

UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

**SOUTENIR ET VALIDER L'AUTO-APPRENTISSAGE DES
LANGUES DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement Supérieur
et Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Katia CARRARO
Centre de Langues / Université de Fribourg (CH)
2021

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1 But de ce travail	2
2 Des bases théoriques	2
2.1 l'apprentissage autodirigé.....	2
2.2 Le contrôle psychologique de l'apprenant.e	3
2.3 Le contrôle pédagogique du dispositif.....	5
2.3.1 Favoriser un apprentissage « signifiant »	6
2.3.2 Sentiment de contrôle et d'autodétermination	6
2.3.3 Encourager la motivation intrinsèque.....	7
2.3.4 Promouvoir la coopération	7
2.4 Le rôle de l'enseignant.e et de l'apprenant.e	8
2.5 Faciliter l'apprentissage autodirigé dans les structures d'enseignement formel	11
2.5.1 L'Individu Plus.....	12
2.5.2 l'environnement d'apprentissage personnel (EPA)	14
3 Le projet d'auto-apprentissage des langues : scénario pédagogique déployé.....	15
3.1 Compétences et objectifs didactiques visés	15
3.2 Description des Phases	19
3.2.1 Phase de planification	19
3.2.2 Phase d'apprentissage	20
3.2.3 Évaluation finale.....	20
3.3 Évaluation du dispositif et raison d'Être des innovations.....	20
4 Innovations	22
4.1 Tâche de planification	22
4.1.1 Activation par e-mail avant la première séance de conseil	22
4.1.2 Fixation d'objectifs	23
4.2 Séance de suivi intermédiaire.....	24
4.3 Exemples de Bonnes Pratiques.....	27
4.4 Moodle: accès multilingue.....	29
5 Évaluation du dispositif.....	30
5.1 Évaluation par le biais du questionnaire du Service Assurance qualité	30
5.2 Évaluation dans les activités de réflexion	36
6 Réflexion personnelle	37
7 Références.....	40

8	Annexes.....	43
8.1	Annexe A – Tâche de planification et de fixation d'objectifs.....	43

INTRODUCTION

Il est largement reconnu que l'apprentissage des langues est rarement le produit du seul enseignement en classe, mais qu'il doit être soutenu par une utilisation et une pratique indépendante de la langue (voir, par exemple, Benson, 2011 ; Lai et al., 2015). Cela a probablement toujours été vrai ; ce qui a changé depuis l'arrivée d'internet à la fin des années 1990 est la facilité avec laquelle les apprenant.e.s, grâce à la technologie, peuvent accéder aux ressources d'apprentissage et les utiliser dans une multitude de contextes en dehors de la salle de classe (Carraro et Trinder, 2021 ; Kukulska-Hulme et Lee, 2020 ; Toffoli, 2018).

Ce changement s'accompagne d'une prise de conscience croissante du fait que chaque personne apprend en suivant un parcours personnalisé, basé sur les relations avec l'environnement spécifique avec lequel elle interagit (Chapelle et Bourgeois, 2011, p. 14). Cette tendance a également provoqué une hausse d'intérêt pour le concept d'environnements personnels d'apprentissage (EPA) (Charlier, 2014 ; Felder, 2017 ; Henri, 2014) que les étudiant.e.s configurent en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins. Dans ce contexte, les apprenant.e.s sont des agents qui non seulement choisissent mais aussi créent leurs propres scénarios d'apprentissage, en recherchant par exemple des sources de pratique informelles hors de la salle de classe (Benson, 2017).

En outre, les évolutions technologiques et sociales qui caractérisent le monde contemporain exigent dans de nombreux contextes de vie et de travail une grande capacité d'adaptation à de nouvelles situations, ce qui suppose une capacité d'apprendre par et pour soi-même. Cela signifie qu'au cours de leur vie, les individus se trouvent souvent face à la nécessité d'actualiser et élargir leurs compétences professionnelles sans le soutien du système éducatif formel. C'est pourquoi, selon certains chercheurs, l'enseignement supérieur formel devrait créer des opportunités pour les étudiant.e.s de pratiquer et de développer leurs compétences dans la réalisation de *projets d'apprentissage intentionnel autodirigés* (Guglielmino, 2013 ; Våljataga et Laanpere, 2010) en parallèle avec l'enseignement des connaissances spécifiques à un domaine.

En accordant aux apprenant.e.s un plus grand contrôle sur les fonctions habituellement associées à l'enseignement, on devrait donc parvenir à responsabiliser les individus, qui seraient ensuite capables, tout au long de leur vie, de développer leurs connaissances et leurs compétences en autonomie, en dehors du contexte de l'éducation formelle (*idem*).

1 BUT DE CE TRAVAIL

À mon arrivée au Centre de langues de Fribourg, une des tâches qui me furent confiées était l'organisation et l'accompagnement pédagogique des étudiant.e.s dans le cadre du « projet d'auto-apprentissage des langues » du Centre d'auto-apprentissage (CAA). Cette offre didactique existait déjà depuis plusieurs années, et avait donc déjà été consolidée au fil du temps. Cependant, il me semblait que certains aspects pouvaient être améliorés, à la fois pour mieux correspondre à ma conception du rôle de l'enseignant.e dans un contexte d'auto-apprentissage, et parce que j'estimais que certains aspects du processus bénéficieraient d'innovations.

L'objectif de ce travail de fin d'études (TFE) est de décrire les démarches entreprises par l'auteure durant la formation Did@cTIC afin de perfectionner le module « Projet d'auto-apprentissage des langues » offert par le Centre de langues de l'université de Fribourg (CH) et d'en évaluer les résultats.

La question clé qui sous-tend cette étude est la suivante : *Comment soutenir et valider l'auto-apprentissage des langues dans un contexte universitaire ?* L'accent portera en particulier sur les innovations introduites pendant la période de formation Did@cTIC :

- développement d'une tâche pour faciliter la planification des projets ;
- introduction d'un suivi intermédiaire obligatoire ;
- utilisation d'exemples de bonnes pratiques pendant les séances de conseil à mettre à disposition sur la plateforme Moodle ;
- création d'une salle Moodle multilingue (F, D, E).

Ce travail vise à décrire les innovations introduites, à les justifier théoriquement et à les évaluer.

2 DES BASES THÉORIQUES

2.1 L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Les concepts d'apprentissage autodirigé et de développement de l'autonomie de l'apprenant.e ont fait l'objet d'une grande attention au cours des dernières décennies. Cela est en partie lié à la volonté politique de développer l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel continu, concepts communs à l'éducation et au monde du travail (Morrison et Navarro, 2014).

L'intérêt pour l'auto-apprentissage par les adultes remonterait aux philosophes grecs Socrate, Platon et Aristote (Brockett et Hiemstra, 1991). La plupart des personnes étaient autodidactes

avant l'apparition de l'éducation formelle (Candy, 1991). L'expression « *self-directed learning* » a été utilisée pour la première fois par l'Américain Eduard C. Lindeman dans son livre *The Meaning of Adult Education*, publié en 1926. Le terme a ensuite été adopté dans le contexte américain pour désigner ce qui, dans le monde francophone, prendrait le nom d'*autoformation*.

Jézégou (2008, p. 344) situe les origines de la théorie de l'apprentissage autodirigé dans la pensée de Dewey. Cependant, en tant que sujet de recherche et concept de l'éducation des adultes, l'apprentissage autodirigé a été développé principalement en Amérique du Nord dans les années 1960 et 1970 et, au cours des dernières 40 à 50 années, a été l'un des domaines de l'éducation les plus étudiés (Guglielmino, 1978 ; Knowles, 1975 ; D. G. Long, 1990). La définition la plus fréquemment citée de l'apprentissage autodirigé provient de Knowles (1975, p. 18) :

Un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres personnes, de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles pour l'apprentissage, de choisir et de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage appropriées et d'évaluer les résultats de l'apprentissage (ma traduction)¹.

D'un point de vue conceptuel, Jézégou (2008, p. 345) souligne l'importance de distinguer l'« autodirection de l'apprenant.e » de l'« apprentissage autodirigé », mettant en évidence le fait que l'apprentissage autodirigé résulte d'interactions entre l'autodirection de l'apprenant.e, c'est-à-dire la dimension psychologique de l'apprenant.e, et le dispositif de formation. Jézégou met donc l'accent sur le fait que l'apprentissage autodirigé ne repose pas seulement sur la capacité ou la volonté d'autodirection de l'apprenant.e mais aussi sur « le rôle joué par le dispositif de formation pour que l'autodirection de l'apprenant puisse s'exercer et se développer » (Jézégou, 2008, p. 345).

Cette distinction est étroitement liée à la dimension du contrôle qui, dans un contexte d'apprentissage autodirigé, est exercé d'une part par l'apprenant.e, qui a un *contrôle psychologique* sur son propre apprentissage, et d'autre part par le dispositif de formation, qui fournit un *contrôle pédagogique* (Jézégou, 2008, p. 346). Les sections suivantes traitent de ces deux formes de contrôle et des concepts qui leur sont associés.

2.2 LE CONTRÔLE PSYCHOLOGIQUE DE L'APPRENANT.E

Le contrôle psychologique de l'apprenant.e repose sur deux dynamiques fondamentales : la *motivation* et l'*autorégulation* (Jézégou, 2008).

¹ Sauf indication contraire, toutes les traductions de cette publication ont été réalisées par l'auteure.

Dans sa synthèse des principales théories de la motivation, Étienne Bourgeois (2011) soutient que les forces motrices de la motivation à s'engager dans une tâche ne se trouvent ni exclusivement dans l'environnement d'apprentissage ni dans l'individu, mais dans l'interaction des deux, c'est-à-dire dans les représentations que l'individu a de lui-même et de la tâche dans la situation d'apprentissage. Le paradigme sociocognitif, dans lequel s'inscrit cette approche, considère donc la motivation comme liée à des représentations motivationnelles ou « construits motivationnels », qui résultent de l'interaction entre des facteurs individuels et situationnels. Dans cette perspective, plutôt que de parler de motivation, il est donc préférable de parler de *dynamique motivationnelle*, c'est-à-dire d'un système complexe dans lequel de multiples variables sociocognitives interagissent et peuvent être sujettes à des changements dans le temps (Bourgeois, 2011, p. 240).

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheur.e.s se sont consacré.e.s à l'étude des facteurs impliqués dans cette dynamique. Parmi ceux-ci figure *l'engagement* pour lequel trois indicateurs principaux ont été identifiés : (1) comportementaux (par exemple, le choix de suivre un certain type de formation, la persévérance et la gestion des ressources telles que le temps, la recherche d'aide, l'environnement d'apprentissage ; (2) (méta)cognitifs (par exemple, les stratégies d'apprentissage telles que l'élaboration, la structuration et la répétition, et les mécanismes d'autorégulation (tels que la planification, l'autocontrôle, l'auto-évaluation et l'autorégulation) ; (3) émotionnels.

L'un des antécédents de l'engagement dans la recherche est le modèle de *l'expectancy-value*, (voir, par exemple, les études de V.H. Vroom sur la *Value-Instrumentality-Expectancy* ou de J.W. Atkinson et K. Lewin). Selon le modèle de *l'expectancy-value*, les deux principaux prédicteurs de l'engagement sont *l'expectancy*, c'est-à-dire l'espérance de réussite, et *la valeur perçue de la tâche*. Ces deux prédicteurs sont eux-mêmes déterminés par l'interaction entre les facteurs individuels et situationnels.

En outre, *l'expectancy* est liée au *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP) (c'est-à-dire une composante de l'image de soi), à la perception de la difficulté de la tâche et à la perception du potentiel de soutien académique et social de l'environnement d'apprentissage (Bandura, 2003). En ce qui concerne *la valeur perçue de la tâche* (Wigfield et Eccles, 2000), on distingue quatre dimensions : (1) utilité (valeur extrinsèque) ; (2) intérêt (valeur intrinsèque) ; (3) importance (enjeux identitaires) ; (4) coût (notamment dans la perspective de renoncer à d'autres avantages).

Comme indiqué au début de cette section, outre la motivation, il existe une autre dynamique de contrôle psychologique qui entre en jeu dans l'auto-apprentissage : *l'autorégulation* (Zimmerman, 1990). L'autorégulation est définie comme la capacité de l'apprenant.e à contrôler

tous les aspects de son apprentissage, de la planification à l'auto-évaluation de son apprentissage, y compris ses propres processus internes, ses comportements et son environnement (*ibid.*). Les compétences d'autorégulation comprennent une bonne gestion du temps, la capacité à sélectionner rapidement les stratégies de résolution de problèmes les plus efficaces et la gestion active des états émotionnels, tels que la frustration. Selon Zimmerman, l'autorégulation dans l'apprentissage implique non seulement la connaissance approfondie d'une compétence, mais aussi la conscience de soi, la capacité à se motiver et le comportement pour mettre en œuvre cette connaissance de manière appropriée.

Les apprenant.e.s passent par trois phases principales lorsqu'ils régulent leur propre apprentissage : la *planification*, la *performance* et la *réflexion*. Ces phases ne sont pas nécessairement séquentielles. Pendant la planification, les apprenant.e.s fixent leurs propres objectifs et critères à atteindre dans une tâche, une session ou un cours spécifique. Cette phase comprend la perception de l'environnement d'apprentissage par les étudiant.e.s. Lors de la phase de performance, les étudiant.e.s démontrent leur engagement dans l'expérience d'apprentissage. Au cours de cette phase, les apprenant.e.s contrôlent leur apprentissage, en comparant généralement leurs progrès avec les objectifs fixés lors de la phase de planification. Durant la phase de réflexion, les étudiant.e.s sont engagés dans une réflexion et une évaluation de leur expérience d'apprentissage. Cela inclut la réflexion sur le retour d'information et le fait de retenir des idées et des concepts pour une utilisation future.

Comme nous le verrons plus avant, les mesures prises pour améliorer le projet concernent à la fois la planification (e-mail avec des questions de réflexion avant la première séance ; tâche de planification après la première séance), la performance (séance de feedback intermédiaire obligatoire, avec une réflexion, entre autres, sur *l'alignement* entre les activités entreprises et les objectifs fixés), la réflexion et l'évaluation (nouveau modèle pour la tâche de planification).

2.3 LE CONTRÔLE PÉDAGOGIQUE DU DISPOSITIF

Le contrôle pédagogique, également appelé « contrôle structurel » par Long (1989), concerne le degré de liberté de choix accordé à l'apprenant.e quant aux différents éléments de son propre apprentissage (Jézégou, 2008). Lorsque le contrôle pédagogique est faible, l'apprenant.e peut structurer lui.elle-même ses situations d'apprentissage et les conditions spatio-temporelles ou les moyens et ressources nécessaires à son apprentissage. Le projet d'auto-apprentissage, objet de ce travail, se situe dans ce cadre. En revanche, lorsque le contrôle pédagogique est fort, les situations d'apprentissage sont hétérostructurées, c'est-à-dire entièrement imposées et prédéterminées par le dispositif, ne laissant aucune liberté de choix à l'apprenant.e. Entre ces

deux extrêmes, il existe également des situations d'apprentissage coconstruites conjointement par l'apprenant.e et les responsables pédagogiques, sur la base d'une liberté de choix négociée (Jézégou, 2008).

La fonction de contrôle du dispositif est à envisager non seulement dans le degré de liberté de choix laissé à l'apprenant.e, mais aussi dans sa fonction de soutien de l'apprentissage. À cet égard, Bourgeois, Charlier et Frenay² (voir aussi Bourgeois, 2011) suggèrent des mesures pour soutenir la motivation des apprenant.e.s qui seront présentées dans les sections suivantes. Pour chaque point, je présenterai d'abord les recommandations des chercheur.e.s, suivies de mes propres considérations sur la manière dont les aspects indiqués ont été pris en compte dans le projet d'auto-apprentissage des langues à l'université de Fribourg.

2.3.1 Favoriser un apprentissage « signifiant »

Tout d'abord, Bourgeois, Charlier et Frenay proposent de soutenir la motivation en favorisant un apprentissage « signifiant » au travers de tâches qui aient du sens pour l'apprenant.e et qui soient pertinentes pour la réalisation des buts personnels futurs possibles de l'apprenant.e. Un.e apprenant.e éprouve le désir d'apprendre lorsqu'il.elle est capable de voir le lien entre ce qu'il.elle étudie et sa propre expérience intérieure (Polito, 2003, p. 8). Un apprentissage « signifiant » peut donc être soutenu en accompagnant les étudiant.e.s dans la construction de leur projet personnel et professionnel, par exemple grâce à un travail réflexif.

