentissage à l'école. Les apprenants ont donc une culture langagière relativement étendue, en cela qu'ils ont déjà fait l'expérience de l'apprentissage de langue(s) étrangère(s), mais qui n'est en revanche pas particulièrement orientée vers la LF.

D'ailleurs si nous nous intéressons à l'entourage des apprenants, la grande majorité d'entre eux déclarent n'avoir aucun proche parlant (80% des répondants) ou apprenant (87.6/% des répondants) la LF. Le contexte d'origine des apprenants n'est donc pas particulièrement favorable à l'apprentissage de la langue française, ni au développement d'une motivation de type intégrative, telle que définie par Gardner (1985).

Quant à la langue française en tant qu'objet de représentations, elle est perçue comme une langue difficile à apprendre par 76,7% des apprenants. La difficulté à apprendre la LF est également une caractéristique soulignée par tous les apprenants que nous avons interrogés lors de nos entretiens. En outre, si l'on observe la perception d'« étrangeté » associée à la LF, s'exprimant par la perception qu'ont les apprenants de la distance existante entre leur langue maternelle et la LF, on peut affirmer que la LF est perçue comme une langue « très étrangère ». En effet, il a été demandé aux apprenants de situer le degré de différence qu'ils perçoivent entre leur langue maternelle (LM) et la LF, sur une échelle de onze points allant de 0 (signifiant une différence nulle entre LM et LF) à 10 (signifiant une différence totale entre LM et LF), et concernant différents aspects de la langue. Concernant l'alphabet, les apprenants donnent une moyenne de 6.93 points ; concernant la prononciation, les apprenants donnent en moyenne 8.55 points ; pour le lexique, 8.10 points ; pour la grammaire, 8.72 points. En cumulant ces résultats, la différence entre LM et LF est estimée à une moyenne de 8 points. Ce résultat montre à quel point la difficulté d'apprendre la LF est significative pour nos apprenants. Cependant, cela est en même temps susceptible de révéler chez nos

apprenants une connaissance restreinte de la langue et des langues en général. Par exemple nous pouvons postuler que l'appartenance des langues concernées (excepté le hongrois) au groupe indo-européen devrait rendre leur distance relative face au continuum des langues du monde. Ainsi que l'a fait remarquer une apprenante lors de notre entretien, « si on compare avec le chinois ou l'arabe, le français c'est pas difficile ». Les apprenants perçoivent également une différence culturelle relativement importante (6.71 points), cette perception de distance étant plus marquée chez les apprenants de nationalité hongroise.

Nous pouvons supposer que cet état de fait est lié au statut de la LF dans les pays d'origine des apprenants. En effet, en Hongrie et en Pologne, comme en République-Tchèque, le français ne bénéficie pas d'un statut particulièrement important et n'est pas nécessairement considéré comme une langue attractive, du moins dans les milieux desquels sont issus les apprenants de notre échantillon. Les cultures hongroises, polonaises ou tchèques ne sont pas reconnues comme étant spécifiquement francophones ou francophiles. Il est ainsi aisé de penser que le contact que les apprenants ont pu avoir avec la LF était réduit au contexte scolaire. La LF y est apprise en langue étrangère seconde, l'anglais ou l'allemand étant enseigné en langue étrangère première. L'anglais jouit d'une importante attractivité auprès de nos apprenants, et probablement auprès de la majorité de la population de cette tranche d'âge dans ces pays. D'après l'observation que nous avons menée au cours de notre recherche et les entretiens que nous avons réalisés, nous avons constaté un attrait important de nos apprenants pour la langue anglaise et la culture anglo-américaine, qui s'exprime par différentes pratiques, telles que l'écoute de groupes musicaux anglophones, le visionnage régulier de séries télévisées américaines, ou encore l'échange de documents (affiches, blagues, etc.) rédigés en anglais via le réseau social *Facebook*. La perception qu'ont les apprenants de leur niveau de compétences en anglais est également révélatrice : selon notre questionnaire, 66,7% d'entre eux estiment, à la fin du programme Eurotour, parler anglais mieux que français. Mais ils sont seulement 36,7% à préférer l'anglais au français, contre 40% à préférer le français, le reste n'exprimant pas de préférence. Ce résultat dénote une attractivité de la LF pour les apprenants. Plus de la moitié des apprenants considèrent la LF comme une langue « belle », 36,7% comme une langue « intéressante ». Cela laisse à penser qu'il serait possible de développer chez ces apprenants une motivation de type intrinsèque.

Le profil langagier des apprenants n'offre pas particulièrement une inclinaison favorable à la LF et à son apprentissage. Mais des dispositions à l'autonomie sont peut-être à rechercher dans la culture d'apprentissage et les pratiques d'apprentissage de LF des apprenants.

5.3. Pratiques et culture d'apprentissage : des dispositions à l'autonomie ?

Parmi les apprenants qui ont appris la LF avant de participer au programme Eurotour (43.3%), la totalité déclare avoir appris la langue à l'école, et aucun d'entre eux ne déclare avoir appris la langue hors de l'école. Cela étant, notre question concernant les contextes d'apprentissage de la LF hors de l'école est restée sans réponse. D'après ces résultats, il nous est permis de penser que les apprenants considéraient l'école comme étant le lieu unique de l'apprentissage de la langue, et le contexte scolaire comme étant le seul en mesure de permettre une acquisition de la langue. Cependant, cela ne signifie pas pour autant que les apprenants considèrent le contexte scolaire comme un contexte d'apprentissage de LE performant : il est effectivement intéressant de remarquer que 73% des apprenants déclarent ne pas du tout parler français quand 56.7% des apprenants déclarent n'avoir jamais appris le français à l'école. Cela signifie que certains des apprenants (13.3%) estiment avoir suivi des cours de français à l'école sans que ne résulte de cet apprentissage une acquisition de la LF. Ces constats nous amènent donc à penser que les apprenants à leur arrivée dans le programme Eurotour ne concevaient aucune pratique ni aucun outil d'apprentissage en autonomie.

A la question interrogeant les apprenants sur les contextes dans lesquels ils estiment apprendre la LF, moins de la moitié des apprenants ont déclaré apprendre la LF « chez eux ou pendant leur temps libre » (46,7%). Amenés à préciser les activités pratiquées leur permettant d'apprendre la LF, ces derniers ont formulé des réponses assez succinctes. Les activités les plus représentées sont l'écoute de musique (5 occurrences) et la lecture, sur différents supports puisque sont cités les livres (4 occurrences), les magazines (1 occurrence) et le journal (1 occurrence). Le visionnage de films semble une activité également significative (3 occurrences). Le visionnage de la télévision apparaît également comme une activité d'apprentissage de la LF (2 occurrences). Les apprenants déclarent aussi apprendre avec l'Internet (3 occurrences), sans préciser la nature des activités dans lesquelles ils s'engagent. Il est donc difficile de savoir s'ils apprennent en « surfant », soit en contact avec la langue « authentique », ou s'ils consultent et utilisent des sites dédiés à l'apprentissage de la LF et proposant du matériel didactique. Un apprenant précise utiliser « youtube », un site de partage de vidéos en ligne, mais là encore nous ne pouvons déterminer si le contenu du visionnage concerne des vidéos en LF « authentiques » ou des vidéos de didactique du FLE. Deux

apprenants disent utiliser l'application « Duolingo », une application dédiée à l'apprentissage de LE, basée sur l'analyse automatique des données produites par l'apprenant lorsqu'il réalise les exercices proposés¹⁵. Nous observons également les termes « exercice » (2) et « vocabulaire » (1 occurrence), sans pouvoir saisir précisément à quelles activités ils font référence. Enfin, certains termes choisis par les apprenants pour représenter les activités pratiquées pour apprendre la LF évoquent une dimension plus sociale et communicative de l'apprentissage de la langue, tels que « amis » (3 occurrences), « discuter » (2 occurrences), « parler » (1 occurrence), « colocation » (1 occurrence), « jeu » (2 occurrences) et « voyage » (1 occurrence).