Dans le contexte du projet d'auto-apprentissage qui fait l'objet de cette étude, l'apprentissage « signifiant » est assuré par la possibilité pour les étudiant.e.s de choisir les activités, les matériaux et les objectifs en fonction de leurs propres besoins. En outre, les activités de planification, de documentation et de réflexion, ainsi que les séances de conseil avec l'enseignant.e, ont pour fonction de stimuler les apprenant.e.s à réfléchir, à plusieurs reprises au cours du projet, à la correspondance entre les activités réalisées et les matériaux choisis, et les objectifs qu'ils entendent poursuivre avec le projet et, plus généralement, avec l'apprentissage de la langue cible.

2.3.2 Sentiment de contrôle et d'autodétermination

La deuxième façon de soutenir la motivation de l'apprenant.e, selon Bourgeois, Charlier et Frenay, est de favoriser le sentiment de contrôle et d'autodétermination. Cela peut être réalisé, par exemple, en fournissant un feedback qui permette à l'étudiant.e de progresser de manière autonome dans son apprentissage, en proposant des épreuves d'évaluation directement liées à l'apprentissage réalisé et aux objectifs fixés, en offrant à l'apprenant.e de prendre une part active

² Slides du cours LFOPA 2911 : « Psychologie de l'apprentissage » (E. Bourgeois, B. Charlier, M. Frenay).

à la régulation du dispositif de formation (par exemple, dans l'évaluation du cours, dans la gestion de son parcours d'apprentissage individuel).

Il est clair que dans un projet d'auto-apprentissage, le principe d'autodétermination est amplement garanti, tout comme le niveau de contrôle sur son propre apprentissage. Comme nous le verrons plus avant dans le chapitre 4, l'une des innovations que j'ai introduites dans le scénario pédagogique du projet est une session de retour d'information obligatoire, environ un mois après le début du projet, au cours de laquelle je donne aux étudiant.e.s un feedback sur la documentation (notamment la réflexion), ainsi que sur la manière de procéder pour atteindre les objectifs qu'ils.elles ont fixés pour leurs projets. Le retour d'information est de nature formative et est conçu comme un dialogue dans lequel l'étudiant.e a également la possibilité de poser des questions, de discuter des problèmes éventuels et de chercher des solutions avec l'enseignant.e.

L'évaluation finale du projet par l'enseignant.e est basée sur un portfolio soumis par l'étudiant.e. L'évaluation du module par l'étudiant.e est intégrée au projet de plusieurs manières : (1) un questionnaire d'évaluation envoyé par le Service assurance qualité de l'université de Fribourg ; (2) des instructions dans le rapport final invitant les étudiant.e.s à donner leur avis sur le support reçu ; (3) la session d'évaluation finale qui consiste notamment à inviter les étudiant.e.s à exprimer leur opinion sur la structure du projet et les éventuels changements à apporter. Le retour d'information des étudiant.e.s n'est demandé qu'à la fin de la procédure de validation des crédits, afin de leur permettre d'exprimer librement tout problème sans craindre de répercussions sur le plan de l'attribution des crédits.

2.3.3 Encourager la motivation intrinsèque

Selon Bourgeois, Charlier et Frenay, une troisième façon de soutenir la motivation est d'encourager la motivation intrinsèque en favorisant un environnement d'apprentissage peu contrôlant qui encourage l'autonomie (feedback informatif et non pas contrôlant), en communiquant une passion pour les connaissances enseignées et, enfin, en proposant des activités susceptibles de susciter l'intérêt (originales, significatives, stimulantes).

Un grand nombre des mesures mentionnées au point précédent sont également pertinentes pour le soutien de la motivation intrinsèque dans le contexte du projet d'auto-apprentissage des langues qui fait l'objet de ce TFE.

2.3.4 Promouvoir la coopération

Enfin, une quatrième piste proposée par Bourgeois, Charlier et Frenay afin de soutenir la motivation des apprenant.e.s est de promouvoir la coopération plutôt que la compétition. Cela peut se faire en proposant des tâches coopératives (par petits groupes, de façon autonome, dans

une situation d'interdépendance positive), en proposant des règles de fonctionnement du groupe qui valorisent les progrès individuels dans l'apprentissage plutôt que la comparaison et les buts de performance.

Comme nous le verrons plus avant, l'apprentissage autodirigé n'exclut pas la collaboration. L'une des activités les plus sollicitées par l'enseignant.e est précisément celle de l'apprentissage social, sous forme d'apprentissage en tandem ou d'un échange régulier avec des locuteurs natifs ou des experts de la langue cible, ou encore sous forme d'échanges avec d'autres apprenant.e.s réalisant le projet d'auto-apprentissage.

2.4 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.E ET DE L'APPRENANT.E

Si le transfert du contrôle pédagogique de l'enseignant.e à l'étudiant.e sur son propre apprentissage peut être motivant, il peut également être problématique pour les apprenant.e.s qui ne sont pas habitués à assumer cette responsabilité. Dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, l'apprenant.e est censé.e prendre le contrôle de son propre apprentissage, ce qui signifie qu'il.elle doit faire des choix indépendants et réfléchis sur ce qu'il.elle veut apprendre et sur la manière d'apprendre en fonction de ses propres besoins.

Cependant, la responsabilisation de l'apprenant.e quant à ce qu'il.elle apprend et à la manière dont il.elle l'apprend ne signifie pas qu'il.elle doive étudier de manière isolée. Au contraire, l'équilibre entre le contrôle de l'étudiant.e et le soutien de l'enseignant.e ou des pairs est un aspect important à atteindre, par exemple pour négocier, échanger des opinions, rechercher les ressources nécessaires et valider les résultats (Väljataga et Laanpere, 2010). À cet égard, Benson (2017) souligne l'importance que revêt le soutien par la figure du.de la *language advisor* pour aider les étudiant.e.s à structurer leur environnement personnel d'apprentissage (EPA) afin d'atteindre leurs objectifs d'auto-apprentissage.

Le niveau d'autonomie et le désir d'apprendre de manière indépendante ne sont pas les mêmes pour tous ni dans toutes les situations. À cet égard, Holec (1981) établit une distinction claire entre la capacité potentielle d'autonomie dans l'apprentissage dont dispose une personne pour agir dans une situation donnée et la manière dont elle choisit effectivement de se comporter dans cette situation. Cette distinction est importante, car présenter une capacité ne signifie pas automatiquement vouloir l'utiliser. Dans le même esprit, Grow (1991) souligne que la disponibilité à apprendre d'une certaine manière est situationnelle et peut également être spécifique à une tâche.

Toutefois, alors que les apprenant.e.s qui ont développé la capacité d'auto-diriger leur apprentissage peuvent choisir, selon la situation, de se laisser guider par un enseignant.e ou non,

pour certain.e.s, le choix ne se pose pas, parce qu'ils.elles n'ont pas encore développé la capacité d'auto-diriger leur apprentissage, y compris dans les disciplines qui leur sont les plus familières. Dans son modèle du *Staged Self-Directed Learning*, Grow (1991) soutient que les apprenant.e.s évoluent selon des étapes (voir tableau 1) et que les enseignant.e.s peuvent aider ou entraver le développement de l'auto-direction. Par conséquent, selon Grow, un bon enseignement correspond au stade dans lequel se trouve l'apprenant.e et l'aide à progresser vers une plus grande auto-direction.

Tableau 1 : Le modèle d'apprentissage autodirigé par étapes (Grow, 1991, p. 6)

Stage	Student	Teacher	Examples
Stage 1	Dependent	Authority Coach	Coaching with immediate feedback. Drill. Informational lecture. Overcoming deficiencies and resistance.
Stage 2	Interested	Motivator, guide	Inspiring lecture plus guided discussion. Goal-setting and learning strategies.
Stage 3	Involved	Facilitator	Discussion facilitated by teacher who participates as equal. Seminar. Group projects.
Stage 4	Self-directed	Consultant, delegator	Internship, dissertation, individual work or self-directed study-group.

Bien souvent, les difficultés d'enseignement s'expliquent par des divergences entre le style de l'enseignant.e et le stade de l'apprenant.e (Grow, 1991). En particulier dans la perspective d'un projet d'auto-apprentissage, l'écart entre une personne qui a besoin de direction et une approche non directive peut être très défavorable à la réussite du projet. Comme on peut le voir dans la figure ci-dessous, tirée de Grow (1991, p. 138), le mariage idéal pour un projet d'apprentissage autodirigé a lieu entre un.e apprenant.e autodirigé.e et un style d'enseignement que Grow appelle « consultant, délégataire ».

Mais qu'est-ce qu'un.e apprenant.e autodirigé.e ? Selon le modèle de Grow, les apprenant.e.s autodirigé.e.s sont à la fois capables et désireu.x.ses d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et de leur progrès. Ils.elles présentent des compétences en matière de gestion du temps, de gestion de projet, de fixation des objectifs, d'auto-évaluation, de critique par les pairs, de recherche d'informations et d'utilisation des ressources d'apprentissage. Les apprenant.e.s les plus développée.e.s à ce stade peuvent apprendre de n'importe quel type d'enseignant.e, mais la plupart s'épanouissent dans un environnement favorisant leur autonomie.

S4 Self-Directed Learner	Severe Mismatch Students resent authoritarian teacher	Mismatch	Near Match	Match
S3 Involved Learner	Mismatch	Near Match	Match	Near Match
S2 Interested Learner	Near Match	Match	Near Match	Mismatch
S1 Dependent Learner	Match	Near Match	Mismatch	Severe Mismatch Students resent freedom they are not ready for
	T1: Authority, Expert	T2: Salesperson, Motivator	T3: Facilitator	T4: Delegator

Figure 1 : Correspondance et discordance entre les stades de l'apprentissage et les styles d'enseignement (Grow 1991, p. 138)

L'apprentissage autonome se produit lorsque les apprenant.e.s acceptent d'être responsables de ce qu'ils.elles apprennent, assumant les décisions qui affectent leur parcours d'apprentissage. Little (1995) suggère que ceux.celles qui parviennent à accepter la responsabilité de leur apprentissage sont plus susceptibles d'atteindre leurs propres objectifs et donc de maintenir leur motivation à un niveau élevé.

Dans sa thèse de doctorat, Guglielmino (1978) a élaboré la *Self-Directed Learning Readiness Scale*, un instrument qui a été utilisé dans de nombreuses études pour mesurer la préparation à l'apprentissage autodirigé afin de comparer divers aspects de l'apprentissage autodirigé avec de nombreuses caractéristiques. Les résultats de cette étude indiquent que les apprenant.e.s hautement autodirigé.e.s ont tendance à présenter les caractéristiques suivantes :

- initiative, indépendance et persévérance dans l'apprentissage ;
- prise en charge de son propre apprentissage ;
- problèmes considérés comme des défis et non comme des obstacles ;
- autodiscipline et grande curiosité ;
- forte envie d'apprendre ou de changer ;
- confiance en soi ;
- organisation : capacité à fixer un rythme d'apprentissage approprié et à élaborer un plan pour terminer le travail ;
- appréciation de l'apprentissage et orientation vers un objectif.

Pour être ou devenir autonomes, les apprenant.e.s doivent être capables d'appliquer des stratégies cognitives, métacognitives, sociales et affectives appropriées et efficaces. Ils.elles doivent donc être capables de travailler avec la langue, de planifier et d'évaluer les stratégies

utilisées, de reconnaître la variété de ressources matérielles et humaines autour de soi, et donc d'apprendre également à collaborer avec d'autres étudiant.e.s (p. ex. groupes d'étude) et/ou des locuteurs natifs (p. ex. tandem), car l'autonomie n'est pas l'individualisme. En outre, ils.elles doivent être capables de gérer et de contrôler leurs propres émotions et, naturellement, d'avoir des convictions et attitudes productives.

Dans un contexte d'auto-apprentissage, les rôles de l'enseignant.e et de l'apprenant.e changent par rapport à un contexte d'apprentissage formel. L'enseignant.e perd son rôle de personne qui transmet les connaissances et assume la fonction de guide et de soutien à l'apprentissage. Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant.e est de guider les apprenant.e.s vers (et dans) la réflexion métacognitive et de promouvoir un parcours dont l'objectif est d'aider à développer leur autonomie et à savoir gérer leur propre apprentissage. L'attention de l'enseignant.e, en particulier lors de la première séance, se focalise donc sur ce que signifie « apprendre à apprendre » et sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il.elle aide dans l'orientation des parcours d'apprentissage en fonction des connaissances préalables, des buts et des préférences d'apprentissage des apprenant.e.s.

2.5 FACILITER L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ DANS LES STRUCTURES D'ENSEIGNEMENT FORMEL

L'apprentissage autodirigé de langues présente de nombreux avantages : par exemple, il permet à l'apprenant.e de concevoir un parcours d'apprentissage sur mesure, axé sur les compétences qu'il ou elle souhaite développer, en suivant son propre rythme et en choisissant les modalités qui l'aident le mieux à progresser. Cependant, l'auto-apprentissage présente aussi de nombreux inconvénients. Par exemple, il est difficile d'améliorer des compétences actives telles que l'expression orale et/ou l'écriture en travaillant seul, ou de choisir les matériels et les activités les plus adaptés sans se perdre dans la grande variété de ressources disponibles sur les supports physiques et en ligne.

Selon Bally (2011), la réussite de l'apprentissage des langues hors de la salle de classe passe par trois conditions nécessaires ou facteurs de réussite : la motivation, les ressources d'apprentissage et les compétences d'apprentissage. Comme susmentionné, certain.e.s apprenant.e.s peuvent facilement trouver ou développer ces composantes dans leur environnement d'apprentissage, mais d'autres n'y parviennent pas. Si une composante fait défaut, le processus d'apprentissage risque d'être perturbé. Il est donc important de fournir de bonnes conditions d'apprentissage autonome à tou.te.s les apprenant.e.s qui peuvent en avoir besoin, en apportant un soutien aux aspects émotionnels (motivation), cognitifs (compétences d'apprentissage) et matériels (ressources d'apprentissage) de l'apprentissage (Bailly, 2011).

Guglielmino (2013) constate que, malgré les avantages documentés de l'apprentissage autodirigé, de nombreux.ses étudiant.e.s ne sont pas accoutumé.e.s à cette approche lorsqu'ils.elles arrivent à l'université. La liberté de décider de ce qu'ils.elles veulent apprendre et la manière dont ils.elles veulent le faire, ainsi que la responsabilité de leur propre apprentissage, ne leur est pas familière. Le soutien d'une structure facilitante et celui d'un.e conseiller.ère jouent donc un rôle central également afin d'orienter les étudiant.e.s sur ce qu'on attend d'eux.elles.

Dans son article, Guglielmino (2013) présente quelques lignes directrices et suggestions pour intégrer l'apprentissage autodirigé dans les programmes des établissements d'enseignement formel. J'ai repris ci-dessous certains des points mentionnés par Guglielmino concernant la nécessité de fournir une structure de soutien, qui ont été mis en œuvre dans le contexte du projet d'apprentissage autonome des langues dans lequel je suis impliquée :

- accompagnement par un.e conseiller.ère, aide à l'identification des ressources, consultations ;
- techniques d'évaluation des besoins ;
- orientation et assistance en matière de ressources ;
- exemples de projets antérieurs ;
- orientation aux ressources de la bibliothèque – bases de données appropriées, aide à la recherche personnalisée.

2.5.1 L'Individu Plus

Se référant au concept d'Individu Plus de Perkins (1995), et plus largement aux travaux de Pea et Gomez (1992) sur la cognition distribuée, Charlier (2017) souligne l'importance d'adopter une perspective de la cognition qui prenne également en compte l'environnement dans lequel l'individu apprend. Dans cette perspective, il s'agit donc d'orienter la formation des individus vers la construction de leur *Plus* qui, selon Perkins, peut être considéré comme un système de traitement de la connaissance incluant trois fonctions : recherche d'information, représentation, construction.

Selon Perkins, la *fonction d'exécution*, c'est-à-dire la capacité de choisir et de mettre en œuvre des actions appropriées, est importante pour construire des connaissances en contexte à partir des ressources disponibles. Cette fonction est très souvent déléguée à des médias ou à des technologies, comme les instructions de l'enseignant.e, les informations contenues dans un manuel ou un logiciel. Tout en reconnaissant l'utilité d'un soutien, notamment pour ceux.celles qui n'ont pas encore intégré cette fonction exécutive, Perkins insiste sur le fait que si celle-ci est systématiquement déléguée à l'environnement éducatif, le risque est que certains individus n'apprennent jamais à la développer, restant ainsi démunis face à des situations complexes en

dehors de la sphère éducative. Il en découle donc qu'il serait utile que le système éducatif prépare les individus à construire leur *Plus* (Charlier, 2017).

Mais comment devrait être conçu un dispositif orienté vers le développement de l'Individu Plus ? Charlier (2017, p. 54) propose une série d'indicateurs, présentés dans le tableau 2, qui permettraient de reconnaître un dispositif orienté vers l'Individu Plus :

Tableau 2 : Dispositif orienté vers Individu Plus (Charlier 2017, p. 54)

Objectifs :
<ul style="list-style-type: none"> - Conçus à partir d'une analyse de l'activité des acteurs humains et non humains en contexte ; - Orientés sur les relations entre les individus et leur environnement, entre les individus et les artefacts ; - Orientés sur l'appréhension des connaissances ou des pratiques émergentes ; - Favorisant la récupération de la fonction d'exécution par les individus.
Conceptions :
<ul style="list-style-type: none"> - Mettant en œuvre les conditions d'ouverture et d'engagement des acteurs humains et non humains ; - Favorisant la transparence des technologies et des pratiques ; - Mettant en place des structures favorisant l'émergence des connaissances et des pratiques.
Évaluation :
Reconnaissant les changements chez tous les acteurs humains et non humains. Ces changements peuvent concerner des pratiques partagées, la signification et le sens qui leur est accordé, les relations entre les acteurs humains et non humains dans le sens d'une meilleure affordance.

Il me semble que tous ces éléments sont pris en compte dans le projet d'auto-apprentissage des langues de l'université de Fribourg. En matière d'*objectifs*, notamment lors de la première séance de conseil, les étudiant.e.s sont encouragé.e.s à bien analyser leurs besoins et à réfléchir à leurs motivations pour se lancer dans un projet d'auto-apprentissage des langues. Ils.elles sont également encouragé.e.s à prendre conscience de toutes les ressources (individus et artefacts) présentes dans leur environnement, qui peuvent être utiles dans le cadre de leur projet d'auto-apprentissage. L'exercice de la fonction d'exécution est également fortement encouragé en ce qui concerne le choix des objectifs, du matériel, des modes et du rythme d'apprentissage.

Également en ce qui concerne les *conceptions*, les indications de Charlier sont prises en considération dans le projet d'auto-apprentissage. L'engagement des étudiants.e. est encouragé dans la mesure où ils.elles peuvent, ou plutôt doivent se fixer des objectifs qui leur sont pertinents, et choisir des matériels (artefacts et moyens d'apprentissage social) ayant un sens pour eux.elles. Il est tenu compte de la transparence des technologies et des pratiques dans la mesure où, lors des séances de consultation, l'enseignant.e explique et montre, par exemple, comment est structurée la plateforme Moodle pour le projet, où trouver les matériaux tant au sein de cette plateforme que sur d'autres supports numériques ou physiques (par exemple, à la médiathèque/bibliothèque). L'enseignant.e montre non seulement où trouver le matériel, mais

aussi comment l'utiliser, en donnant des exemples correspondant aux différents parcours d'apprentissage individualisés. Enfin, les étudiant.e.s sont encouragé.e.s à expérimenter de nouvelles méthodes, ressources et stratégies et à réfléchir à l'émergence de nouvelles connaissances et pratiques dans leur journal de bord.

2.5.2 L'environnement d'apprentissage personnel (EPA)

Le concept de l'EPA est étroitement lié à celui d'Individu Plus. Fiedler et Pata (2009, cité dans Våljataga et Laanpere, 2010, p. 282) définissent un EPA comme un ensemble d'outils, de matériels et de ressources humaines qu'un individu connaît et auquel il ou elle a accès dans le cadre d'un projet éducatif à un moment donné. Les ressources peuvent inclure des moyens divers tels que des outils virtuels, numériques ou physiques ; des personnes, telles que des amis, des collègues, des enseignant.e.s, etc. ; des artefacts, à savoir, par exemple, des livres, des notes de cours, des photos ; et du temps, déterminé par un certain projet (Våljataga et Laanpere, 2010).

On parle d'EPA dans le sens où l'individu le personnalise en fonction de ses propres besoins, dans le but de mieux contrôler et gérer son apprentissage, qu'il soit individuel ou en groupe. Cela implique, par exemple, de fixer ses propres objectifs, de planifier ses propres tâches, de trouver des informations, de gérer des contenus, de réfléchir à son propre processus d'apprentissage, etc., ce qui peut être de nature formelle ou informelle et se dérouler tout au long de la vie (Denis et Joris, 2014). Cependant, aussi personnalisé soit-il, l'EPA peut être influencé par les autorités éducatives et d'autres pairs, amis et collègues (Våljataga et Laanpere, 2010).

Les principaux défis de la construction d'un EPA dans le contexte de l'enseignement supérieur ont été classés par Denis et Joris (2014) en trois catégories principales :

1. *Maîtrise des ressources et compréhension de leurs usages en contexte d'apprentissage* : Denis et Joris (2014) font référence sur ce point à une interprétation de l'EPA qui ne comprend que les artefacts numériques, mais dans le contexte du projet d'auto-apprentissage qui fait l'objet de ce TFE, cela inclut également la capacité à reconnaître, maîtriser et comprendre comment se servir également d'autres artefacts non numériques ainsi que des ressources humaines.
2. *Capacité d'autorégulation et de prise de décision* : Selon Jézégou (2014), la construction et l'utilisation efficace de son propre EPA requiert l'agentivité de l'apprenant.e dans la définition de ses besoins et de ses objectifs et dans le choix de ses propres stratégies d'apprentissage ainsi que des outils qui peuvent les soutenir. Cela nécessite un sentiment de compétence, d'utilité, de contrôlabilité, d'auto-efficacité par rapport à la tâche et à l'objectif (Denis et Joris, 2014).

3. *Partage des responsabilités entre l'enseignant.e et l'apprenant.e.* : Pour être en mesure de gérer un EPA, l'apprenant.e doit pouvoir s'appuyer sur des compétences cognitives, sociales, métacognitives et technologiques de haut niveau. Selon la théorie socioconstructiviste, ces compétences sont construites par l'interaction de l'individu avec son environnement physique et social. Plus l'apprenant.e fait preuve d'agentivité, moins il ou elle est susceptible d'avoir besoin de soutien pour développer et réguler son EPA, par rapport à une personne ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle et des difficultés à déterminer spontanément ses choix d'activités et de ressources pour atteindre ses objectifs. Dans ce second cas, le soutien de l'enseignant.e est donc important (Denis et Joris, 2014).

3 LE PROJET D'AUTO-APPRENTISSAGE DES LANGUES : SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DÉPLOYÉ

Comme son nom l'indique, le projet d'auto-apprentissage de langues consiste en un projet dans lequel les étudiant.e.s de l'université de Fribourg peuvent apprendre une langue de leur choix de manière autonome et, si cela est prévu par leur plan d'étude études, peuvent obtenir une validation de crédits ECTS pour le travail effectué. L'inscription a lieu au cours des six premières semaines du semestre d'automne ou de printemps, tandis que le projet peut être achevé tout au long du semestre (inclus l'intersemestre).

Pour chaque tranche de 30 heures d'apprentissage documentées, il est possible d'obtenir la validation d'un crédit pour les « *soft skills* » (pour les formations universitaires offrant cette option). La reconnaissance des crédits ECTS incombe à la branche d'études à laquelle les participant.e.s appartiennent (pour les étudiant.e.s « mobilité », à l'université d'origine).

Pour les étudiant.e.s qui réalisent leur premier projet, la charge de travail maximale convenue est de 90 heures, soit trois crédits. Pour les étudiant.e.s qui décident de poursuivre un second projet, une fois qu'ils.elles ont démontré leur capacité à apprendre de manière autonome et à bien documenter et réfléchir sur leur apprentissage dans le premier projet, les projets dont la charge de travail est supérieure à 90 heures sont également acceptés.

Aucune connaissance préalable n'est requise. Les apprenant.e.s de tous niveaux de A1 à C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) peuvent s'inscrire.

3.1 COMPÉTENCES ET OBJECTIFS DIDACTIQUES VISÉS

Le projet présente trois objectifs principaux consistant à développer les capacités suivantes :

1. Compétences linguistiques dans une langue cible.
2. Réflexion sur le processus d'apprentissage.
3. Capacité à gérer de manière autonome un projet d'auto-apprentissage.

Tableau 3 Compétences et objectifs didactiques

Objectifs d'enseignement et d'apprentissage	Dimensions des compétences	Niveaux de taxonomie	Critères d'évaluation
1. Développement de la compétence dans une langue étrangère cible	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Savoir redire et refaire</i> dans la langue cible en fonction des objectifs individuels. - <i>Savoir-faire convergents</i> dans la langue cible en fonction des objectifs individuels. 	<i>Savoir refaire - savoir redire, savoir-faire convergents</i> (d'après De Ketele, 1986 ³)	Étant donné le large éventail de langues et de niveaux de compétence qui font partie des objectifs du projet d'autoapprentissage, il n'est pas envisageable de concevoir un test linguistique ciblé pour chaque projet et donc pour chaque étudiant.e. Cependant, à travers les exemples d'activités que les apprenant.e.s incluent dans leur portfolio et présentent lors de la séance finale, l'enseignant.e est en mesure d'évaluer les efforts déployés pour développer ces savoir-faire.
2. Documentation et réflexion sur le processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de son propre environnement d'apprentissage personnalisé, par le recours à la réflexivité et à un usage pertinent de ressources éducatives à disposition. - Compétence personnelle (capacité de réflexion, volonté d'apprendre et de réaliser) 	<i>Savoir-faire divergent ; savoir être</i> (d'après De Ketele, 1986)	Dans ce cas, l'évaluation s'appuie sur l'auto-évaluation de l'étudiant.e sur la base des listes de repérage ⁴ et sur la réflexion du processus d'apprentissage par le biais d'un portfolio (ce qui inclut un journal de bord, un rapport final et des exemples de matériels/activités). En outre, à partir du semestre d'automne 2019, les étudiant.e.s doivent évaluer (obligatoirement pour la partie consacrée au vocabulaire et facultativement pour les autres compétences qu'ils.elles souhaitent développer avec leur projet) leurs compétences linguistiques au début et à la fin du projet par le biais du test diagnostique Dialang ⁵ . Pour les autres langues non disponibles sur la plateforme Dialang, des tests alternatifs sont convenus au cas par cas.
3. Développement de la capacité à gérer un	Développement de la capacité d'auto-direction et sentiment d'auto-efficacité, ce qui veut dire que l'apprenant.e est	<i>Savoir-être ; savoir devenir</i> (d'après De Ketele, 1986)	L'évaluation se base sur la réflexion du processus d'apprentissage par le biais d'un portfolio (cf. supra) et sur la discussion lors de la séance finale.

³ Notes de cours du Module A. Enseignement et apprentissage (2019-2020)

⁴ https://www.unifr.ch/centredelanguages/fr/assets/public/documents/selflearning/Reperage_Checklist_F.pdf

⁵ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

projet d'auto-apprentissage de langues	capable de « planifier, organiser et gérer les activités éducatives, solliciter les ressources, réguler sa motivation et utiliser des compétences métacognitives pour évaluer la qualité de ses connaissances et stratégies. » (Bandura, 2003, p. 265)		
--	---	--	--

Pour un parcours d'apprentissage hautement individualisé, tel que le projet d'auto-apprentissage d'une langue étrangère, la prise en compte de l'apprenant.e est le pivot autour duquel s'articule tout le concept. Il s'agit de soutenir chaque étudiant.e dans le développement de son propre scénario personnel (Lagase et Charlier, 2016) en l'aidant à prendre en compte « l'alignement » entre ses propres caractéristiques individuelles (conceptions, approches de l'apprentissage, motivation, buts) et celles de l'environnement (matériels, activités, ressources humaines) avec lequel il.elle interagit (Biggs, 2003).

Cela est évident dès le moment de l'inscription, quand il est demandé aux étudiant.e.s de remplir un formulaire sur *Lymesurvey*⁶. Cela permet à l'enseignant.e d'avoir un premier aperçu de certaines des caractéristiques de chaque étudiant.e qu'il.elle rencontrera. Les informations recueillies à travers le formulaire en ligne permettent de connaître les caractéristiques suivantes : la langue maternelle, les autres langues connues, le programme d'études, la motivation à participer au projet, le niveau de compétence dans la production orale et écrite et dans la compréhension orale et écrite pour la langue cible, les cours ou certifications obtenus et, enfin, les priorités à développer au cours du projet.

Dans la mesure du possible, la communication entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s s'effectue dans la langue maternelle des étudiant.e.s concerné.e.s. Les étudiant.e.s peuvent choisir entre le français, l'allemand et l'anglais comme langues de correspondance, tant par écrit que lors de séances en face à face avec l'enseignant.e. À ces trois langues officielles s'ajoute en notre cas l'italien, ma langue maternelle.

Toutes les informations sur le site web, le formulaire d'inscription et les instructions sont disponibles dans les trois langues officielles, tandis que la documentation du processus d'apprentissage par l'étudiant.e (journal de bord et rapport final) peut également être effectuée en italien et en espagnol.

3.2 DESCRIPTION DES PHASES

3.2.1 Phase de planification

La planification et la fixation d'objectifs sont un aspect crucial de l'auto-apprentissage et, plus précisément, de l'apprentissage autodirigé des langues (Morrison et Navarro, 2014). Les étudiant.e.s ayant à créer un scénario pédagogique sur mesure, il est important de réaliser avec eux.elles un diagnostic des prérequis, de leur buts, souhaits, intérêts et besoins, ainsi que de fixer des objectifs réalisables dans un délai de leur choix. Comme déjà mentionné, ils.elles

⁶ <https://www3.unifr.ch/it/fr/limesurvey-questionnaires-en-ligne.html>

peuvent choisir un projet impliquant entre 30, 60 ou 90 heures d'apprentissage documenté de la langue cible.

Cette phase comprend l'analyse des besoins, des activités de diagnostic, la sélection et la gestion du matériel et des ressources adaptées à l'atteinte des objectifs, la gestion du temps et la planification des délais pour le projet, l'analyse de la stratégie, la définition de sous-objectifs.

3.2.2 Phase d'apprentissage

Pendant cette phase, les étudiant.e.s travaillent de manière autodirigée avec les matériaux et les procédés selon leur plan individuel (défini lors de la première séance), tout en tenant un journal de bord.

3.2.2.1 *Suivi Intermédiaire*

La séance d'évaluation intermédiaire, qui a lieu environ quatre semaines après la séance initiale, permet de faire le point sur les progrès réalisés dans l'apprentissage de la langue cible et sur le processus d'apprentissage. Avant la séance intermédiaire, les étudiant.e.s doivent avoir soumis leur planning et une version provisoire de leur carnet de bord sur Moodle.

3.2.3 Évaluation finale

L'évaluation finale a lieu lors de la séance conclusive, au cours de laquelle les progrès de l'étudiant.e sont discutés sur la base de la documentation remise, c'est-à-dire l'ensemble du portfolio comprenant la planification, la version complète du journal de bord avec des exemples d'activités et de matériaux utilisés ainsi que le rapport final. La documentation est évaluée sur la base de critères qui sont à la disposition des étudiants sur Moodle, à savoir :

- la capacité à réfléchir et évaluer le projet réalisé dans l'ensemble ainsi que les moments décisifs en détail ;
- la capacité à décrire des situations parlantes et significatives pour le processus de l'apprentissage ;
- la capacité à analyser et argumenter les raisons du choix du matériel et des techniques, ainsi que les éventuels changements ;
- la gestion du processus d'apprentissage, aussi et surtout quant à la motivation.