Il est donc difficile, à partir de ces résultats, de conclure que les élèves Eurotours ont des pratiques révélant une autonomie d'apprentissage de la LF. Certains déclarent réaliser des activités dans le but d'apprendre la LF, mais ceux-ci ne représentent pas même la moitié de l'effectif des apprenants interrogés. Il est d'autant moins évident de déterminer si les activités en question sont pensées par les apprenants comme s'articulant sur leurs besoins d'acquisition d'éléments particuliers de la LF, et si elles sont organisées, planifiées, en fonction d'objectifs d'apprentissage définis, telles que des réponses comme « lire des recettes » ou « regarder une émission/ TV réalité de cuisine » nous auraient autorisé à le concevoir.

Par ailleurs, notre item proposant aux apprenants d'évaluer le cours de FLE a permis de nous renseigner à la fois sur leur culture langagière et sur leur culture d'apprentissage.

<i>Il faudrait moins de ...</i>	<i>Il faudrait plus de ...</i>
grammaire (6)	vocabulaire (15)
répétition (4)	grammaire (5)
jeu (2)	conjugaison (4)

¹⁵ Voici la définition qu'en donne le site d'information collaboratif en ligne Wikipédia : « Duolingo utilise la ludification : l'utilisateur gagne des points au fur et à mesure qu'il fait des exercices et acquiert des compétences. [...] Il s'agit de traduire des phrases, d'identifier des images, de répondre à des questions à choix multiples, de taper des phrases dictées dans la langue cible ou de répéter des phrases à l'oral. Pour chaque série de questions, l'utilisateur a une « barre de vie » (comme dans un jeu classique) qui régresse s'il donne une mauvaise réponse, alors qu'elle avance lors de réponses correctes. [...] L'avancement dans les leçons apparaît sur un arbre de compétences. Si une compétence n'est pas retravaillée régulièrement, elle s'affaiblit et cela est représenté par une barre d'énergie. L'utilisateur visualise ainsi les points de langues qui doivent être révisés pour ne pas être oubliés. » (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Duolingo>)

bruit (1)	exercice (3)
travail (1)	prononciation (2)
test (1)	accent (1)
	oral (2)
	écriture (2)
	dissertation (1)
	apprendre (1)
	poèmes (1)
	notes (1)
	évaluation (1)
	répétition (2)
	jeu (2)
	écoute (1)

L'élément qui est mis en évidence par ce résultat est la surreprésentation du terme « vocabulaire », élément de la langue qui selon les apprenants ne serait pas acquis. Cela nous conduit à formuler deux interprétations. Nous pouvons penser que les apprenants n'ont pas développé de techniques d'acquisition de vocabulaire quand bien même ils se trouvaient dans des environnements dans lesquels ils étaient fortement exposés au lexique à la fois usuel et aux lexiques spécifiques et professionnels. Par ailleurs ils sont conscients d'un « défaut » de lexique, un manque, qui révèle la considération de besoins spécifiques. Mais il est tout autant possible d'interpréter ce résultat comme le signe d'une représentation de la langue comme étant, pour reprendre les termes cités par Holec (1990) « un sac de mots ».

Enfin nous devons rapporter que la majorité des apprenants « attendent » du professeur qu'il leur fournisse le matériel nécessaire à leur apprentissage de langue, quand bien même ils auraient évalué un besoin, de même qu'ils tiennent ce dernier pour responsable de leur réussite ou de leur échec de l'apprentissage. Ce manque de responsabilité face à l'apprentissage nous a été rapporté lors d'un entretien par une apprenante, qui, parlant de ses collègues ayant selon elle peu progressé en LF, l'expliquait par une dimension culturelle. Il s'agissait, selon cette apprenante elle-même, de la culture scolaire des apprenants.

Chapitre 6 – Des apprenants en insertion scolaire et professionnelle : quelles implications pour l'autonomie d'apprentissage ?

En tant qu'apprentis, les élèves de la section Eurotour sont soumis au rythme de l'alternance. Ils alternent entre une semaine de formation au CFA et deux semaines d'apprentissage en restaurant. Nous nous intéresserons dans ce chapitre aux implications que peut avoir cette condition d'insertion particulière sur l'apprentissage et l'autonomie.

6.1. Quelle(s) motivation(s) à apprendre la langue française pour quel(s) objectifs ?

Comme l'illustre le graphique ci-dessous, les motivations à apprendre la LF des apprenants de notre échantillon sont de différentes natures et toutes celles proposées en réponse pour l'item « j'apprends surtout le français pour » (question fermée à choix multiples) sont représentées.

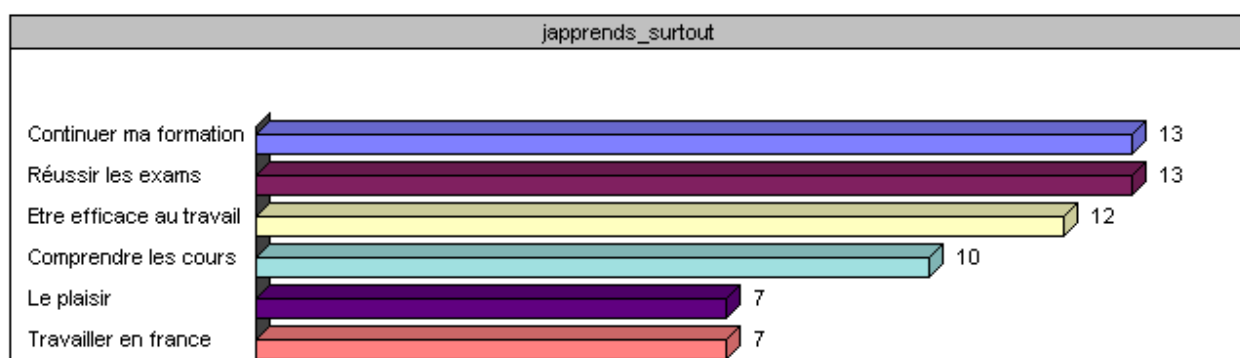


Figure 1- La motivation à apprendre la LF des apprenants Eurotours

A la lecture des résultats de cet item, notre premier constat est l'importance du caractère extrinsèque des motivations à apprendre la langue française de notre public : seulement 7 apprenants sur les 30 questionnés disent apprendre la langue française pour le plaisir. Parmi ceux-ci, ils sont trois à avoir donné cette réponse seule, ce qui signifie que seulement ces 3 apprenants présentent une motivation principalement intrinsèque.

Les motivations les plus représentées, à savoir « continuer la formation » et « réussir les examens » présentent une fréquence identique de 43.3% et sont principalement associées : effectivement une majorité des apprenants ayant déclaré l'une ont également déclaré l'autre. Cela nous amène à considérer qu'il s'agit en fait d'une motivation similaire, la réussite des examens étant la condition de la poursuite de la formation, et que par conséquent il aurait été préférable que ces deux orientations constituent une même réponse à cet item.

Ainsi apprendre la LF est pour la majorité de nos apprenants motivé par la réussite aux examens et la poursuite de la formation professionnelle. Pour souligner ce constat, nous nous proposons d'observer les réponses données pour notre item « intention post-Eurotour » cherchant à analyser les intentions que formulent les apprenants pour leur projet post-programme Eurotour, dont nous reproduisons les résultats sous forme de graphique ci-dessous.

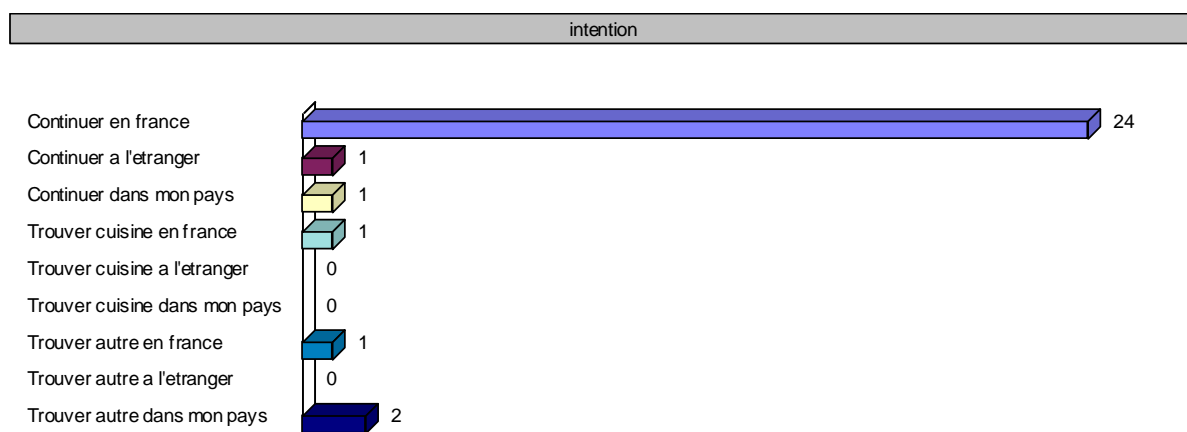


Figure 2 - Les intentions post-CAP

Sur les 30 apprenants interrogés, 24 formulent comme projet post-programme Eurotour de poursuivre leur formation en cuisine-service. Aussi, la totalité d'entre eux-ci, souhaitant poursuivre leur formation, désirent poursuivre leur formation au sein du CFA Louis-Prioux :



Figure 3 - Intentions d'établissement pour la poursuite de la formation

Ces données appellent à faire remarquer le caractère satisfaisant du programme auprès de ce public, la majorité des participants désirant poursuivre l'expérience.

En outre, nous pensons être en mesure d'interpréter les raisons possibles de cette satisfaction : nous présumons, d'après nos observations du terrain, que le programme Eurotour offre à ses participants des conditions satisfaisantes tant du point de vue des conditions matérielles que des conditions psychologiques. Le niveau de vie que les élèves Eurotours ont en France est globalement supérieur à celui qu'ils peuvent avoir dans leurs pays d'origine. Interrogé sur sa motivation à participer à rester en France, un apprenant a formulé en entretien la réponse (que nous restituons littéralement) « salaire plus, travail moins », résumant très sommairement, mais non moins efficacement, la motivation à faire ce choix de formation en France. Les conditions matérielles, et particulièrement financières, dont ils bénéficient sont donc favorables à l'engagement de ces jeunes professionnels dans un tel programme. Ce constat a été par ailleurs corroboré par les propos du coordonnateur de la section Eurotour (lors de notre entretien) qui voit dans les conditions matérielles offertes aux apprenants la motivation principale de leur participation. Ensuite, nous avons pu observer que la cohésion existant entre les apprenants est assez forte, quoique faiblement « internationale », et qu'ils sont tous, à l'exception de deux apprenants, satisfaits des relations interpersonnelles au sein du groupe Eurotour. Des entretiens que nous avons pu réaliser avec les apprenants ressort d'ailleurs la dimension sociale voire festive de l'expérience Eurotour, comparable de ce point de vue à l'expérience Erasmus. Par ailleurs, même si la modalité « expérience sociale » présente un score assez faible en réponse à notre question concernant ce que représente l'expérience Eurotour pour les apprenants, elle n'est pas tout à fait négligeable : elle est citée 11 fois soit présentant une fréquence de réponse de 36.7% à notre question fermée à choix multiple (« l'expérience Eurotour représente pour moi ») et, bien que classée en moyenne au cinquième rang sur les six que propose l'échelle, elle est considérée comme priorité (rang 1) par 10% de notre échantillon, soit trois individus, à notre question échelle (« l'expérience Eurotour représente pour moi en priorité »).

Nous avons également dégagé de nos entretiens que les apprenants sont globalement satisfaits de l'environnement humain qui leur est offert au sein du CFA. Tous les apprenants que nous avons interrogés ont décrit leurs relations avec le personnel du CFA, incluant les professeurs et les formateurs, comme étant positives.

Nous pouvons en conclure que le programme Eurotour offre à ses participants un confort à la fois matériel et psychologique. Ce confort est largement susceptible d'expliquer le taux élevé du choix de poursuite de formation au CFA de l'échantillon de notre questionnaire.

Dans le but de corrélérer nos deux variables, celle de la motivation à apprendre la LF et celle de l'intention post-Eurotour, nous avons défini comme strate d'étude le groupe de 24 apprenants ayant formulé le projet de poursuivre leur formation au CFA à la suite du programme Eurotour, puis nous avons analysé leurs motivations à apprendre la LF. Il est frappant de constater que sur les 23 apprenants ayant formulé le projet de poursuivre leur formation au CFA, seulement 5 apprennent la LF dans le but de travailler en France par la suite. Nous pouvons dire que pour ces cinq apprenants, la motivation extrinsèque est très élevée. En effet, leur apprentissage de la langue est motivé par un projet professionnel qui implique une intention d'immigration donc d'intégration au monde du travail. L'apprentissage de la langue est dans ce cas fortement instrumental, celle-ci étant perçue comme un moyen de parvenir à intégrer le milieu professionnel français. Il est toutefois plus important de souligner que la majorité des apprenants n'ont pas formulé de projet professionnel en France à l'issue de leur formation, et que ces apprenants apprennent surtout la LF dans le but de continuer leur formation au CFA. Cette motivation à apprendre la LF est également extrinsèque.

Enfin, il nous a paru digne d'intérêt d'attarder notre analyse sur un cas isolé. Parmi l'ensemble des apprenants, plus précisément parmi les 7 apprenants qui n'ont pas l'intention de poursuivre leur formation au CFA, un apprenant seulement projette de travailler en France directement après la fin du programme Eurotour. Cette réponse isolée est d'autant plus en contradiction avec la totalité des réponses que cet apprenant déclare projeter de travailler dans un domaine qui ne correspond pas à sa formation. Or, il est intéressant pour notre étude de constater que cet apprenant déclare apprendre la langue française dans le seul but de travailler en France. En effet ce dernier a donné une réponse unique à la question fermée multiple « j'apprends le français surtout pour ». Il est d'autant plus intéressant de corrélérer ces données à d'autres données caractérisant cet apprenant. Ainsi nous nous proposons de nous intéresser de plus près au profil de cet apprenant, que nous désignerons par A1. A1 a choisi de participer au programme Eurotour pour l'opportunité qu'il représente d'apprendre la langue et la culture française, excluant les opportunités de vivre une expérience sociale ou professionnelle en France ainsi que la possibilité d'obtenir un diplôme français pour travailler en France ou valoriser son Curriculum Vitae. Cela nous conduit à penser que le profil d'A1 présente un

type de motivation intrinsèque. Pour autant, A1 ne déclare pas apprendre le français pour le plaisir, mais donne pour réponse unique à l’item « j’apprends le français surtout » : « pour travailler en France après le programme Eurotour ». Ainsi l’apprentissage de la LF de A1 serait motivé par la volonté d’intégrer la société française. Le fait qu’A1 ait décidé de faire cette expérience Eurotour dans le but de connaître la langue et la culture française, et nullement dans le but de se former professionnellement à la cuisine, souligné par la volonté d’intégrer le monde du travail français mais hors du milieu de la cuisine, nous laisse penser qu’il présente un profil motivationnel de type intégratif, au sens défini par Gardner. Par conséquent le programme représenterait pour cet apprenant l’opportunité de « poser le pied » en France, de bénéficier de conditions favorisant une intégration en France.

A1 présente donc un profil exceptionnel par rapport à notre échantillon, qui serait en quelque sorte le « négatif » de notre public d’apprenants. Par ailleurs, d’après l’observation que nous avons pu faire de cet apprenant, nous le considérons comme ayant une motivation plus élevée par rapport à notre public d’apprenants, si ce n’est la plus élevée : A1 a montré un désir d’apprendre la LF très important, constant et soutenu par un effort également important et constant. Cette motivation s’est manifestée par exemple à travers la volonté d’interagir en LF avec des locuteurs natifs (notamment avec les professeurs dont nous faisons partie), la recherche d’explicitation de la LF, ou la participation active aux activités du cours de FLE. En revanche, A1 déclare apprendre la LF uniquement « au CFA pendant les cours de FLE », excluant les autres contextes d’apprentissage de la LF (en entreprise, pendant mon temps libre), et ne précise par conséquent aucune activité d’apprentissage du français en dehors du cours de FLE. Ainsi bien que nous considérons sa motivation comme étant élevée, cet apprenant ne déclare pas apprendre en autonomie. Toutefois cela n’exclue pas qu’A1 présente une métacognition et des représentations favorables à l’autonomie d’apprentissage. A1 ne déclare pas percevoir la LF comme « difficile », mais la considère « belle » et « complexe ». Aussi son environnement est-il favorable à l’apprentissage de la LF (plus de deux de ses proches apprennent la LF), ce qui tend à confirmer chez cet apprenant un profil motivationnel intégratif.