3.3 ÉVALUATION DU DISPOSITIF ET RAISON D'ÊTRE DES INNOVATIONS

Comme déjà mentionné dans l'introduction, lorsque j'ai repris le projet d'auto-apprentissage des langues au Centre de langues de Fribourg, l'offre existait depuis de nombreuses années déjà et avait été affinée au fil du temps. Cependant, certains aspects en particulier me semblaient pouvoir être améliorés. Je décrirai ci-dessous ces aspects sous forme de liste, puis les

développerai un par un en donnant une description détaillée de la situation telle qu'elle était et de la manière dont j'ai proposé de la changer :

1. La qualité de la documentation délivrée par les étudiant.e.s était très variable. Dans certains cas, le niveau de réflexion était très bon et correspondait à mes attentes, mais dans plusieurs cas, il se limitait à une liste d'activités réalisées et la réflexion était totalement absente. Mon objectif était donc de faire en sorte que tous les étudiant.e.s parviennent un niveau de qualité de documentation plus élevé et plus homogène.
2. Une séance intermédiaire était déjà prévue par le passé, mais comme elle était facultative, peu d'étudiant.e.s en profitaient. Ceux.celles qui sollicitaient une séance intermédiaire étaient généralement des apprenant.e.s. qui travaillaient déjà très bien et qui souhaitaient scrupuleusement s'assurer que tout était fait correctement. Par contre, ceux.celles qui auraient eu besoin de cette offre pour améliorer leur documentation ou le processus d'apprentissage ne la prenaient pas en considération.
3. Il était très complexe pour moi d'utiliser de nombreuses technologies différentes pour gérer le projet. Mon objectif était donc de centraliser la plupart des processus dans une salle Moodle dédiée au projet, ce qui n'avait pas encore été réalisé, et de donner aux étudiant.e.s plus de visibilité sur les ressources nécessaires à la gestion du projet, comme, par exemple, le lien vers l'agenda en ligne.

Le tableau 2 ci-dessous synthétise schématiquement les mesures mises en œuvre pour chaque objectif d'amélioration que je m'étais fixé. Il suggère également, par sa structure, des liens avec des aspects centraux issus du cadre théorique. Les mesures que j'aborderai plus en détail dans les sections suivantes sont indiquées en bleu.

Tableau 4 Innovations introduites

Objectif	Mesures (en trois langues FR DE EN)
Soutien à la motivation de l'apprenant.e	<ul style="list-style-type: none"> - Tâche de planification - Séance de retour intermédiaire - Sensibilisation à l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage → séances de conseil + tâche de planification - Instrument de diagnostic (Test DIALANG) → dans la tâche de planification
Soutien au développement d'un environnement personnel d'apprentissage (EPA)	<ul style="list-style-type: none"> - Séance de conseil initiale et séance de retour intermédiaire - Tâche de planification - Exemples de « bonne pratique »
Soutien à l'autoévaluation	Séance de retour intermédiaire
Amélioration de la qualité de la documentation	<ul style="list-style-type: none"> - Séance de retour intermédiaire - Exemples de « bonne pratique »
Une utilisation plus efficace des TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilité accrue en intégrant la référence aux ressources à plusieurs occasions → plateforme Moodle + séances de conseil - Salle Moodle multilingue - Séance initiale et séance intermédiaire

4 INNOVATIONS

4.1 TÂCHE DE PLANIFICATION

La phase de planification se compose de deux activités principales : l'une est un e-mail envoyé par l'enseignant.e à chaque étudiant.e pour préparer la première rencontre. L'autre est un exercice guidé de fixation d'objectifs sous forme écrite, immédiatement après la première séance de conseil.

4.1.1 Activation par e-mail avant la première séance de conseil

Avant même la première séance, l'étudiant.e est invité.e à réfléchir à ses prérequis. Cela se fait par le biais d'un e-mail envoyé aux étudiant.e.s contenant une série de questions, afin de les sensibiliser aux aspects de l'apprentissage autodirigé à prendre en compte dans un projet d'auto-apprentissage de langues :

1. *Qu'est-ce qui m'a motivé à démarrer un projet d'auto-apprentissage ? Pourquoi pas un cours ?*

2. *Qu'est-ce que je veux accomplir/savoir faire dans la langue cible d'ici la fin du projet (30-60-90 heures de travail) ? (Compétences, contenus) ?*
3. *Avec quel matériel ?*
4. *À quels endroits ?*
5. *À quels moments ?*
6. *À quelle fréquence ?*
7. *De quelle manière ? (Méthodes, stratégies, moyens auxiliaires)*
8. *Comment m'entraîner aux différentes compétences ? (Quelles stratégies ?)*
9. *Avec qui est-ce que je veux apprendre ? (Apprentissage social)*

Les questions sont ensuite reprises lors de la première séance de conseil et aussi, en partie, dans l'activité de planification (voir annexe A) qui doit être remise par les étudiant.e.s dans les deux semaines suivant la première séance. En réfléchissant à ces points, les étudiant.e.s sont encouragé.e.s à lire les « Conseils et astuces » pour l'auto-apprentissage publiés sur les pages web du Centre d'auto-apprentissage (CAA)⁷. De cette façon, l'enseignant.e donne davantage de visibilité à des ressources utiles auxquelles les étudiant.e.s auraient autrement peu accès.

Grâce à l'introduction de la réflexion préparatoire à la rencontre en présence, lors de la première séance, il est possible d'entrer directement au cœur de la planification, en approfondissant beaucoup plus qu'auparavant les éléments à prendre en compte pour la création d'un environnement d'apprentissage personnalisé (EPA).

4.1.2 Fixation d'objectifs

Lors de la définition d'objectifs linguistiques, il peut être difficile pour les apprenant.e.s de trouver des domaines spécifiques de l'utilisation de la langue qu'ils souhaitent améliorer. Fixer des objectifs flous ou vagues peut conduire à un apprentissage inefficace, en passant du temps à apprendre une langue sans pertinence pour leurs objectifs. Cela peut à son tour entraîner une frustration et une baisse de la motivation. Cette activité est conçue pour sensibiliser et fixer des idées spécifiques sur les différentes utilisations de la langue cible (voir annexe A).

Lorsqu'ils choisissent des ressources linguistiques, les apprenant.e.s peuvent aller d'un extrême à l'autre, c'est-à-dire s'en tenir aux ressources qu'ils ont toujours utilisées au cours de leur expérience scolaire, ou s'accrocher à toute nouveauté, quelle que soit son efficacité. Avec un tel éventail d'attitudes à l'égard de l'apprentissage à partir de nouvelles ressources, il apparaît que les enseignant.e.s sont confronté.e.s à de multiples défis lorsqu'ils facilitent l'apprentissage autodirigé des langues et traitent des matériels (Morrison et Navarro, 2014).

⁷ <https://www3.unifr.ch/centredelanguages/fr/autoapprentissage/astuces.html>

- Le premier de ces défis consiste à faire prendre conscience aux apprenant.e.s de l'existence du matériel.
- Ils.elles doivent également savoir comment ils.elles peuvent utiliser ces ressources.
- Enfin, ils.elles doivent être capables de réfléchir aux ressources qu'ils.elles utilisent et de les évaluer en fonction de leurs objectifs d'apprentissage des langues et de leur mode de vie.

En outre, pour mieux soutenir les étudiants dans la planification, la mise en œuvre et dans le suivi de leurs projets, les mesures présentées dans les sections suivantes ont été introduites.

4.2 SÉANCE DE SUIVI INTERMÉDIAIRE

Un feedback individuel, à la fois informatif et constructif, est fourni aux participant.e.s à plusieurs reprises : lors de la première séance (sur la planification et le choix de matériels) ; lors de la séance de retour intermédiaire (sur la documentation), et lors de la séance finale (sur le processus d'apprentissage de langues en général en vue de futurs développements indépendants par l'apprenant.e). Jusqu'au SP 2021, la participation à une session intermédiaire était facultative. À partir du SA 2021, j'ai décidé de rendre une session intermédiaire obligatoire parce que je m'étais rendu compte que ceux.celles qui en profitaient étaient souvent des étudiant.e.s qui n'avaient aucun problème avec l'auto-apprentissage, tandis que ceux.celles qui auraient bénéficié d'un retour d'information plus approfondi n'envisageaient pas cette offre. J'ai donc choisi de rendre la participation à ces séances obligatoire pour tous.

Cette séance intermédiaire a une triple fonction : premièrement, donner un feedback formatif ; deuxièmement, offrir aux étudiant.e.s la possibilité de poser des questions et, troisièmement, expliquer en détail comment se déroulera la séance d'évaluation finale et s'assurer que les instructions sont claires quant à ce qui doit être fait pour s'y préparer.

J'ai décidé de rendre obligatoire la séance, soit en face à face, soit en ligne – en fonction des besoins des étudiant.e.s – plutôt que de me contenter de donner un feedback écrit, parce que je voulais pouvoir organiser le retour d'information sous la forme d'un dialogue avec les étudiant.e.s afin de discuter des problèmes éventuels dans la documentation et/ou le processus d'apprentissage, au lieu d'envoyer un retour d'information écrit unidirectionnel. Ce dernier aurait pu s'avérer démotivant dans le cas où plusieurs aspects du projet (par exemple, manque de réflexion dans la documentation, manque d'« alignement », c'est-à-dire de cohérence entre les activités entamées et les objectifs, etc.) devaient être améliorés.

Au cours de cette séance, je suis revenue notamment sur les points suivants et en ai discuté avec les étudiant.e.s :

- Parmi les aspects définis dans le planning, quels sont ceux sur lesquels l'étudiant.e a pu travailler dès les premières semaines du projet ?
- Qu'est-ce que l'étudiant.e a décidé de changer dans sa planification et pourquoi ? Rythme d'apprentissage, délais, objectifs, etc. ?
- Dans quels cas a-t-il.elle rencontré des problèmes ?
- La motivation est-elle toujours aussi forte qu'au début ou faut-il intervenir ?
- Le niveau réflexion dans le journal de bord est-il superficiel ou profond ? Dans quelle mesure y a-t-il des changements à apporter ?
- L'étudiant.e a-t-il.elle amélioré ses performances linguistiques ? Sur quels éléments reposent ses considérations ?
- Les activités et les matériaux utilisés ont-ils contribué de manière optimale ou des changements sont-ils nécessaires ?

J'ai analysé avec les étudiant.e.s le document de planification (voir annexe A) et les objectifs qu'ils s'étaient fixés. J'ai constaté qu'une fois le document de planification envoyé, les étudiant.e.s avaient eu tendance à ne pas le reprendre afin de vérifier leur progression. J'avais déjà relevé le même phénomène avec l'utilisation de listes de repérage que les étudiant.e.s devaient remplir au début sans vraiment comprendre dans quelle mesure celles-ci pouvaient leur être utiles pour la fixation et le monitoring des objectifs, et qu'ils ne regardaient plus durant le projet.

Il est évident que cette évaluation doit être faite régulièrement au cours du projet, et certains apprenant.e.s ont d'ailleurs introduit cet élément dans leur journal de bord (voir section « bonnes pratiques »), non seulement pour modifier les plans d'apprentissage, mais aussi pour que les apprenant.e.s se rendent compte que ce qu'ils font (ou ne font pas) a un impact sur leur progression. De plus, si les apprenant.e.s peuvent voir qu'ils.elles s'améliorent et qu'ils.elles atteignent peut-être leurs objectifs, cela peut vraiment accroître la motivation et développer un sentiment de fierté à l'égard de leurs progrès. Comme je l'ai mentionné plus haut, certain.e.s étudiant.e.s, vraisemblablement de bon.ne.s apprenant.e.s autodirigé.e.s, ont introduit cet élément dans leur journal de bord de leur propre gré, en l'adaptant en vue d'y inclure des bilans hebdomadaires.

Ainsi que je le disais, il me semble utile d'organiser ces sessions de feedback en modalité synchrone (en présence ou en ligne), pour aller au fond des choses et éventuellement trouver ensemble des solutions aux problèmes rencontrés, en dialoguant avec les étudiant.e.s concerné.e.s. Tel a été le cas, par exemple, d'une étudiante qui a commencé le projet en SA 2021, pour laquelle un sentiment général d'inadéquation par rapport à l'apprentissage autodirigé était

perceptible tant dans la planification que dans le journal de bord. Les objectifs étaient formulés de manière superficielle et les entrées dans le journal de bord étaient de simples descriptions, le plus souvent brèves, des activités qu'elle avait entreprises. La dimension de réflexion correspondait donc au niveau 1 de l'échelle de réflexion des *Seuils de réflexivité* adaptés de la typologie de Jorro, 2005, qui a été adaptée pour l'occasion comme suit :

Réflexion (1) L'apprenant.e décrit (généralement brièvement) l'activité entreprise, mais ne s'arrête pratiquement jamais pour prendre du recul et remettre en question son approche de l'apprentissage ou son environnement d'apprentissage personnalisé.

En examinant la planification, nous constatons que la décision de participer au projet d'auto-apprentissage représentait un plan B par rapport à l'objectif initial de suivre un cours.

Qu'est-ce qui vous a motivé à démarrer un projet d'auto-apprentissage ? « En fait, je voulais suivre un cours de langue, mais celui-ci se chevauchait avec des cours magistraux, c'est pourquoi j'ai opté pour le projet d'auto-apprentissage⁸. »

Comment comptez-vous maintenir votre motivation pendant le projet ? « Obtenir les trois ECTS qui ont été signés dans mon Learning Agreement par mon université d'origine ainsi que par l'International Office à l'université de Fribourg⁹. »

La principale motivation et le moteur de sa participation au projet sont les crédits ECTS qu'elle souhaitait obtenir et qu'elle avait déjà inclus dans son Learning Agreement. Sa motivation était donc purement extrinsèque, ce qui ne rendait guère l'apprentissage agréable ni significatif pour elle. Cela lui aurait probablement causé des problèmes dans un cours également, mais dans un contexte de dépendance à un programme défini par un enseignant.e et aux délais donnés par les leçons du cours, elle aurait peut-être rencontré moins de difficultés.

Dans ce cas, j'ai jugé important de rencontrer l'étudiante lors de la session intermédiaire afin de discuter avec elle des moyens de la soutenir dans son projet. J'ai travaillé avec elle sur le plan de la réflexion sur les matériels choisis, le degré de structure qu'ils offraient à son apprentissage, sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et sur l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage, à la fois pour avoir une expérience pratique de la langue apprise et pour avoir le soutien d'autres apprenant.e.s et/ou de locuteurs natifs. Comme la langue cible de son projet était le français et que Fribourg est une ville où on parle principalement le français, je lui ai

⁸ *Was hat Sie dazu bewogen, ein Selbstlernprojekt zu starten?* „Eigentlich wollte ich einen Sprachkurs machen, allerdings hat sich dieser mit Vorlesungen überschritten, weswegen ich mich für das Selbstlernprojekt entschieden habe.“

⁹ *Wie wollen Sie Ihre Motivation während des Projekts aufrechterhalten?* „Erreichen der 3 ECTS die in meinem Learning Agreement von meiner Heimatuniversität sowie dem International Office an der Uni Fribourg unterschrieben wurde“.

conseillé de se placer chaque semaine dans l'une des situations communicatives qu'elle s'était fixée comme objectif dans son planning : faire des courses, demander le prix, demander des directions, etc.

En ce qui concerne les objectifs, j'ai observé que les étudiant.e.s qui ont le plus de difficultés avec l'apprentissage autodirigé sont aussi ceux et celles dont les projets manquent « d'alignement », c'est-à-dire pour lesquels il existe un écart entre les objectifs fixés et les activités réalisées.