Pour conclure nous dirons que la motivation principale de notre public à apprendre la langue française s’articule en majorité sur le projet de poursuite de la formation au sein du CFA. L’intégration professionnelle et sociale en France n’est pas un objectif formulé par les apprenants, objectif qui aurait pu induire chez les apprenants une motivation de type intégratif. Les apprenants apprennent la LF principalement de manière à obtenir le diplôme de

CAP et pouvoir intégrer le cursus de formation « normal » (au sein de classes françaises) proposé au CFA, et préparer un Brevet Professionnel (BP). Cette orientation se justifie principalement par le confort matériel et psychologique offert par l'environnement. Il reste à nous interroger sur le type de français à apprendre dans un tel contexte.

6.2. Quel(s) français apprendre-enseigner ? Une langue cible entre le FLE, le FLscol et le FOS

Dans un contexte tel que celui de nos apprenants, le lien entre la nécessité et la rapidité de l'apprentissage semble faire consensus. Les élèves Eurotours préparent l'obtention du diplôme du CAP en un an alors que leurs homologues le préparent en deux ans. De plus ils ne disposent pas d'aménagement des examens. Les examens présentent des modalités d'évaluation variées, engageant les cinq unités de compétences décrites par le CECRL.

Les cours sont répartis en unités professionnelles et en unités d'enseignement général. Les unités professionnelles comprennent les matières : travaux pratiques, technologie, hygiène et alimentation, gestion, prévention santé environnement (PSE), tandis que les unités d'enseignement général comprennent les matières : français et histoire-géographie, mathématiques et sciences, langue vivante anglais, auxquelles il faut ajouter la matière français langue étrangère (FLE). Nous pouvons donc affirmer que ce contexte d'apprentissage du FLE appartient au Français Langue de Scolarisation (FLscol) tel que le définit Vigner (1992, p. 40) « *Il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves.* »

Dans cette situation d'apprentissage, les cours de pratique professionnelle (cuisine et service) se trouvent à la jonction entre le FLscol et le FOS. La formation professionnelle des apprentis nous permet de penser qu'il s'agit d'une situation de Français sur Objectif Spécifique (FOS), ou de Français Langue Professionnelle (FLP), avec les métiers de la restauration, ou encore de Français Langue de Spécialité (FLspé) avec le domaine de la cuisine.

Cuq et Gruca signalent que la demande dont le public FOS est généralement porteur est celle « *d'une communication professionnelle, c'est-à-dire à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle* »⁵. (2005, p. 359) Par ailleurs, il est intéressant de constater que les apprenants estiment apprendre (acquérir) le français majoritairement en entreprise :

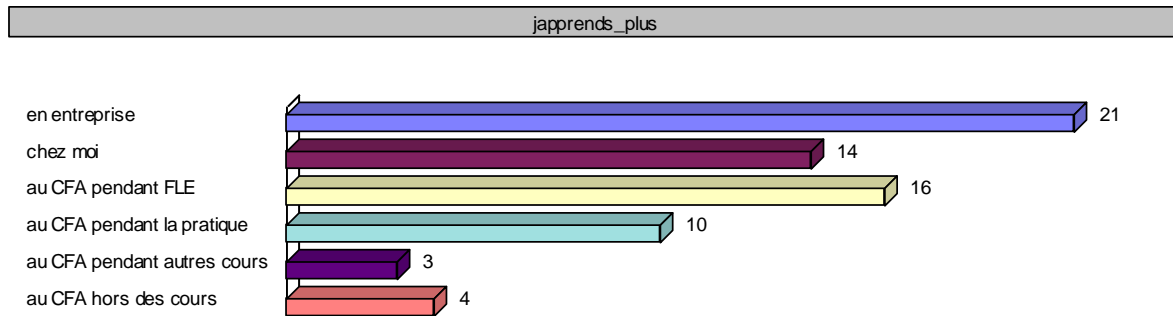


Figure 4 - Contextes d'acquisition de LF

Face à ce résultat, nous avons voulu voir la nature du lien entre la profession de nos apprenants et la langue, avec pour but d'identifier clairement dans le cadre de notre recherche les besoins langagiers qui ressortent des métiers de cuisinier et serveur. À cette fin, nous avons tenté d'approcher le contexte professionnel au plus près : en découvrir les acteurs, les situations qu'ils peuvent rencontrer, leurs interactions. Nous avons trouvé que, premièrement, le métier de cuisinier ne se résume pas à l'acte de cuisiner en soi, puisque de nombreuses tâches sont attribuées à ce poste, qui relèvent de quatre principales fonctions : l'approvisionnement et le stockage, l'organisation du poste de travail, la production culinaire, et la distribution. En plus de cuisiner, le cuisinier est donc en charge de gérer l'approvisionnement et le conditionnement des aliments, de ranger et d'entretenir son plan de travail, d'établir le menu et de le présenter. Ces différentes fonctions impliquent une large diversité de situations de communication et des besoins langagiers variés. Ainsi l'écrit, et principalement la compréhension écrite, y tient une place non négligeable, avec les tâches liés à la gestion du stock et de l'électroménager : remplir les feuilles d'inventaire, de commande, lire des notices, des consignes, etc. D'autre part, s'il paraissait évident que le métier de serveur impliquait des actes de langage particuliers liés à l'interaction avec la clientèle, il a convenu de devoir en déterminer la nature, et nous avons pris conscience de l'éventail des compétences à acquérir en langue qui sont tout à la fois d'ordres linguistiques, pragmatiques et culturels.

Ensuite, la restauration étant un domaine bien spécifique, elle arbore un lexique également bien spécifique. En cuisine, chaque geste étant associé à un terme très précis, il

existe une véritable terminologie culinaire. C'est sans compter l'immense diversité des produits manipulés en cuisine, depuis les denrées jusqu'à la vaisselle et les ustensiles, qui rend le travail sur le lexique prépondérant. À cela s'ajoute un type de communication particulier entre les différents acteurs de la cuisine, découlant d'une organisation spécifique, une hiérarchie, des tons, des codes, etc. Il est donc question d'accorder une part très importante non seulement au lexique de spécialité, mais aussi aux modalités d'interaction, déterminées par des rôles et des statuts fortement définis.

Aussi, la cuisine est un lieu à risque. Il importe donc, pour quiconque y travaille, d'avoir une bonne compréhension des risques et accidents potentiels et des consignes de sécurité visant à les limiter. De même, le cuisinier endosse la responsabilité sanitaire: il doit respecter les règles d'hygiène, le mode de traitement et de conditionnement des denrées, le processus d'évacuation des déchets, et doit entretenir ses ustensiles et son plan de travail. Cela implique notamment qu'il sache lire les notices et les étiquettes des produits qu'il est amené à manipuler. Enfin, il ressort que les professions sont implicitement liées à l'arrière-plan culturel dans lesquelles elles s'inscrivent. En effet, l'alimentation n'est pas une action banale mais une valeur. Si s'alimenter est un acte avant tout physiologique, il est aussi sociologique et psychologique, et de ce fait il est très empreint de la culture¹⁶. Par ailleurs les actes de cuisine comme de service relèvent encore aujourd'hui, dans une certaine mesure, de traditions et d'héritages d'usages passés. Or cette disposition culturelle n'est pas sans incidence sur le métier de cuisinier, qui va intimement dépendre du type de restauration. Ainsi les métiers révèlent une complexité, que l'on qualifierait d'interculturelle, qui ne nous semble pas négligeable.

¹⁶ En France, la restauration est principalement caractérisée par un rythme lent – qualifié de *slow food* –, une position assise, une série d'étapes et une composition de repas presque protocolaires, etc. Et même si la modification des modes et des styles de vie s'intensifie, incitant à une alimentation plus rapide et plus économique, le restaurant reste un lieu de vie, de convivialité et de plaisir.

CONCLUSION

Nous avons pu clairement identifier une évolution des compétences en LF des apprenants du programme Eurotour au cours de leur formation au CFA. Le premier indicateur en est le taux de réussite aux examens : alors qu'ils étaient 22, sur les 34 apprenants constituant la promotion, à déclarer ne pas du tout parler français à leur entrée au CFA, deux élèves seulement ont échoué à obtenir le diplôme. La passation des examens en langue française (et sans aménagement) indique une acquisition de LF. Un deuxième indicateur est celui de notre propre constatation, puisqu'en tant que professeure de FLE, nous avons été régulièrement conduite à évaluer les compétences en LF des apprenants, et nous pouvons dire que la progression de ces compétences a été sensible. Un troisième indicateur est celui de la perception des apprenants eux-mêmes quant à leur propre progression. Chargés de situer leur niveau de LF « avant le programme Eurotour » et leur niveau de LF « après le programme Eurotour » sur deux échelles d'appréciation, les apprenants estiment avoir progressé d'en moyenne 3 points (sur 10 points, 10 représentant une situation de bilinguisme ; moyenne de départ : 2.37, moyenne d'arrivée : 5.67), ce qui signifie qu'ils pensent globalement pouvoir « comprendre et se faire comprendre » (point 5 sur l'échelle).

Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cette acquisition de LF des apprenants est imputable à une autonomie d'apprentissage. En effet, après avoir défini l'autonomie d'apprentissage comme une capacité à gérer son apprentissage, qui consisterait à articuler les modalités de l'apprentissage en fonction de ses propres besoins, ses propres moyens et ses propres objectifs, et après avoir confronté cette définition à notre terrain et à notre public, nous concluons qu'il serait impropre de qualifier les apprenants Eurotours d' « autonomes » relativement à leur apprentissage de la LF. Pour reprendre la terminologie avec laquelle Carré décrit les trois niveaux de l'autoformation, nous avons vu qu'il était difficile d'identifier des caractéristiques d'autonomie d'apprentissage tant aux pôles « auto », « hétéro » que « éco » de la formation.

Au pôle « auto » ou niveau psychopédagogique de l'apprentissage, concernant la motivation et la métacognition de l'apprenant, nous avons constaté premièrement que l'apprentissage de LF des apprenants Eurotours n'est pas motivé par une orientation de type intrinsèque, qui serait plus à même de favoriser l'autonomie, mais par une motivation de type extrinsèque, articulée sur l'objectif premier des élèves, celui de poursuivre la formation au CFA. L'identification de cet objectif aurait pu nous amener à penser que les apprenants

discernent des besoins langagiers liés à la pratique de la profession de cuisinier-serveur et au statut d'élève, mais nous avons vu que les apprenants n'ont pas une conscience très développée de ces besoins. Tout du moins avons-nous observé que les apprenants n'ont pas de pratiques d'apprentissage de la LF orientées vers ces besoins qui nous permettraient d'en avancer la conscientisation. Le faible degré de métacognition des apprenants du point de vue de l'apprentissage de la LF est également inhérent à leur culture langagière et leur culture d'apprentissage, elles-mêmes dépendantes de représentations personnelles et collectives. Ainsi nous avons pu constater que l'environnement originel des apprenants n'est pas particulièrement favorable à l'apprentissage de la LF, dans la mesure notamment où leur contact avec la LF avant leur arrivée au CFA était assez réduit. D'autre part, notre recherche a mis en avant une perception importante de la difficulté d'apprentissage de la LF et le caractère fortement « étranger » qu'elle présente à leurs yeux. En outre les habitudes scolaires et les représentations attachées à l'apprentissage ne sont pas non plus à même de favoriser l'autonomie d'apprentissage. Les apprenants semblent effectivement attribuer la plus grande part de la responsabilité de leur apprentissage aux compétences des professeurs, de sorte qu'ils se « déchargent » de la gestion de l'apprentissage. Ainsi nous avons constaté que malgré leur contact presque permanent avec la LF au cours du programme Eurotour, les apprenants perçoivent à son terme un défaut d'acquisition de lexique, révélant en même temps un besoin et l'absence de réponse à ce besoin.

Evaluant le caractère facilitant ou freinant l'autonomie du pôle « hétéro » ou niveau technico-pédagogique, nous avons vu qu'il n'était pas particulièrement favorable à l'autonomie sans être non plus inhibiteur. D'un côté, le caractère institutionnel et scolaire de l'établissement de formation ne présente pas une flexibilité de la conception des modalités d'apprentissage, ce qui n'est pas sans diminuer le sentiment de contrôle que l'apprenant a sur son propre apprentissage, et par conséquent sur sa motivation à apprendre. Mais, d'un autre côté, le CFA offre des possibilités en termes de ressources matérielles et humaines non négligeables pour le développement de la pratique de la langue en contexte authentique : les apprenants y sont constamment mis en contact avec des documents authentiques, des supports de cours non didactisés (du moins non didactisés en vue de l'acquisition de FLE), et avec des personnes-ressources avec lesquelles l'interaction est également authentique, renforçant les occasions d'apprendre et de pratiquer la langue.

Quant au pôle « éco » ou niveau socio-pédagogique, nous pouvons dire qu'il est plutôt propice à l'autonomie d'apprentissage. Le fait que les apprenants soient insérés dans le milieu professionnel français rend en effet immédiat et perceptible le besoin langagier des apprenants. Nous avons vu que les besoins langagiers des professionnels de la restauration sont spécifiques et importants, et que par conséquent il importe de concevoir le français cible des apprenants comme un français se situant entre le FOS, le FLscol et le FLE. C'est d'ailleurs en entreprise, et non pendant le cours de FLE, que les apprenants estiment en moyenne apprendre le plus de LF. Quant à l'environnement social français des apprenants, il est réduit et joue un rôle mineur dans l'apprentissage et l'autonomie d'apprentissage. Nous pourrions penser que les apprenants sont plus à même de conscientiser l'apprentissage de la LF dans la mesure où ils se trouvent en contact presque permanent avec la langue cible et face à la nécessité de communiquer professionnellement, et par conséquent de développer leur autonomie d'apprentissage. Pourtant les réponses à notre question concernant les activités d'apprentissage de LF déclarées effectuées par les apprenants pendant leur temps libre ne nous ont pas permis d'identifier des pratiques relevant de l'autonomie d'apprentissage.

Ainsi, au terme de notre étude, nous pensons que le contexte d'insertion scolaire, professionnelle et sociale en milieu naturel dans lequel sont placés les apprenants est susceptible de constituer un vecteur d'autonomie d'apprentissage, mais qu'il n'est pas, en soi et à lui seul, un environnement d'autonomisation de l'apprentissage. Nous avons montré que bien que les apprenants se trouvent dans un tel contexte, ils ne développent pas nécessairement leur autonomie d'apprentissage de LE. C'est dans cette mesure que le prolongement de notre recherche consistera à concevoir un dispositif d'autonomisation permettant de tirer profit de ce contexte particulier et de ses caractéristiques propices à l'autonomie d'apprentissage.

Puisque nous avons vu que l'objectif des apprenants est de poursuivre leur formation au sein du CFA, et qu'ils ne disposeront plus alors de cours de FLE, nous pensons effectivement qu'il serait utile d'amener les apprenants à apprendre à apprendre par eux-mêmes. Dans la mesure où, à la suite de Bandura, nous concevons l'apprentissage comme un construit social déterminé à la fois par la cognition, le comportement et l'environnement, et résultant d'un processus d'interaction entre ces trois déterminants, le dispositif sera conçu de manière à optimiser cette interaction. Il aura notamment pour objectifs de :

- faire prendre conscience aux apprenants de leur part de responsabilité ;
- renforcer ou développer le sentiment d'auto-efficacité des apprenants ;
- réduire la représentation de la LF de « langue difficile à apprendre» ;
- induire un sentiment de « plaisir » de l'apprentissage de la LF ;
- augmenter le contrôle effectif et donc perçu des apprenants sur leur apprentissage ;
- amener les apprenants à prendre conscience de leurs besoins langagiers ;
- conduire les apprenants à structurer leur apprentissage en fonction de leurs besoins ;
- aider les apprenants à formuler des objectifs d'apprentissage ;
- favoriser l'utilisation des ressources humaines et matérielles à leur disposition ;
- faciliter l'accès des apprenants à des documents authentiques.