4.3 EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES

Dans le cadre du projet d'auto-apprentissage des langues, je fais largement appel à des exemples de bonnes pratiques. L'une d'entre elles est une vidéo YouTube dans laquelle Luca Lampariello, un polyglotte renommé, parle de ce qu'il considère comme les dix aspects les plus importants de l'auto-apprentissage des langues. J'ai intégré cette vidéo dans l'activité de planification, y compris la transcription pour la version anglaise et les traductions pour les versions allemande et française (voir annexe A). Au cours de la séance initiale, je passe en revue les dix points énumérés par Luca Lampariello, en regardant le document directement avec les étudiant.e.s sur l'écran et en me focalisant sur les parties marquées en gras dans l'annexe. À partir de là, je crée des liens vers d'autres exemples de bonnes pratiques d'autres étudiant.e.s. Un exemple est la façon dont une étudiante a organisé le planning de son projet d'auto-apprentissage de l'espagnol :

Grille Horaire								
Horas	Lunes	Martes		M	Jueves	V	Sábado	Domingo
13h00								Lecture (60')
13h30								Inscrire yoq
14h00							Compréhension auditive (120')	
14h30								Tandem (120')
15h00								
15h30								
16h00		Grammaire	Écriture (60')					Vocabulaire (30')
16h30	Vocabulaire (30')	Théorie (60')						Inscrire yoq
17h00								
17h30		Inscrire yoq						
18h00		Vocabulaire (30')			Vocabulaire (30')			
18h30								
19h00	Vocabulaire (30')							
19h30								
20h00								
20h30		Vocabulaire (30')			Vocabulaire (30')			Vocabulaire (30')
21h00								

Figure 2 : Exemple de bonne pratique : grille horaire fixe

Comme alternative à cette grille horaire fixe, je montre aux étudiant.e.s la possibilité d'organiser leur propre grille de manière flexible, en l'adaptant d'une semaine à l'autre en fonction de leurs engagements, ainsi que pour l'étudiante concernée par l'exemple suivant. Dans cet exemple, je note que la référence au « cours » ne renvoie pas à un cours de langue, mais à un cours de pédagogie enseigné en français, dans lequel l'étudiante était impliquée dans de nombreux travaux de groupe et pratiquait ainsi la langue. Elle a ensuite réfléchi dans son journal de bord à l'aspect de l'apprentissage du français par l'interaction avec ses pairs.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
08:00 - 10:00	Voc - App		17B	Voc - App	Grammaire		
10:00 - 12:00							
12:00 - 14:00			Texte				
14:00 - 16:00	Cours			Tandem			
16:00 - 18:00	Test de langue						Grammaire JdB
18:00 - 20:00							
20:00 - 22:00	Colocataire	Podcast	Film Deux		Colocataire		
Remarques:	17C - 17B Imparfait - Passé Composé • lie français						

Figure 3 : Exemple de bonne pratique : grille horaire flexible

Lors de la séance de conseil initiale, très souvent j'indique la possibilité d'intégrer de nouveaux éléments dans le modèle de journal de bord, comme dans le cas de l'étudiante suivante qui, de son plein gré (parce que cela avait du sens pour elle), avait introduit une section de bilan hebdomadaire dans laquelle elle se posait des questions et y répondait.

11.10.2020 Dimanche	13 :08-14 :08 1h	Compréhension écrite : articles cinéma https://www.elmundo.es/cultura/cine_arte/?intcmp=MENI7DES016&_fm=cinema	Lecture de divers articles d'actualité essentiellement sur le thème du cinéma en relevant tous les mots qui m'étaient inconnus.
	16 :00-16 :30 20 :30-21 :00 2x 30'	Vocabulaire : revoir tous les nouveaux mots appris de la semaine, avec Quizlet	Je suis assez contente de moi car pour le moment, je les connais tous. Je penserai tout de même à les réviser dans plusieurs jours pour m'assurer que ce n'est pas juste de la mémoire à court-terme.
BILAN SEMAINE 1 440 minutes = 7h20		1) Voir si mon planning est faisable et l'adapter si besoin. 2) Calculer à peu près combien de temps je peux réellement investir par semaine dans ce projet 3) Qu'est-ce que je peux améliorer ? 4) Qu'est-ce qui était moins bien ?	Avec mes cours de psychologie, j'ai une semaine sur deux des cours en présentiel. Cette semaine mes cours étaient tous en ligne : j'avais donc assez de temps pour faire de l'espagnol, et j'ai alors augmenté la charge de travail à 8h au lieu de 6-7h prévues de base à l'entretien. J'ai, en revanche, peur de ne pas réussir à tenir ses engagements les semaines où j'ai des cours en présentiel (fatigue, trajet, manque de temps). Il faudra que je refasse le point la semaine prochaine. Autrement, mon découpage d'activités différentes au cours de ma semaine me semble abordable. J'ai juste modifié les séances d'apprentissage du vocabulaire en adoptant un système à 2x 30' au lieu d'un bloc d'une heure qui était trop épuisante.
12.10.2020 Lundi	20 :00-21 :50 1h50	Tandem : Conversation par messages <u>Speaky</u>	J'ai remplacé mon heure de vocabulaire, par deux heures de tandem avec un correspondant qui vient du Pérou. J'ai énormément de mal à trouver mes mots, à conjuguer correctement mes verbes et je fais beaucoup de fautes grammaticales. Je suis un peu gênée de discuter avec lui car je me sens nulle, mais il est très patient et corrige toutes mes erreurs.

Figure 4 : Exemple de bonne pratique : bilan hebdomadaire

De nombreux autres étudiant.e.s ont trouvé cette suggestion utile et l'ont intégrée dans leur propre journal de bord.

4.4 MOODLE: ACCÈS MULTILINGUE

Le multilinguisme que devait supporter la salle Moodle a présenté des difficultés lors de sa création pour le projet. Les langues officielles de correspondance sont le français, l'allemand et l'anglais. Les informations de la page Moodle devaient donc être disponibles dans ces trois langues. La suggestion reçue dans le module A6. *Usage des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage* de créer un script spécial pour afficher les pages dans la langue dans laquelle l'interface Moodle était configurée pour chaque utilisateur.trice, paraissait compliquée à mettre en œuvre et également peu flexible, étant donné que pour chaque changement de texte, il fallait faire des modifications dans le script. Une autre solution plus pratique est venue en participant au module A9. *Passer à l'enseignement à distance [19-20]*, où j'ai découvert la possibilité d'organiser le contenu d'une salle Moodle sous forme de grille. Cela m'a permis d'organiser clairement et visuellement l'accès aux contenus par langue et de les intégrer dans la même page Moodle d'accueil (Figure 5 et 6).

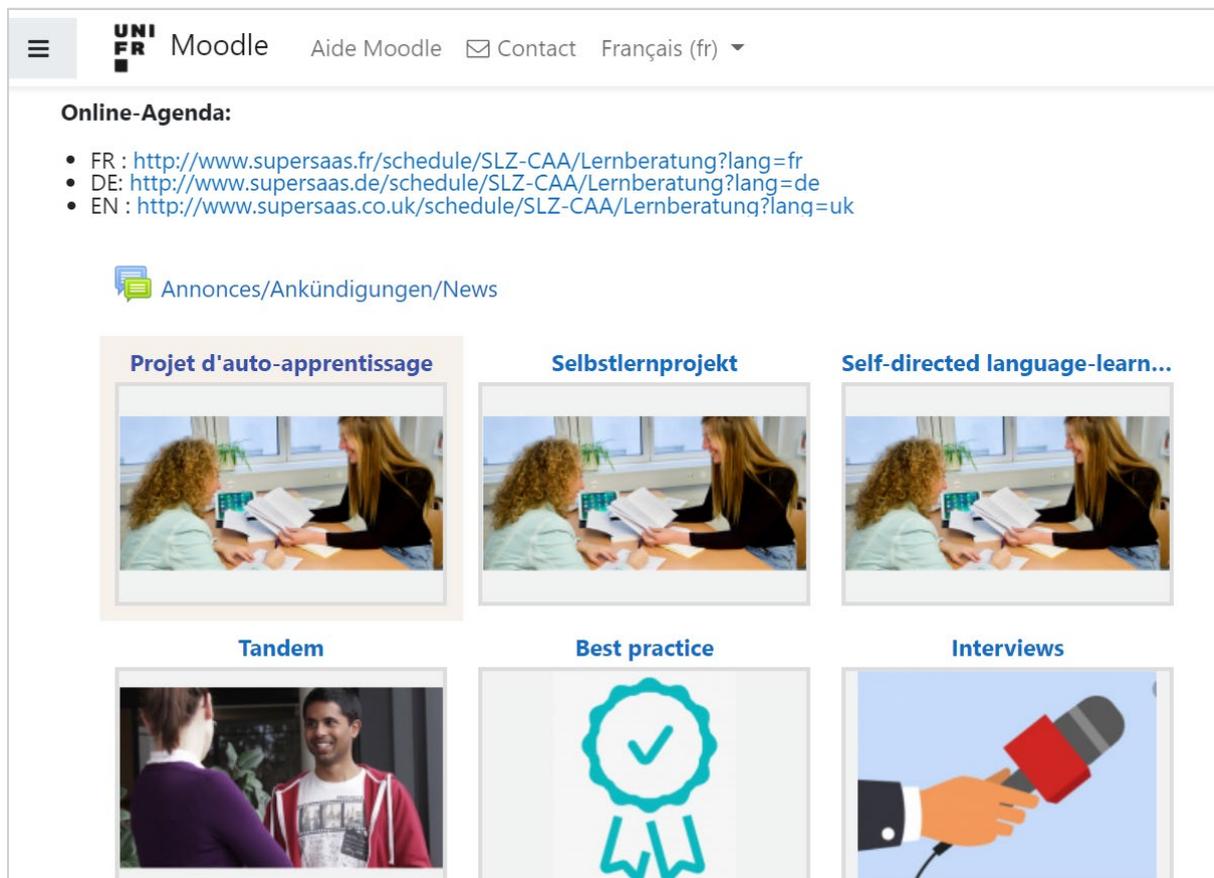


Figure 5 : Page d'accueil pour le projet dans Moodle

Projet d'auto-apprentissage

Le projet d'auto-apprentissage des langues se compose de trois phases principales : **Planification, Apprentissage et Évaluation.**

1) Planification:

Lors de la première séance de conseil, vous recevrez des informations sur le procédé de l'apprentissage autodirigé, les médias disponibles pour la langue cible et les méthodes pour les utiliser, ainsi que les possibilités d'auto-évaluation. Un accord d'apprentissage sera conclu, comportant les voies à suivre pour atteindre les objectifs.

La première activité à réaliser est la **planification du projet**, basée sur les accords conclus lors de la première réunion avec la responsable du centre d'auto-apprentissage, Mme Katia Carraro. Cette activité est à télécharger sur moodle **dans les quatorze jours suivant la session.**

Travail de validation 1a: Planification du projet

Marquer comme terminé

Test DIALANG

Ressources utiles 1: Médiathèque du Centre de Langues

Ressources utiles 2 - Moteur de recherche

Ressources utiles 3: Plateformes Moodle

Ressources utiles 4: UNiTandem

Ressources utiles 5: Conseils et astuces pour l'auto-apprentissage

2) Phase d'apprentissage

Vous utiliserez de manière autodirigée les médias et les procédés selon votre accord d'apprentissage, tout en tenant un journal d'apprentissage.

Travail de validation 2: Journal de bord - version intermédiaire après 4 semaines

Marquer comme terminé

À tout moment pendant la phase d'apprentissage, vous pouvez fixer un rendez-vous avec la conseillère pour l'auto-apprentissage afin de clarifier vos doutes. Veuillez utiliser l'agenda en ligne à cette fin.

3) Phase finale:

Vous écrirez un rapport final et vous évaluez, lors d'un entretien avec la conseillère d'apprentissage, vos progrès, vos expériences, vos stratégies et les supports d'apprentissage produits par vous-même.

Travail de validation 3a: Journal de bord + Portfolio: version finale

Figure 6 : Moodle : parcours en français

5 ÉVALUATION DU DISPOSITIF

5.1 ÉVALUATION PAR LE BIAIS DU QUESTIONNAIRE DU SERVICE ASSURANCE QUALITÉ

Avant de passer à l'analyse des résultats du questionnaire envoyé par le Service assurance qualité, il est nécessaire de préciser quelques spécificités qui caractérisent cette évaluation. Tout d'abord, comme il s'agit d'un projet d'auto-apprentissage de durée variable, tant pour ce qui est du nombre d'heures à investir (30, 60 ou 90 heures) que du rythme d'apprentissage, l'achèvement des projets pour chaque étudiant.e a lieu à des moments différents, déterminés par les étudiant.e.s eux-elle-mêmes. Par conséquent, il n'est pas possible d'envoyer un questionnaire d'évaluation du cours à la fin du semestre à tou.te.s les étudiant.e.s en même temps, comme tel est normalement le cas pour les autres cours.

Au début, un essai avait été effectué pour envoyer le questionnaire à la fin du semestre, mais en raison du faible taux de retour, une autre stratégie a été adoptée par la suite. La démarche choisie à cet effet est de transmettre au Service assurance qualité, tous les quinze jours, une liste des noms des étudiant.e.s qui ont terminé le projet dans les deux semaines précédant l'envoi du questionnaire. De cette façon, le temps écoulé entre l'achèvement du projet et la réception du questionnaire ne dépasse jamais deux semaines.

Dans ce qui suit, les résultats cumulatifs des évaluations ($n = 33$) à partir du SP 2017 jusqu'au SP 2022 seront examinés.

Questions générales

Sur les 33 répondant.e.s qui ont participé à cette évaluation depuis sa mise en place en 2017, 96 % étaient inscrit.e.s à un programme de bachelor et 4 % à un programme de master. À cet égard, il faut préciser que la possibilité de valider des crédits pour la participation au projet d'auto-apprentissage n'est offerte que par certains programmes d'études, notamment au niveau de bachelor.

95 % des répondant.e.s ont indiqué être de sexe féminin, 5 % de sexe masculin. En ce qui concerne la/les langue(s) maternelle(s), plus d'une réponse était possible : 44 % ont déclaré avoir l'allemand pour langue maternelle, 39 % le français, 16 % l'italien, 6 % l'anglais et 10 % une autre langue non spécifiée dans le questionnaire.

16 % des participants ont affirmé avoir interrompu temporairement leur projet au moins une fois, pour ensuite le reprendre et le terminer. Les raisons étaient, dans la plupart des cas, une surcharge de travail pendant la période des examens. Étant donné que les étudiant.e.s peuvent également réaliser le projet en dehors de la période d'examen officielle, ils.elles profitent de la flexibilité offerte par le projet d'auto-apprentissage pour le réaliser à tout moment de l'année. Pour cette raison, de nombreux étudiant.e.s choisissent de réduire temporairement leur investissement dans le projet d'auto-apprentissage pendant la période d'examen, puis de s'y consacrer intensivement entre deux semestres (en janvier et février et en juillet et août).

En ce qui concerne le nombre d'heures dédiées au projet, la plupart des participant.e.s (44 %) accordaient en moyenne trois à cinq heures par semaine à l'apprentissage de la langue cible, suivi.e.s par ceux.celles (32 %) qui y consacraient plus de cinq heures en moyenne. Seuls 12 % ont passé entre une et trois heures à travailler sur le projet, et les 12 % restants ont indiqué un engagement variable.

Cependant, une analyse détaillée des trois périodes d'évaluation révèle des changements au fil du temps. Les données présentées dans le tableau 5 montrent que si, lors des évaluations de la première période indiquées dans la colonne SP17-SP20, le pourcentage d'étudiant.e.s qui avaient dédié au projet un nombre d'heures très variable était plutôt élevé (35 %), dans les deux évaluations suivantes, aucun.e étudiant.e n'a choisi cette option et, au contraire, les pourcentages d'étudiant.e.s consacrant entre trois et cinq heures (51 % en moyenne) et plus de cinq heures par semaine (37 % en moyenne) ont augmenté. Ce changement pourrait être lié à l'introduction, à partir du SA 2020, d'une approche plus ciblée de la part de l'enseignante afin de stimuler dès le début les étudiant.e.s à prioriser le temps alloué au projet. Afin de s'assurer que les étudiant.e.s planifient consciemment et accordent suffisamment de temps dans leur agenda au projet d'auto-apprentissage, elle a mis en place à partir du SA 2020 une activité de

planification (voir section 4.1 et annexe), dans laquelle les étudiant.e.s sont guidé.e.s, entre autres choses, dans la programmation du temps à consacrer au projet sur une base hebdomadaire.

Tableau 5 : Nombre d'heures consacrées à l'auto-apprentissage

	SP17-SP20 ¹⁰ (n = 17)	SA20-SP21 (n = 7)	SA21-SP22 (n = 9)	Moyenne	Moyenne partielle SA20-SP21 et SA21-SP22
0-1 heures	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
1-3 heures	12 %	14 %	11 %	12 %	13 %
3-5 heures	30 %	57 %	45 %	44 %	51 %
> de 5 heures	23 %	29 %	44 %	32 %	37 %
très variable	35 %	0 %	0 %	12 %	0 %

Questions sur la progression

En examinant les évaluations récoltées entre le SP 2017 et le SP 2022 (n = 33), à la fin du projet les participant.e.s évaluent leur progrès global de la manière suivante (Figure 7) : 46 % estiment avoir progressé globalement d'un niveau, 21 % de 1,5 niveau et 33 % de 0,5 niveau. Personne n'a indiqué avoir progressé globalement de deux niveaux.

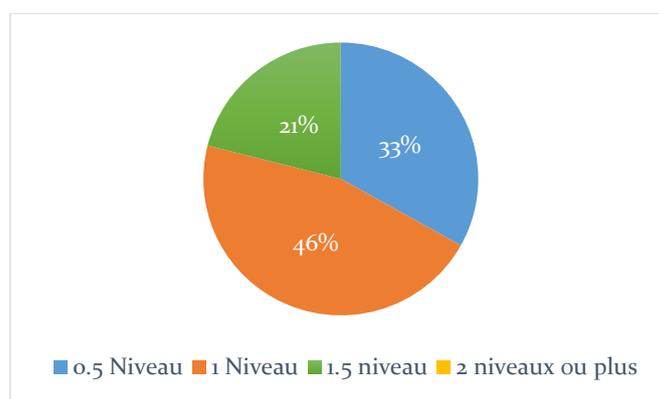


Figure 7 : Progrès global (n = 33)

L'analyse de la perception des progrès du même groupe de participant.e.s en fonction des différentes compétences est illustrée par la figure 8. La progression la plus marquée, correspondant à un avancement de deux niveaux, se note au niveau du vocabulaire (20 %), suivi de la compréhension orale (13 %) et de la grammaire (5 %) et, dans une moindre mesure, de la prononciation (2 %). Les aspects dans lesquels les progrès perçus sont indiqués au niveau 1,5 portent principalement sur la compréhension écrite (29 %), la grammaire (22 %) et la compréhension orale (19 %). Pour les domaines dans lesquels les participant.e.s estiment s'être améliorés d'un niveau, les plus grands progrès sont enregistrés dans l'expression orale (54 %),

¹⁰ SA= Semestre d'automne ; SP= Semestre de printemps

la compréhension écrite (48 %), le vocabulaire (44 %) et la production écrite (38 %). Enfin, en ce qui concerne la progression de 0,5 niveau, les compétences les plus affectées sont la prononciation (58 %), l'orthographe (57 %) et la compréhension orale (37 %).

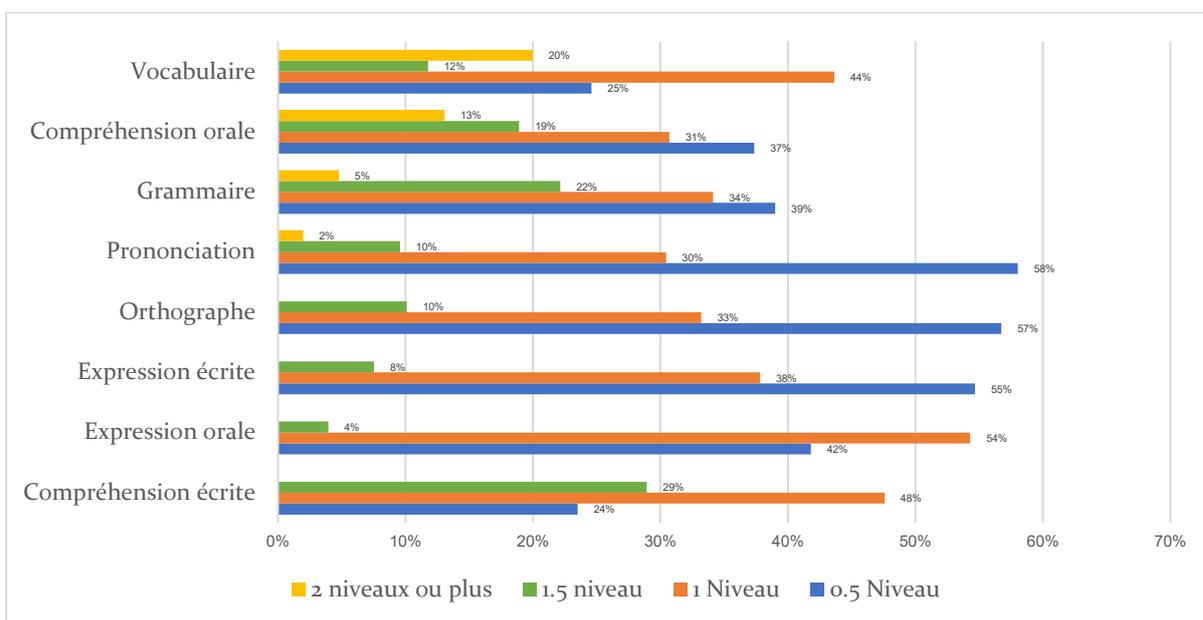


Figure 8 : Perception des progrès par compétence (n = 33)

Puisque le projet d'autoapprentissage est, dans la plupart des cas, validé comme « *soft skill* », il semble intéressant de savoir si les étudiant.e.s ont acquis d'autres compétences que celles qu'ils.elles s'étaient initialement fixées. À cette fin, le questionnaire comprend également la question ouverte suivante : « *Avez-vous appris des choses dans des domaines que vous n'aviez pas prévus ?* » 28 % ont répondu « oui » à cette question. Invité.e.s à préciser ce qu'étaient ces aspects, des étudiant.e.s ont répondu comme suit : (1) « Apprendre à réadapter mon organisation d'apprentissage » ; (2) « Organisation et motivation intrinsèque¹¹ » (3) ; « Grâce à mon Tandem, j'ai appris beaucoup de choses sur le pays et la culture japonaise, alors que je pensais apprendre "uniquement" la langue japonaise ».

L'un des objectifs du projet d'auto-apprentissage est de stimuler les participant.e.s à réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage et, éventuellement, à apporter des changements pour une meilleure efficacité. Le questionnaire inclut des questions ouvertes à cet égard : « *Avez-vous modifié vos stratégies d'apprentissage pendant l'apprentissage ?* » Comme le montre le tableau 6, en moyenne deux tiers des étudiant.e.s affirment avoir changé de stratégie d'apprentissage au cours du projet, avec une tendance à la hausse au fil du temps. Cette tendance peut être le

¹¹ „Organisation und intrinsische Motivation.“

résultat de l'investissement croissant de la part de l'enseignante dans le feedback, surtout depuis que la session de feedback intermédiaire est devenue obligatoire.

Tableau 6 Changements de stratégie

	<i>FS17_FS20</i> (n = 17)	<i>HS20_FS21</i> (n = 7)	<i>HS21_FS22</i> (n = 9)	<i>Moyenne</i>
oui	65 %	71 %	89 %	75 %
non	35 %	29 %	11 %	25 %
sans opinion	0 %	0 %	0 %	0 %

Des étudiant.e.s ont donné des exemples de la manière dont ils.elles ont modifié leurs stratégies d'apprentissage : « Lorsque j'apprenais du vocabulaire, je me suis rendu compte que les interrogations numériques ne me suffisaient pas. J'ai commencé à écrire le vocabulaire à la main sur une feuille de papier et j'ai trouvé que cela m'aidait. J'ai pu mémoriser le vocabulaire plus rapidement et plus longtemps.¹² » Parmi ceux.celles qui ont changé de stratégie, certain.e.s l'ont fait à la suite des changements survenus lors des confinements induits par la pandémie de COVID-19 : « Le covid m'a demandé des changements de stratégie par rapport aux tandems. »

Un.e autre étudiant.e a pris conscience de l'utilité de la dimension sociale dans son apprentissage : « J'essaie maintenant d'apprendre davantage avec les autres et par le biais d'activités plutôt que par la théorie¹³. » Il.elle commente sa perception de l'impact de ce changement sur son apprentissage comme suit : « Un grand succès, cela rend l'apprentissage des langues beaucoup plus agréable¹⁴. »

L'un des objectifs de la séance intermédiaire, telle que conçue dans la version obligatoire introduite dans le SA 2021, est de faire réfléchir l'étudiant.e sur la pertinence des activités choisies par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés au début. Cette phase est un moment crucial pour certain.e.s étudiant.e.s qui ne se rendent compte que lorsque l'enseignante le leur fait remarquer qu'ils ont perdu de vue les objectifs initiaux (fixés lors de l'activité de planification). Ensuite ils.elles entreprennent des changements pour se réaligner, comme dans le cas de cet.te étudiant.e : « Après les conseils de madame Carraro, j'ai essayé de faire des exercices qui étaient plus en lien avec mes objectifs. Par exemple, au lieu de juste regarder un film, comme je voulais améliorer mon expression orale, j'ai discuté du film en anglais avec la personne avec qui je l'ai regardé. »

¹² „Beispielsweise habe ich beim Lernen des Vokabulars bemerkt, dass mir die digitale Abfrage nicht reicht. Ich habe angefangen den Wortschatz per Hand auf ein Papier zu schreiben und bemerkt, dass es mir hilft. Ich konnte mir die Vokabeln schneller und für eine längere Zeit merken.“

¹³ „Ich versuche jetzt mehr mit anderen zu lernen und durch Aktivitäten und nicht durch Theorie“.

¹⁴ „Sehr erfolgreich, Sprachen lernen macht jetzt vielmehr Spass“.

Les effets de ces changements sont considérés comme positifs quant à la motivation et l'efficacité accrue de l'apprentissage : (1) « Il a clairement été profitable pour ma motivation et l'état d'esprit avec lequel j'abordais le projet » ; (2) « En essayant les méthodes, on comprend ce qui fonctionne pour soi. Tous mes changements m'ont aidé, car ils m'ont permis d'apprendre plus efficacement.¹⁵ »

Questions sur les conseils d'apprentissage

À la question « *Est-ce que les conseils de la conseillère sur le déroulement de votre apprentissage vous ont aidé ?* », les étudiant.e.s répondent sur la base d'une échelle de Likert comprenant quatre choix de réponse où 1 correspond à « pas du tout » et 4 correspond à « beaucoup »¹⁶. Les résultats montrent une tendance à la hausse, ainsi qu'indiqué dans le tableau 7.

Tableau 7 : *Evaluation des conseils d'apprentissage*

	SA17_SP20 (n = 17)	SA20_SP21 (n = 7)	SA21_SP22 (n = 9)
\bar{X}	3,2	3,3	4
s	0,7	0,8	0

Les réponses aux questions ouvertes montrent que les étudiant.e.s apprécient l'utilité des conseils reçus : « Au début, je ne savais pas du tout à quoi m'attendre. Grâce aux conseils d'apprentissage, j'ai reçu de bonnes suggestions et des indications sur la manière d'atteindre mon objectif. Le projet consiste à trouver ses propres méthodes, mais les conseils d'apprentissage montrent ce qui est possible. Cela aide surtout au début, lorsque on n'est pas encore sûre¹⁷ » ; « J'ai ainsi découvert les avantages de l'apprentissage en tandem¹⁸ » ; « me montrer tous les outils que je pouvais utiliser pour ce projet (livres, cahiers, articles, site internet...) et diverses méthodes et stratégies qui m'ont beaucoup aidé (dessiner un emploi du temps, structurer les journées, s'inspirer des travaux d'ancien étudiants...). »

Enfin, une question concernant la session d'évaluation finale : « *Qu'est-ce que le feedback de l'enseignante vous a apporté lors de la conclusion du projet ?* ». Quelques réponses à cette

¹⁵ „Durch das Ausprobieren von Methoden sieht man, was für einen selbst funktioniert. Alle meine Änderungen halfen mir, da ich so effizienter lernen konnte.“

¹⁶ Cette échelle à quatre points avait été introduite par mon prédécesseur, et bien qu'une échelle de Likert à cinq ou sept points soit préférable, j'ai choisi de conserver l'échelle originale pour pouvoir comparer les résultats au fil du temps.

¹⁷ „Am Anfang hatte ich keine Ahnung was mich erwarten wird. Durch die Lernberatung bekam ich gute Tipps und Ratschläge, wie ich mein Ziel erreichen könnte. Das Projekt ist zwar dafür da seine eigenen Methoden zu finden, jedoch zeigt die Lernberatung Methoden auf die man machen könnte. Dies hilft vor allem am Anfang wo man noch verunsichert ist.“

¹⁸ „Ich habe dadurch die Vorteile des Tandemlernens entdeckt“

question : « Me rendre compte que j'avais bien travaillé » ; « J'ai été encore plus sûr.e d'avoir choisi le bon projet et d'avoir mis en place des stratégies d'apprentissage des langues¹⁹ » ; « Elle [l'enseignante] m'a fait réfléchir aux aspects négatifs et positifs de mon expérience. Cela m'a permis de comprendre comment m'organiser au mieux dans ma future formation²⁰ » ; « Il [le feedback] m'a grandement motivé à refaire au moins un autre projet d'auto-apprentissage l'année prochaine dans une autre langue. »

5.2 ÉVALUATION DANS LES ACTIVITÉS DE RÉFLEXION

Les retours d'informations recueillis à travers les questionnaires ainsi que les commentaires des étudiant.e.s lors des séances en présence et dans le rapport final sont utilisés pour améliorer l'offre. Comme je ne peux pas traiter en détail les différents exemples d'évaluation des étudiants, sans quoi je sortirais du cadre de ce TFE, j'ai choisi de me concentrer sur l'exemple ci-dessous. J'ai choisi cet exemple parce qu'il montre que bien qu'initialement mon conseil d'intégrer l'apprentissage en tandem dans le projet n'ait pas été accueilli avec enthousiasme, il s'est avéré être l'aspect clé de la réussite du projet. La deuxième raison pour laquelle j'ai sélectionné cet extrait est que je le présente souvent lors de séances quand je constate que les étudiant.e.s ne sont pas enclin.e.s à voir l'avantage de l'aspect social dans l'apprentissage de leur langue cible :

Il me semblait juste de réserver une partie entière de cette auto-évaluation à mon expérience d'apprentissage en tandem, car elle était vraiment utile pour mon affinage du français. Je dois admettre qu'au début, quand on m'a proposé de participer à un tandem linguistique, j'étais plutôt sceptique car je pensais avancer plus vite en étudiant seule. Cependant, après une première session en tandem, j'ai commencé à voir tous les avantages que cette collaboration aurait pu m'apporter. Tout d'abord, la participation au tandem m'a habituée à avoir un rendez-vous fixe chaque semaine dédiée à une étude intensive du français. Avoir cet « objectif » hebdomadaire m'a beaucoup aidée à rester motivée et productive au cours de ces six mois. Deuxièmement, cela m'a permis d'avoir une personne qui lisait et corrigeait les textes que j'écrivais chaque semaine et qui me fournissait des explications précises concernant mes erreurs grammaticales. En particulier, je dois remercier ma partenaire tandem pour m'avoir finalement expliqué l'utilisation des accents français de manière claire et simple. Après les conseils qu'elle m'a donnés, mes erreurs dans ce domaine se sont considérablement réduites. De plus, j'ai également pu profiter de ces heures de collaboration mutuelle pour améliorer mon expression orale en français.

¹⁹ „Ich wurde mir noch sicherer das richtige Projekt gewählt zu haben und meine Strategien zum Lernen von Sprachen“

²⁰ „Sie hat mich dazu gebracht, über die negativen und positiven Aspekte meiner Erfahrung nachzudenken. Dadurch habe ich verstanden, wie ich mich in meiner zukünftigen Ausbildung am besten organisieren kann.“

6 RÉFLEXION PERSONNELLE

Ma philosophie d'enseignement personnelle est basée sur une approche socio-constructiviste et humaniste de l'apprentissage. Dans cette approche, la connaissance est construite par l'individu et l'apprentissage est considéré comme un processus actif et constructif et pas comme le simple résultat direct de la transmission de l'enseignant.e à l'apprenant.e., ni même comme l'acquisition d'automatismes. Pour moi, l'apprentissage doit être aussi personnalisé que possible. Il s'agit évidemment d'un élément fortement présent dans mon travail actuel d'accompagnement des étudiant.e.s dans des projets d'auto-apprentissage des langues, où il est essentiel d'aider chaque étudiant.e à formuler et à atteindre ses objectifs individuels d'apprentissage d'une langue étrangère.