De nouvelles recherches pourraient être déployées dans le but de créer une structure didactique qui permettrait aux apprentis, ou à des groupes présentant des caractéristiques similaires, de profiter au mieux de leur environnement naturel. Nous pensons que l'environnement naturel seul constitue une source d'acquisition de langue qui peut être valorisée par une autonomisation de l'apprentissage. En ce qui nous concerne, nous allons appliquer les résultats de notre recherche auprès de la promotion Eurotour actuelle (2015-2016), pratique qui pourra servir de base à une étude comparative entre une promotion qui va disposer d'une ingénierie didactique visant l'autonomisation et une promotion qui a disposé d'une formation traditionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, B., (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

ALBERO, B., (2002). *L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie*. Le Meur, G. Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : L'Harmattan,

BANDURA, A., (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BEACCO, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow : Pearson Education.

BOURDIEU, P. (1993) « Comprendre », in *La misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil

CANDELIER, M. « Catégoriser les représentations ». In Zarate, G. (Ed.), (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Vol. 2, Paris : ENS Editions, pp. 43-66

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

CARRE, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

FLAVELL, J. H. (1976). "Metacognitive aspects of problem-solving" in L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GALISSON, R. & COSTE, D., (Dir.), (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GALAND, B. & VANLEDE, M. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs* 5/2004 (Hors-série), pp. 91-116

GARDNER, R. C. (2001). "Integrative motivation: Past, present and future" in *Retrieved February*, vol. 5.

GHIGLIONE, R. (1987). « Questionner » in A. BLANCHET (Dir.) *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, pp. 127-182. Paris : Dunot.

GLASER, B. & STRAUSS, A., (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.

HOLEC, H. (1979). « Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé » in *Mélanges pédagogiques*, pp. 49-64.

HOLEC, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » in *Mélanges pédagogiques*, pp. 75-87.

HOLEC, H. (2000). « Le CRAPEL à travers les âges » in *Mélanges pédagogiques*, n° 25, pp. 5-12.

HOLTZER, G. (1995). *Autonomie et didactique des langues : le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*. Franche-Comté : Presses Univ.

JODELET, D. (Dir.), (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

KANT, E. (1985) *Critique de la raison pratique*. Paris : Éd. Gallimard.

LE COADIC, R. (2006) « L'autonomie, illusion ou projet de société ? » in *Cahiers internationaux de sociologie*, nc, CXXI, pp. 317-340.

LINDEMAN, E. C. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New York : New Republic.

KNOWLES, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education*, Chicago: Follet.

NOELS, K. A., (2001). « New Orientations in Language Learning Motivation: towards a Model of intrinsic, extrinsic, and integrative Orientations and Motivation », in *Motivation and Second Language Acquisition*, Dörnyei, Z. (Dir.), *Technical report:Second Language*

Teaching and Curriculum Center, Vol. 23. Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center Honolulu, pp. 43 – 68.

PINEAU, G. (2009), *L'ABC de la VAE*. Toulouse : ERES, Éducation – Formation.

PORCHER, L. « Lever de rideau ». In Zarate, G. (Dir.), (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Vol. 2. Paris : ENS Editions, pp. 11- 28.

PRINTICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Columbus, Ohio: Person Mervill Prentice Hall.

PRINCE, P. « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues », Lidil [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 28 août 2014. URL : <http://lidil.revues.org/2925>.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary educational psychology, 25(1), pp. 54-56.

USHIODA, E. (1996). *Learner Autonomy: The role of Motivation*. Dublin : Authentik.

WENTZEL, K., DEPRET, E. & FILISETTI, L. (2006) « Les buts sociaux de l'élève: leurs causes et leurs conséquences à l'école. » in *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, no 155, p. 45-56.

WEINER, B. (1980). *Human motivation*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

Nom :

Nationalité : hongroise polonaise tchèque

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) étrangère(s) parlée(s) :

Langue(s) étrangère(s) étudiée(s) :

Avant de participer au programme Eurotour :

- Je parlais très bien français
- Je parlais bien français
- Je parlais un peu français
- Je ne parlais pas du tout français

Avant de participer au programme Eurotour :

- J'avais appris le français à l'école :

[précisez] - pendant années scolaires

- en L1 en L2

- J'avais appris le français en dehors de l'école :

[précisez] dans le(s) contexte(s) : 1.

2.

3.

- Je n'avais jamais appris le français

Dans ma famille ou parmi mes proches :

- 0 1 ou 2 + de 2 personne(s) parle(nt) français
- 0 1 ou 2 + de 2 personne(s) apprend/apprennent le français

Je parle anglais :

- Mieux* que français
- Aussi bien* que français
- Moins bien* que français

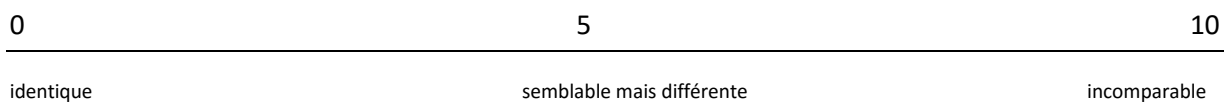
Je préfère :

- le français
- l'anglais
- Je n'ai pas de préférence

À quels adjectifs associeriez-vous la langue française ?

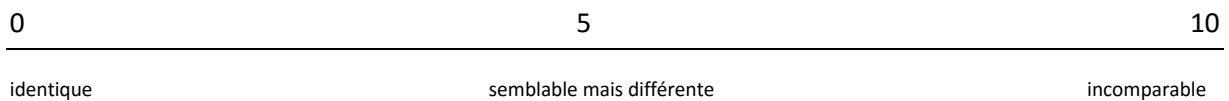
- belle
- difficile
- romantique
- facile
- riche
- complexe
- intéressante
-

Sur une échelle allant de 0 à 10, 0 représentant une culture identique et 10 une culture incomparable, j'évalue la différence culturelle entre la France et mon pays (faire une croix sur l'échelle) :

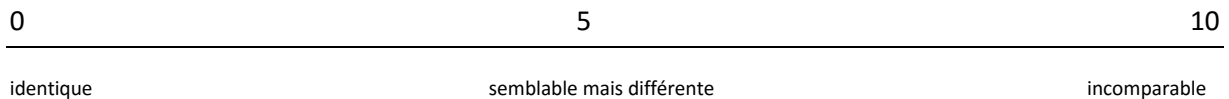


Sur une échelle allant de 0 à 10, 0 représentant une langue identique et 10 une langue incomparable, j'évalue la différence linguistique entre la langue française et ma langue (faire une croix sur l'échelle) du point de vue de :

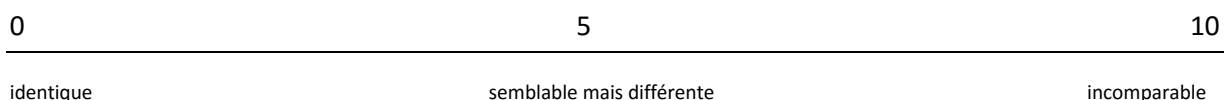
_ sons / prononciation



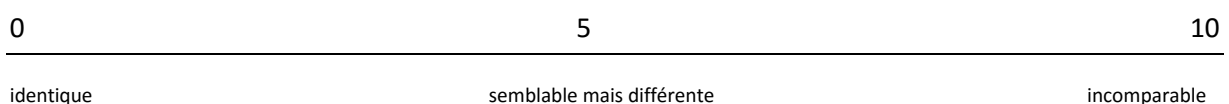
_ écriture / alphabet



_ lexique / vocabulaire



_ syntaxe/ grammaire



Après le programme Eurotour, j'ai l'intention de :