Il ne m'a pas été difficile de m'adapter à cette fonction de soutien et de guide, qui me vient naturellement, bien que j'aie précédemment donné des cours de langues à différents niveaux dans un contexte universitaire pendant 17 ans. La personnalisation de l'apprentissage reflète également la façon dont je conçois mon propre apprentissage. En fait, je me reconnais dans de nombreuses déclarations d'étudiant.e.s qui ont choisi de participer à un projet d'apprentissage autodirigé plutôt qu'à un cours parce qu'ils.elles préfèrent décider des modalités et du rythme, telle cette étudiante :

Je peux définir **mon propre objectif** et créer un plan qui me convient parfaitement. Et je peux faire le projet d'auto-apprentissage quand je veux -> C'est facile à combiner avec mes études, **car cela n'empiète pas** sur les heures déjà **prises** et je peux également réaliser le projet d'auto-apprentissage le week-end. + je peux m'occuper des thèmes que je trouve intéressants.

Dans ce témoignage, il est également intéressant de noter que l'étudiante, de langue maternelle allemande, choisit d'utiliser l'activité de planification comme une occasion de s'exercer à écrire dans sa langue cible, ce qui est l'un des objectifs de son projet. Ce faisant, elle s'est également inspirée de l'un des exemples de bonnes pratiques que je lui avais montré lors de la session initiale et qui est également disponible sur la plateforme Moodle, dans lequel l'apprenante avait marqué d'une couleur différente les parties qui avaient été corrigées par un partenaire de tandem.

Pour moi, les apprenant.e.s apprennent mieux ce qui est significatif pour eux.elles, d'une manière qui a du sens pour eux.elles. Dans une vision constructiviste de l'apprentissage, les étudiant.e.s donnent activement un sens aux informations qu'ils.elles rencontrent. Je dois tenir compte du fait que les personnes apprennent mieux si elles ont le sentiment de contrôler ce qu'elles apprennent et, par conséquent, que chaque apprenant.e a des priorités et des objectifs

d'apprentissage différents. Il est à la fois intéressant et gratifiant pour moi de constater dans le travail des étudiant.e.s qu'ils.elles apprécient cette dimension de contrôle sur leur propre apprentissage offerte par le projet et qu'ils.elles en profitent pour explorer de manière significative les thématiques qui leur sont les plus pertinentes, comme dans le cas de cette étudiante dont un extrait de l'activité de planification est donné ci-dessous :

Je souhaite me concentrer sur des sujets spécifiques. En effet, l'un de mes objectifs est de mieux comprendre les textes en anglais de ma matière principale, la pédagogie/psychologie. Dans un cours, on apprend différentes choses dans de nombreux domaines. Dans un cours, je ne peux donc pas me concentrer sur ce domaine²¹.

Comme déjà mentionné, l'un des objectifs du projet d'auto-apprentissage des langues est de favoriser le développement chez les étudiants.e.s d'une capacité de réflexion sur leur apprentissage des langues et sur les conséquences de leurs choix, en les guidant vers une compréhension plus claire de ce qu'implique le processus d'apprentissage. Comme Morrison et Navarro (2014, p. 12) l'ont observé chez leurs apprenant.e.s, j'ai également remarqué qu'un nombre croissant de ces dernier.ère.s, à la suite des innovations introduites dans le scénario pédagogique (tâche de planification ; séance de retour intermédiaire obligatoire ; utilisation d'exemples de bonne pratique), sont devenu.e.s beaucoup plus performant.e.s dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de leurs activités d'apprentissage de la langue par rapport à leurs objectifs d'apprentissage.

Au cours de leur projet d'auto-apprentissage, les apprenant.e.s font appel à des stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles pour tester de nouvelles méthodes et stratégies, changer de direction et progresser vers la réalisation de leurs objectifs. Mon rôle est de soutenir le processus d'apprentissage en rendant visibles ces processus invisibles. Je considère, en particulier pour les étudiant.e.s qui ont des difficultés à écrire leurs réflexions sur l'apprentissage, qu'il est très utile de pouvoir réfléchir à haute voix en répondant à mes questions pendant la session intermédiaire. Dès que je leur dis « voilà, c'est exactement ce qu'il faut écrire dans le journal de bord et/ou le rapport final », je vois toujours une ampoule s'allumer dans les yeux des étudiant.e.s qui commencent à comprendre exactement en quoi consiste la réflexion approfondie requise.

Dernièrement, la qualité de la documentation, l'un des objectifs que je m'étais fixés avec les innovations introduites, s'est nettement améliorée. Grâce aux nombreux exemples de bonnes

²¹ „Ich möchte mich auf spezifische Themen fokussieren. Eines meiner Ziele ist es nämlich, die englischen Texte aus meinem Hauptstudienfach Pädagogik/Psychologie besser zu verstehen. In einem Kurs lernt man verschiedene Dinge aus vielen Themengebieten. Bei einem Kurs kann ich mich also nicht auf dieses Themengebiet fokussieren.“

pratiques qui ont été introduits, les étudiant.e.s disposent de modèles de très bonne qualité dont ils.elles peuvent s'inspirer. Dans le futur, je compte bien voir la qualité de la réflexion progresser encore grâce aux sessions de feedback intermédiaire obligatoires introduites dans le SA 2021.

7 RÉFÉRENCES

- Bailly, S. (2011). Teenagers learning language out of school: What, why and how do they learn? How can school help them? Dans P. Benson et H. Reinders (dir.), *Beyond the language classroom* (p. 119–131). Palgrave MacMillan.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. Lecomte, J.) (Notes de cours 'module A : Enseignement et apprentissage' par Prof. B. Charlier). De Boeck.
- Benson, P. (2011). Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. Dans P. Benson et H. Reinders (dir.), *Beyond the language classroom* (p. 7–16). Palgrave MacMillan.
- Benson, P. (2017). Language learning beyond the classroom: Access all areas. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 135–146.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (second). notes de cours 'module A : Enseignement et apprentissage' par Prof. B. Charlier. Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Collection "Apprendre". Apprendre et faire apprendre* (2^e éd., p. 235–253). Presses Universitaires de France.
- Brockett, R. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014534857>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning : A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Carraro, K. et Trinder, R. (2021). Technology in formal and informal learning environments: Student perspectives. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 39–50. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i1.5219>
- Chapelle, G. et Bourgeois, E. (2011). La recherche sur "apprendre" peut-elle aider à "faire apprendre"? Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Collection "Apprendre". Apprendre et faire apprendre* (2^e éd., p. 11–21). Presses Universitaires de France.
- Charlier, B. (2014). Les Environnements Personnels d'Apprentissage : des instruments pour apprendre au-delà des frontières. *Sciences Et Technologies De L'information Et De La Communication*, 21(1), 211–237. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1097>
- Charlier, B. (2017). Enjeu pour la formation des adultes : (re)connaître l' Individu Plus. *Raisons Éducatives*, 21(1), 45. <https://doi.org/10.3917/raised.021.0045>

- Denis, B. et Joris, N. (2014). Environnements Personnels d'Apprentissage : exploration des représentations et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur. *STICEF*, 21(1), 317-345. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1101>
- Felder, J. (2017). Comprendre les processus de construction et de régulation des EPA par des étudiants universitaires. *Sciences Et Technologies De L'information Et De La Communication Pour L'éducation Et La Formation*, 24(3), 63-95. <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1749>
- Grow, G. O. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* [Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977]. Dissertation Abstracts International, 38: 6467A.
- Guglielmino, L. M. (2013). The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. *SA-EDUC JOURNAL*, 10(2), 1-18.
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *STICEF*, 21, 121-147. http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticf_2014_NS_henri_16.htm
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning. : Council of Europe modern languages project*. Pergamon Press.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Follett Publishing Company.
- Kukulska-Hulme, A. et Lee, H. (2020). Mobile Collaboration for Language Learning and Cultural Learning. Dans M. Dressman et R. Sadler (dir.), *Blackwell handbooks in linguistics : [40]. The handbook of informal language learning* (p. 169-180). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch11>
- Lagase, D. et Charlier, B. (2016). Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-e-s de l'enseignement supérieur. *Revue Education & Formation*, E.304-02. <http://revueeducationformation.be/>

- Lai, C., Zhu, W. et Gong, G. (2015). Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278–308. <https://doi.org/10.1002/tesq.171>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *STICEF (Sciences Et Technologies De L'Information Et De La Communication Pour L'Éducation Et La Formation)*, 18. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1028>
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Long, D. G. (1990). *Learner managed learning : The key to lifelong learning and development*. Kogan Page.
- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning : Emerging theory and practice*. University of Oklahoma.
- Morrison, B. R. et Navarro, D. (2014). *The Autonomy Approach: Language Learning in the Classroom and Beyond*. Delta Publishing.
- Pea, R. et Gomez, L. M. (1992). Distributed Multimedia Learning Environments: Why and How? *Interactive Learning Environments*, 2(2), 73–109.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française De Pédagogie*, 111 *Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, 57–71. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1232>
- Polito, M. (2003). *La motivazione: come coltivare la voglia di apprendere e salvare la scuola*. Editori Riuniti.
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs* [, Université de Lille, Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163]. UNIV-TLSE3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02332619>
- Väljataga, T. et Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277–291. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500546>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

8 ANNEXES

8.1 ANNEXE A – TACHE DE PLANIFICATION ET DE FIXATION D'OBJECTIFS

Objectifs de cette activité :

- définir des objectifs et des sous-objectifs atteignables dans les délais fixés pour votre projet ;
- développer votre environnement d'apprentissage personnalisé ;
- mettre en place des stratégies pour faciliter la réalisation de votre projet.

Tâche 1 : la vidéo de Luca Lampariello «10 Language Learning Habits of a Hyperpolyglot».

Pour commencer, regardez la vidéo de Luca Lampariello intitulée «**10 Language Learning Habits of a Hyperpolyglot**» : <https://www.youtube.com/watch?v=i644HdhFFk>.

Luca est un polyglotte qui a acquis au fil des ans une grande expérience en tant qu'étudiant autonome en langues. Dans cette vidéo, il résume les aspects qui, d'après son expérience, sont les plus importants à prendre en compte lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Bon nombre des points mentionnés par Luca font également partie des tâches à accomplir lors de la planification de votre projet. Vous trouverez une traduction de la vidéo à la fin de ce document.

Êtes-vous d'accord avec Luca ? Parmi les dix aspects qu'il mentionne, lesquels vous semblent utiles pour votre projet ?

Veuillez saisir votre réponse ici :

Tâche 2 : Motivation et visualisation

Veuillez répondre aux questions suivantes :

Qu'est-ce qui vous a motivé à commencer un projet d'auto-apprentissage ?
Pourquoi n'avez-vous pas décidé de prendre des cours ?

Veuillez saisir votre réponse ici :

Comment allez-vous maintenir votre motivation pendant le projet ? Essayez de vous imaginer à la fin de votre projet, comme l'a suggéré Luca. Que pourriez-vous faire d'autre pour vous motiver ?

Veuillez saisir votre réponse ici :

Tâche 3 : Fixer une date et un calendrier (timeboxing)

	<i>Veillez remplir cette section.</i>
Langue cible :	
Début du projet (date)	
Durée prévue (combien d'heures au total) :	
Date estimée d'achèvement :	

Certains apprenant.e.s préfèrent planifier des créneaux horaires fixes qui restent les mêmes tout au long du projet. D'autres préfèrent fixer un nombre d'heures spécifique (je recommande une moyenne d'au moins 4 heures par semaine) et créer un nouveau programme chaque semaine. Choisissez la méthode qui vous convient le mieux et suivez-la.

Combien d'heures par semaine pouvez-vous consacrer à l'apprentissage de votre langue cible ?

Veillez saisir votre réponse ici et/ou créer un calendrier :

Tâche 4 : Fixer des objectifs

Que voulez-vous apprendre dans le temps imparti ? (Quelles compétences, quel contenu, etc.).

Avant de répondre à cette question, veuillez procéder comme suit :

1. Test DIALANG : <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

Si vous avez déjà une maîtrise raisonnable de la langue cible, vous pouvez passer le test. Veillez à passer le test au moins deux fois : la première fois au début du projet pour la planification et la seconde fois à la fin du projet pour l'auto-évaluation. DIALANG est un test adaptatif, ce qui signifie qu'en fonction de la façon dont vous répondez aux questions (correctement ou non), les tâches qui vous sont proposées ultérieurement changent. En d'autres termes : Si vous passez le test plusieurs fois, des questions différentes vous seront posées en fonction de votre réponse.

*Voici quelques informations tirées du site Web de DIALANG :
DIALANG est un test de diagnostic qui vous donne des informations sur les forces et les faiblesses de vos compétences dans la langue que vous apprenez. Il vous donne votre niveau d'après une échelle en six points recouvrant tout l'éventail des capacités, des débutants aux plus avancés. Cela rend DIALANG plus à même de mesurer les progrès (ou le manque de progrès) à long terme plutôt qu'à court terme. Notez aussi qu'il est en général plus facile et plus rapide de progresser à partir d'un niveau bas (par exemple de A1 à A2) que d'un niveau élevé (par exemple de B2 à C1).*

2. Listes de contrôle pour l'auto-évaluation :

FR : https://www.unifr.ch/centredelangues/fr/assets/public/documents/selflearning/Reperage_Checklist_F.pdf

DE : https://www.unifr.ch/centredelangues/de/assets/public/documents/selflearning/Checklisten_D.pdf

EN : https://www.unifr.ch/centredelangues/en/assets/public/documents/selflearning/checklists_E.pdf

- Cliquez sur le lien ci-dessus pour accéder aux listes de contrôle d'auto-évaluation en français/allemand/anglais pour tous les niveaux. Tenez compte du fait que les compétences dans une langue étrangère sont généralement réparties sur plusieurs niveaux. Sélectionnez les listes qui correspondent à votre niveau actuel et au niveau que vous souhaitez atteindre à la fin du projet.
- Remplissez les deux premières colonnes (1. ce que vous êtes déjà capable de faire au début du projet et 2. ce que vous aimeriez être capable de faire à la fin du projet).
- Marquez ces objectifs et/ou copiez et collez-les dans votre plan d'apprentissage. Lorsque vous mettez en œuvre les objectifs, inscrivez à côté la date à laquelle vous pensez les avoir atteints.
- Réfléchissez à la manière dont vous pourrez vous évaluer si vous avez atteint vos objectifs.
- À la fin du projet, il est utile de parcourir à nouveau les listes et d'évaluer les objectifs que vous avez pu atteindre et ceux que vous n'avez pas atteints. Cela sera utile pour le rapport final où vous décrierez les objectifs initiaux, comment vous les avez atteints, ce que vous avez dû changer et pourquoi.

Veuillez fournir ci-dessous une liste détaillée des objectifs de votre projet et expliquer comment vous comptez vous évaluer si vous les atteignez.

Tâche 5 : Environnement d'apprentissage personnel

Dans la vidéo, Luca recommande de se concentrer sur un seul matériel d'apprentissage pendant un certain temps. C'est un bon conseil pour les personnes qui apprennent une langue en partant de zéro. Cependant, pour les projets de niveau avancé, il peut être intéressant d'alterner le type de tâches et de matériaux. Je recommande notamment d'intégrer au projet un apprentissage en tandem ou des échanges réguliers avec des locuteurs natifs (autres étudiants apprenant la même langue, parents, colocataires, amis, etc.) dans le projet. La plupart des étudiant.e.s décrivent les échanges en tandem comme la composante la plus utile de leur projet. Jetez un coup d'œil à la section des **Best Practice** sur la plateforme Moodle. Vous y trouverez des exemples de projets antérieurs. Vous pouvez vous inspirer de l'expérience des autres étudiant.e.s.

Quel matériel pédagogique souhaiteriez-vous utiliser ? (Livres, logiciels interactifs, fiches de travail en tandem²², etc.)

Veuillez saisir votre réponse ici :

Comment voudriez-vous apprendre ? (Méthodes, stratégies, outils)

Veuillez saisir votre réponse ici :

Comment voudriez-vous former vos compétences individuelles ?