- Continuer ma formation de cuisinier/serveur en France,
[précisez] au CFA Louis Prioux dans un autre établissement
- Continuer ma formation de cuisinier/serveur à l'étranger
- Continuer ma formation de cuisinier/serveur dans mon pays

- Trouver un emploi de cuisinier/serveur en France
- Trouver un emploi de cuisinier/serveur à l'étranger
- Trouver un emploi de cuisinier/serveur dans mon pays

- Trouver un autre emploi (précisez :) en France
- Trouver un autre emploi (précisez :) à l'étranger
- Trouver un autre emploi (précisez :) dans mon pays

Le programme Eurotour représente pour moi :

- Une expérience sociale à l'étranger
- Une expérience professionnelle à l'étranger
- L'opportunité d'apprendre la langue française
- L'opportunité de découvrir la culture française
- La possibilité d'obtenir un diplôme français pour travailler en France
- La possibilité d'obtenir un diplôme valorisant mon Curriculum Vitae

Je classe les éléments sélectionnés par ordre de priorité, 1 étant « le plus important pour moi », 6 étant « le moins important pour moi » :

- Une expérience sociale à l'étranger
- Une expérience professionnelle à l'étranger
- L'opportunité d'apprendre la langue française
- L'opportunité de découvrir la culture française
- La possibilité d'obtenir un diplôme français pour travailler en France
- La possibilité d'obtenir un diplôme valorisant mon Curriculum Vitae

J'apprends plus le français :

- en entreprise pendant mon service
- chez moi ou pendant mon temps libre
- au CFA pendant les cours de FLE
- au CFA pendant les cours de pratique
- au CFA pendant les autres cours
- au CFA en dehors des cours (pendant les pauses, à la cantine, à l'internat)

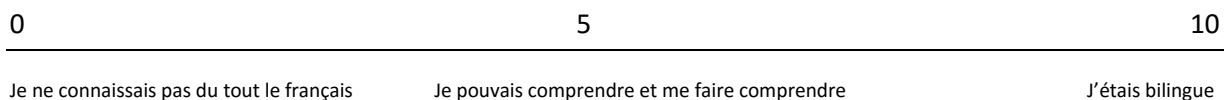
Si j'ai coché la case « chez moi ou pendant mon temps libre », je précise les activités qui me permettent d'apprendre le français :

.....
.....
.....
.....

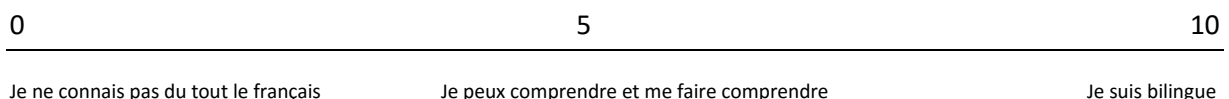
J'apprends le français surtout :

- pour le plaisir
- pour être efficace en entreprise pendant mon service
- pour comprendre les cours au CFA
- pour réussir les examens et obtenir le diplôme
- pour continuer ma formation après le programme Eurotour
- pour travailler en France après le programme Eurotour

Sur une échelle allant de 0 à 10, 1 représentant une connaissance nulle de la langue française et 10 une situation de bilinguisme, j'évalue mon niveau de français à mon arrivée dans le programme Eurotour (faire une croix sur l'échelle) :



Sur une échelle allant de 0 à 10, 0 représentant une connaissance nulle de la langue française et 10 une situation de bilinguisme, j'évalue mon niveau de français après 8 mois dans le programme Eurotour (faire une croix sur l'échelle) :



Le cours de FLE :

Il faudrait faire **plus** de :

.....

Il faudrait faire **moins** de :

.....

Autre(s) remarque(s) :

.....

MERCI

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 1.

[début de l'enregistrement]

E : merci Axxx d'avoir accepté de discuter avec moi.

A : c'est mon plaisir Madame Gxxx [rires]

E : [rires] pour commencer j'aimerais savoir si... tu es contente de l'expérience Eurotour ? Tu es contente d'avoir participé au programme ?

A : oui bien sûr c'est très très bon pour moi... je... des amis... beaucoup le fête ... et le travail ce bien aussi

E : tu t'es fait des amis c'est super... des Eurotours ou des Français ? Les autres à l'internat ?

A : à l'internat ? les français ? non ! pas possible ... mais avec polonais et euh aussi hongroises des fois on sorti beaucoup on faire le fête... le CFA c'est sympa parce que vite il y a des amis... oui ... j'aime bien aussi les français... aussi j'ai un petit-ami français alors oui [rires]

E : ah très bien [rires] et vous parlez français ensemble ?

A : en fait non c'est l'anglais

E : l'anglais ? Et pourquoi pas français ? Il parle bien anglais ton petit-ami ?

A : non... [rires] mais moi je parle pas bien plus le français

E : mais est-ce que tu aimes parler français ?

A : oui, j'aime beaucoup le langue français mais je parle pas bien très... toujours parce que ce n'est pas facile à parler correct mais je trouve le langue c'est jolie. En plus, c'est un langue intéressante.

E : intéressante ?

A : oui...euh quand j'étais petit j'aimais lire le livres sur l'histoire mondiale la révolution française, la France, le chanteuse, le actresse et plus autres livres... tout ça fait ... j'aime bien le langue français.

E : et est-ce que tu as l'impression d'avoir beaucoup appris le français ?

A : euh je ne comprends pas... ça veut dire quoi

E : je veux dire est-ce que tu penses que tu as bien appris le français ?

A : oui et non... j'apprends dans l'école dans mon pays pour trois années mais c'est complexe parce que je viens en France et je ne comprends pas quand les personnes ils parlent à moi.

E : Donc, tu trouves que c'est une langue difficile

A : pour moi c'est une langue difficile parce que la grammaire ou la conjugaison c'est pas le même que dans mon pays et les mots c'est différent. Mais je pense chinois ou arabe plus difficile parce que pas les euh lettres ? le même qu'avec polonais ou français.

E : oui c'est vrai... tu penses que tu as appris le français plus au CFA ou plus au restaurant? ou ailleurs?

A : bah je sais pas c'est bizarre je pense que j'ai appris plus au CFA le langage comme vocabulaire ou conjugaison mais aussi je viens au restaurant et alors je... realize [anglais] ?

E : oui tu réalises tu te rends compte

A : oui je réalise je pas comprends tout parce que personnes parlent trop vite et j'entends pas la phrase qu'ils me parlent... aussi le restaurant les personnes utilisent le mots ou expression que je sais pas... mais ici ici les professeurs comme toi... euh vous [rires] peuvent m'exposer bien comme ça je comprends et j'apprends plus le français

E : d'accord... donc le cours de français c'était bien pour apprendre selon toi

A : Pour moi j'aimais bien le cours de français parce que comme ça dans ma vie dans la France je peux parler plus bien avec les français et au restaurant.

E : hum hum... et avec ton niveau de français, c'était difficile de suivre les cours des matières professionnelles? comparé aux cours de matières générales? qu'est-ce tu as trouvé le plus difficile?

A : dans le début je trouvais difficile tout! mais avec les cours de français et l'expérience dans la France c'était plus facile... les matières professionnelles ça dépend... c'est plus facile je trouve parce que tu fais des choses et donc euh il y a pas seulement la langue et aussi c'est des choses que je sais dans mon pays... mais après pour moi le plus dur c'est comprendre quand les personnes parlent.

E : oui c'est difficile de comprendre à l'oral

A : oui c'est la différence de nous apprenons au CFA

E : oui tu as raison c'est très différent, c'est presque une autre langue [rires] ... bon et avec les collègues au restaurant ça se passait bien ?

A : au restaurant avec les collègues c'était bien parce que tout le monde se parle bien. Les clients des fois je comprends pas qu'ils me disent ou qu'ils veulent parce que ils parlent trop vite ou avec de mots que je comprends pas mais je l'appris et c'est plus facile que dans le début.

E : ok très bien... j'ai une dernière question à te poser... pourquoi tu as choisi de participer au programme Eurotour ?

A : pourquoi ? pourquoi... euh je choisi parce que... je veux bien travailler en France... ça c'est principal et aussi c'est bien avec les amis ici

E : et le petit-ami [rires]

A : oui aussi

E : tu préfères travailler en France que en Pologne?

A : oui... ici le condition plus bon... travaille moins et ... salaire plus [rires]

E : donc tu veux rester vivre en France ?

A : oui je veux bien... j'espère c'est possible

E : dans tous les cas... je te le souhaite

A : merci

E : merci à toi d'avoir accepté de discuter avec moi et d'être venue ici... voilà

[fin de l'enregistrement]

ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 2.

[début de l'enregistrement]

E : merci d'avoir accepté de faire cette interview avec moi... euh... ma première question c'est... est-ce que tu es contente d'avoir fait cette expérience Eurotour ?

A : ah oui oui je suis contente c'était bien c'était intéressant pour moi

E : intéressant...oui... quoi par exemple ?

A : bah j'ai appris plus de parler français... par exemple

E : est-ce que tu aimes parler français?

A : oui... j'aime bien le français... c'est romantique je trouve

E : romantique ?

A : romantique parce que c'est musical et... c'est ... la culture aussi

E : la culture

A : oui et j'aime bien le français parce que j'aime la gastronomie française... la cuisine française c'est très euh comment dire délicate et j'aime toujours bien cuisiner ses spécialités... pour ça que j'ai appris la langue et je suis venu ici... même en cuisine il y a plein de mots qui sont du français... en anglais par exemple, c'est les mots comme casserole gratin euh... buffet euh aussi à la carte ... c'est français et on utilise beaucoup aujourd'hui dans les autres langues

E : en tout cas tu parles bien... est-ce que tu as l'impression d'avoir beaucoup appris le français cette année?

A : dans l'école ?

E : en général... avec et sans l'école

A : en général oui parce que je comprends maintenant mais il faut encore apprendre plus pour perfectionner

E : Tu trouves que c'est une langue facile?

A : rien n'est facile! Je trouve le français comme une langue difficile car le français demande aux étudiantes beaucoup de temps... je te dis que dans mon groupe de

français tous les autres ils disaient le français c'est trop difficile mais ils n'apprennent pas... jamais rien... Je pense que toute langue demande du temps pour le bien parler... je dirais que c'est pour tout il faut travailler... pour moi c'est un peu difficile mais comme j'ai appris l'anglais dans l'école je trouve des ressemblances

E : ah bon ?

A : oui un peu... maintenant je sais pas mais il y a

E : et tu penses que tu as appris le français plus ici au CFA ou plus au restaurant? ou ailleurs?

A : je pense que j'ai appris le français plus au restaurant parce que il faut toujours comprendre pour ne pas faire de problème mais au CFA j'ai appris plus de français correct comme je peux utiliser dans l'administratif

E : et selon toi, le cours de français c'était bien pour apprendre?

A : oui ça va c'était bien par exemple les jeux je pense que c'est bien

E : et ça t'a aidé toi ?

A : pour moi, ça a aidé à comprendre des phrases ou des règles que je comprends pas avant et aussi à mieux prononcer.

E : et c'était difficile de suivre les cours des matières professionnelles... comparé aux cours de matières générales... qu'est-ce qui t'a paru le plus dur?

A : des fois ça était dur parce que je ne connais pas tous le vocabulaire spécifique des matières professionnelles mais... on se débrouille.... mais pour moi les matières générales c'était aussi plus difficile parce que c'est tout c'est en français... alors on sait mais... on connaît pas les mots

E : ça c'est sûr c'est compliqué... et les examens ça s'est bien passé pour toi ?

A : les examens... très bien... en fait j'avais beaucoup peur mais ça était facile à la fin... pour le français par exemple le texte était difficile de comprendre mais l'écriture ça c'était bien... pas de problème

E : et pour l'histoire géo ?

A : hum l'histoire géo aussi ça était bien le... examinateur était gentille et il a écouté tout ce que je dis et après il m'a posé des questions sur mon pays pourquoi je suis allé en France et ça a été bien... je pense

E : sinon est-ce que tu te sentais bien au CFA... à l'internat par exemple... tu t'entendais bien avec les autres élèves ? les français ?

A : les français ça dépend des personnes comme tout le monde... dans le début c'était pas facile parce que on ne pouvait pas comprendre ou... communiquer ... mais après des mois j'ai un peu des amis français... mais c'est dur de faire le contact...

E : oui c'est pas facile... avec les collègues au restaurant ou avec les clients ça se passait bien ?

A : les collègues au restaurant sont très gentils nous amusons bien... les clients des fois c'était facile ou drôle et des fois des personnes n'aimaient pas ou disputaient pour pas faire bien mais en général bien.

[fin de la transcription¹⁷]

¹⁷ La fin de la transcription n'a pu être réalisée suite à la perte accidentelle du fichier sonore

ANNEXE 4: TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'APPRENANT 3.

[début de l'enregistrement]

E : pour commencer je te remercie d'avoir accepté cette interview

A : mais c'est bien ça va mais je sais pas si intéressant pour vous

E : bien sûr c'est intéressant pour moi

A : bon ok je... écoute... la question

E : alors euh... ma première question ce serait de savoir déjà si tu es content d'avoir participé au programme Eurotour

A : content oui bien sûr très content ce était bien même si difficile parce que beaucoup de travail beaucoup fatigué... mais... même je veux continuer

E : tu veux rester au CFA

A : oui j'espère je sais pas ça dépend si je peux

E : pourquoi tu pourrais pas ?

A : bah avec le examen je sais pas encore

E : tu l'auras ton CAP ça c'est sûr

A : oui peut-être

E : tu parles bien français la langue ça n'a pas dû être un problème pour les examens

A : un peu problème pour écrit seulement le examen de français il doit écrire beaucoup ça était plus difficile

E : écrire le français c'est vrai c'est compliqué... même pour nous les français tu sais c'est très difficile

A : [rires] oui ça j'ai vu je demandé aux français comment s'écrit ça et lui il ne sait pas il me dit

E : [rires] oui tu vois... et où est-ce que tu penses que tu apprends le plus le français plutôt ici au CFA ou plutôt au restaurant ou alors quand tu es chez toi ?

A : euh chez moi non c'est pas chez moi chez moi c'est la Pologne ça ici c'est CFA ou c'est le restaurant mais pas chez moi [rires]

E : [rires] ah oui excuse moi c'est vrai tu n'as pas d'appartement en France en fait c'est ça ?

A : moi oui j'habite dans le restaurant dans la chambre

E : bon d'accord alors euh tu penses que c'est où que tu progresses en français le plus avec les cours avec moi au restaurant

A : en fait oui c'est différent c'est au restaurant c'est vrai par exemple euh il y a le patron qui parle il y a les clients spécialement je dois parler un peu pour le servir

E : ah oui tu apprends le français avec les clients ?

A : en fait c'est difficile les clients il comprend pas qu'est-ce que moi je dis toujours

E : alors c'est difficile pour toi de parler avec les clients c'est ça ?

A : oui de parler oui c'est ça avec le accent et les mots c'est pas toujours compris pour lui

E : les clients ils pensent que tu as un accent

A : oui en fait moi je sais c'est l'accent après il comprend pas... il dit rien

E : tu veux dire que quand il y a un silence c'est que le client ne comprend pas ce que tu dis ?

A : oui le silence c'est ça... et les yeux aussi...

E : hum hum tu le vois dans le regard du client quand il n'a pas compris ?

A : oui je compris ça

E : et... tu as parlé avant du patron vous parlez beaucoup ensemble tous les deux ?

A : parler oui... en fait c'est euh... shout [*lang=anglais*] ?

E : crier ? il crie ?

A : Oui comme ça il euh crie il est fou !

[fin de la transcription¹⁸]

¹⁸ La fin de la transcription n'a pu être réalisée suite à la perte accidentelle du fichier sonore