Veuillez saisir votre réponse ici :

Avec qui voudriez-vous étudier ? (Apprentissage social : autres étudiants apprenant la même langue, parents, colocataires, amis, etc.)

Veuillez saisir votre réponse ici :

²² <https://www.seagull-tandem.eu/>

« 10 habitudes d'apprentissage des langues d'un hyperpolyglotte »

[Traduction de la vidéo de Luca Lampariello «10 Language Learning Habits of a Hyperpolyglot»
<https://www.youtube.com/watch?v=i644HdhFFk>

Bonjour, je m'appelle Luca Lampariello de lucalampariello.com et aujourd'hui je vais vous parler des 10 choses que je fais toujours quand j'apprends une nouvelle langue.

1. FIXER UNE DATE

Je fixe une date de début et je m'y tiens. Il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui disent vouloir apprendre une langue ou qui ont même décidé d'apprendre une langue. Mais lorsque vous demandez à ces personnes quand elles vont réellement commencer à apprendre, elles n'ont généralement pas de réponse toute prête. Ils vous donnent des réponses vagues comme "un jour" ou "bientôt" ou "dès que j'aurai terminé mes examens finaux". Et puis, une fois arrivés, ils ne commencent jamais vraiment. Il s'agit probablement du péché le plus grave et le plus courant dans l'apprentissage des langues : ne jamais vraiment commencer à apprendre, même si vous savez que vous en avez envie. La cause en est, bien sûr, la **procrastination**. Tout comme pour le sport, suivre un régime ou l'apprentissage d'un instrument, nous savons tous qu'apprendre une langue est un défi et nous essayons donc de nous tromper nous-mêmes et de le repousser à jamais. Moi aussi, je peux en être victime. C'est pourquoi, chaque fois que je décide d'apprendre une nouvelle langue, **je prends le temps de fixer une date concrète pour commencer à apprendre et je l'inscris dans mon calendrier**. Dans mon cas, j'aime commencer à apprendre les langues en septembre. C'est une vieille habitude de mes années d'école, car le mois de septembre marque le début de chaque nouvelle année scolaire. Dans votre cas, il vous suffit de choisir une date de début qui soit significative pour vous. Vous pouvez choisir n'importe quelle date ou période de l'année, du moment que vous vous y tenez. Encore une fois, le but de fixer une date est de vaincre la procrastination, de vous donner un sentiment d'urgence et de motivation, et de commencer une nouvelle aventure passionnante.

2. TIMEBOXING

Une fois que tu as fixé une date comme ça, vous savez qu'il n'y a pas de retour en arrière. Vous apprendrez votre langue cible et cela arrivera, et cette date est encerclée dans votre calendrier ! J'utilise le *timeboxing* pour planifier mon apprentissage quotidien. L'apprentissage des langues est un long voyage. Lorsque vous vous mettez en route, il peut être facile de regarder au loin et de se sentir dépassé par la quantité de travail qui vous attend avant d'atteindre votre destination. Heureusement, il existe un antidote simple à ce sentiment : **un plan quotidien concret**. Même si le voyage est d'une longueur inimaginable, il est constitué de petites parties beaucoup plus faciles à comprendre : Des jours, des semaines et des mois. Parmi ceux-ci, le jour est le plus important. Si vous parvenez à maîtriser votre plan quotidien d'apprentissage des langues et à le faire encore et encore, alors la réalisation de votre objectif à long terme est inévitable. Et quand je dis "maîtriser" votre emploi du temps, je veux dire **trouver un temps spécifique chaque jour pour apprendre et pratiquer votre langue cible**. Je le fais avec une technique simple que j'appelle le *timeboxing*. Je divise ma journée en tranches horaires fixes, généralement entre 30 et 60 minutes, et lorsque je commence avec une nouvelle langue, je fais en sorte que mon temps d'apprentissage obtienne le bloc le plus spécial de la journée : les 30 à 60 premières minutes après mon réveil. Même au début - et votre langue ne doit pas prendre plus de temps que cela (sauf si vous le voulez).

3. VISUALISATION

Je m'imagine dans le futur utilisant cette langue. La motivation est l'une des ressources les plus importantes de l'arsenal de tout apprenant de langues. Cependant, il n'est pas toujours facile d'y parvenir. Même si vous commencez à apprendre avec enthousiasme, ce regain de motivation ponctuel ne durera probablement pas longtemps. Surtout lorsque l'apprentissage devient plus difficile. Comme je l'ai dit précédemment, **l'apprentissage des langues est un long voyage**. Pour atteindre la fluidité et plus encore, **vous devez être capable de développer une motivation suffisante pour continuer à apprendre sur le long terme**. Pour créer la motivation dont j'ai besoin pour apprendre une nouvelle langue cible, j'utilise une technique appelée **visualisation**. Avec la visualisation, vous utilisez votre imagination pour vous placer dans le futur et visualiser ce que sera votre vie lorsque vous aurez atteint un certain objectif. Lorsque je visualise, je m'imagine en train d'apprendre très bien ma langue cible. Je m'imagine voyager là où l'on parle ma langue cible, avoir des conversations animées avec les habitants et nouer des amitiés profondes et convaincantes. Bien que la visualisation soit un outil mental, je ne me contente pas d'imaginer quelques images convaincantes et c'est tout. Au lieu de cela, j'écris les scénarios futurs que j'ai imaginés dans mon carnet et je garde ces notes avec moi au fur et à mesure de mon apprentissage. Une fois que j'ai mis ma visualisation par écrit, c'est une source inépuisable de motivation qui m'est aussi utile en cours de route qu'au début. Il me permet de

rester concentré sur mon avenir convaincant et me donne la motivation nécessaire pour continuer, même lorsque l'apprentissage est difficile.

4. MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE

Choisissez un matériel d'étude intéressant pour commencer. Grâce à Internet, il est presque trop facile de nos jours de tomber dans le piège de passer des heures à chercher le meilleur matériel d'apprentissage pour débutants sans vraiment se décider. Il est encore pire d'acheter trop de matériel d'apprentissage et de passer de l'un à l'autre sans cesse, sans savoir lequel vous voulez garder à long terme. Je lutte contre ce problème en me limitant à ne passer qu'un court moment à chercher du matériel avant de commencer. Après avoir passé une heure ou deux à rechercher le matériel d'apprentissage que je veux utiliser, j'en choisis un et je commence à apprendre. J'évite également de passer sans cesse d'un matériau à l'autre en me faisant une promesse. C'est-à-dire **que je me promets d'utiliser le matériel que j'ai choisi** pendant au moins trois mois avant de passer à un autre. Cela me laisse **suffisamment de temps pour tester pleinement le matériel et intérioriser les connaissances ou les compétences qu'il est censé m'enseigner** sans être distrait par tous les autres matériels d'apprentissage intéressants qui existent.

5. PAS DE DISTRACTIONS

Je minimise les distractions. Pour bien apprendre quelque chose, vous devez être totalement concentré et attentif. C'est une chose que nous pouvons tous comprendre intuitivement, mais dans la réalité, c'est plus facile à dire qu'à faire. À l'ère numérique actuelle, nous sommes presque constamment distraits. À tout moment, la plupart d'entre nous sont assaillis par un barrage d'appels, d'e-mails, de SMS, de notifications Instagram et de publicités. Ils viennent aussi de toutes les directions. Tout appareil connecté à Internet - que ce soit votre téléphone, votre tablette, votre smartwatch ou même votre lecteur de livres électroniques - a le potentiel de vous inonder de notifications distrayantes. Si vous voulez vraiment progresser dans la nouvelle langue que vous voulez apprendre, vous devez trouver un moyen de vous protéger de toutes ces distractions. Personnellement, je suis une sorte de minimaliste numérique. Lorsque je m'assois pour étudier les langues chaque jour, je n'utilise pas du tout mon téléphone. J'utilise mon ordinateur, mais uniquement pour la lecture audio. Si je dois absolument utiliser un navigateur web pour une raison quelconque, je m'assure de fermer ou de minimiser les onglets qui me distraient. Pour tout le reste, je préfère la bonne vieille méthode, je me restreins au papier et au crayon.

Je prends beaucoup de notes pendant que j'étudie et j'aime beaucoup écrire les choses à la main. Cela m'aide à me concentrer et l'apprentissage de cette manière ne présente aucun des inconvénients de l'apprentissage avec des applications ou des programmes informatiques. Lorsque vous commencez à apprendre une nouvelle langue, vous devez entraîner votre "muscle de concentration". Vous pouvez commencer par mettre votre téléphone et votre ordinateur en mode "ne pas déranger" pendant que vous étudiez, et même bloquer Facebook et les médias sociaux sur votre téléphone. La combinaison de la désactivation des distractions externes potentielles et d'un effort concerté pour mieux se concentrer vous aidera à tirer le meilleur parti de chaque session d'étude et à perdre moins de votre temps précieux. Si vous souhaitez en savoir plus sur la façon de vous concentrer et de minimiser les distractions, j'ai inclus dans la description des liens vers des livres et des conseils que vous devriez absolument consulter.

6. ÉCRITURE MANUELLE

J'écris mes notes à la main. Lorsque vous vous asseyez pour étudier, il peut sembler plus rapide de taper vos notes que de les écrire à la main. Cependant, la saisie par ordinateur vous oblige à rester à proximité de votre ordinateur et de votre téléphone, et comme je l'ai mentionné plus haut, interagir avec la technologie tout en étudiant peut vous exposer à des dizaines de notifications distrayantes. Écrire des notes à la main peut sembler être l'option la plus lente et la moins sophistiquée, mais cette méthode présente en fait un certain nombre d'avantages surprenants. Tout d'abord, si l'écriture manuelle est plus fatigante que l'écriture sur ordinateur, le "travail" physique supplémentaire de l'écriture peut vous aider à vous **concentrer sur les détails** que vous écrivez sur la page. Des études ont montré que l'acte physique d'écrire à la main peut vous aider à **mieux mémoriser** ce que vous apprenez - et comme l'apprentissage d'une langue exige beaucoup de mémorisation, chaque petit geste compte. Bien sûr, les notes numériques ont aussi leurs avantages - moi, par exemple, je stocke mes notes les plus importantes dans une série de Google Docs - mais l'astuce consiste à écrire vos notes à la main d'abord et à convertir les choses les plus importantes en fichiers numériques ensuite.

7. PRONONCIATION

Je vais traiter de la prononciation dès le début. La prononciation peut être l'une des parties les plus difficiles de l'apprentissage d'une langue, mais c'est généralement aussi la plus importante. Pourquoi ? Si personne ne peut comprendre ce que tu dis, le nombre de mots que tu connais n'a aucune importance, n'est-ce pas ? Une bonne

prononciation est la clé de voûte d'une communication efficace dans n'importe quelle langue étrangère, et c'est pourquoi j'y insiste personnellement dès le début. J'ai aussi appris à mes dépens ce qui peut arriver si l'on ne donne pas la priorité à la prononciation. À l'époque où j'apprenais le suédois, j'avais ignoré une caractéristique importante du système phonétique suédois (quelque chose appelé "accent de hauteur") et, à ce jour, ma prononciation en souffre encore un peu. Pourquoi ai-je encore des difficultés ? Parce que la prononciation est essentiellement **un ensemble d'habitudes physiques qui se développent avec le temps. Si vous prenez l'habitude de mal prononcer** quelque chose (comme je l'ai fait avec le suédois), **il devient** incroyablement **difficile de "défaire" cette habitude** plus tard et de l'apprendre à nouveau correctement. C'est pourquoi je pense qu'il est très important que vous preniez l'habitude d'une prononciation correcte dès le premier jour. Faites attention à la combinaison des consonnes et des voyelles, concentrez-vous sur ces sons dans des phrases courtes. Lisez et répétez à haute voix. Expérimentez. Vous pouvez même utiliser des outils comme l'API (l'alphabet phonétique international) pour apprendre à prononcer certains sons. J'ai laissé le lien dans la boîte de description si vous voulez en savoir plus.

8. EXPERIMENTER

J'utilise une méthode d'apprentissage qui fonctionne bien pour moi. Il existe un milliard et une méthode d'apprentissage des langues, peut-être même plus. En tant que débutant, il est décourageant de voir toutes les options et tous les moyens que vous avez pour apprendre une seule langue, puis vous êtes censé en choisir une - une seule - pour commencer. Mais c'est exactement ce que tu dois faire. Au début de votre voyage, le plus important est de passer plus de temps à apprendre et moins de temps à choisir sa méthode. Pour commencer, choisissez une méthode et engagez-vous à l'essayer pendant une période limitée, par exemple six mois ou un an. À la fin de cette période, réfléchissez de manière critique à la façon dont cette méthode a fonctionné pour vous. Si vous constatez que la méthode que vous avez choisie fonctionne, tant mieux ! Toutefois, si cela n'a pas fonctionné, la prochaine chose à faire est de **choisir une nouvelle méthode et de l'expérimenter pendant un certain temps**. Cela peut sembler fastidieux, mais ce processus d'essais et d'erreurs est un passage obligé pour tout apprenant d'une langue. Après tout, il n'existe pas de méthode optimale pour tous les apprenants. Au contraire, différentes méthodes fonctionnent bien pour différentes personnes. Dans mon cas, j'apprends les langues depuis 30 ans. Il m'a fallu plusieurs années d'apprentissage et d'expérimentation avant de mettre au point ma *méthode de traduction bidirectionnelle*, que j'utilise désormais pour apprendre chaque nouvelle langue. Mais même cette méthode n'est pas immuable - je la révise constamment et elle évolue avec chaque nouvelle langue. Donc, si vous voulez trouver la méthode qui vous convient le mieux, vous devez faire quelque chose de similaire. **Expérimentez, essayez de nouvelles choses et réfléchissez à la façon dont les différentes techniques fonctionnent pour vous**. Au bout d'un certain temps, vous saurez beaucoup mieux comment vous apprenez et vous serez en mesure de trouver votre méthode idéale d'apprentissage des langues.

9. PRENDRE D'ABORD CONTACT AVEC LA LANGUE

Je me concentre d'abord sur la maîtrise de la langue, puis sur la grammaire. La plupart des personnes qui ont essayé d'apprendre des langues à l'école ont tendance à penser que la grammaire est la chose la plus importante à apprendre pour un débutant. Sur la base de mes années de pratique, je ne suis pas d'accord. Lorsque j'apprends une nouvelle langue, **le plus important est que je sois exposé quotidiennement à des contenus divertissants et compréhensibles dans ma langue cible**. J'ai besoin d'entendre comment la langue sonne, de voir comment les mots sont épelés et d'observer directement comment les locuteurs natifs utilisent leur bouche et leur langage corporel pour s'exprimer dans cette langue. Selon le célèbre principe de Pareto, je passe au moins 80 % de mon temps d'apprentissage à essayer d'absorber ces données compréhensibles. Je passe les 20% restants à me concentrer sur la grammaire. Par exemple, il m'arrive de consulter des explications grammaticales sur l'internet ou dans des manuels, mais uniquement lorsque j'ai besoin d'éclaircir un point peu clair ou de comprendre quelque chose que je ne pouvais pas comprendre en regardant simplement le contexte. La meilleure chose dans tout ça ? Cet équilibre 80/20 entre l'apport compréhensible et l'apprentissage de la grammaire signifie que vous passez moins de temps à apprendre explicitement la grammaire à long terme. En effet, l'exposition fréquente à un contenu intéressant et compréhensible entraîne progressivement votre cerveau à saisir les modèles grammaticaux de manière implicite, ce qui signifie que même si vous devez occasionnellement consulter un livre de grammaire pour clarifier quelque chose, vous saisissez le concept beaucoup plus rapidement que vous ne le feriez autrement.

10. TENIR UN JOURNAL DE BORD

Je tiens un journal de bord. Étant donné que le voyage d'apprentissage d'une langue peut être long, je trouve toujours utile de tenir un journal pour garder une trace du processus. Il peut être incroyablement utile pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, **il m'aide à voir mes progrès et à garder un œil sur la quantité de travail que je consacre chaque jour à l'apprentissage des langues**. Deuxièmement, **il me permet de sauvegarder des notes**

et autres observations qui pourraient m'être utiles à l'avenir. Par exemple, si je remarque qu'une certaine technique ou un certain outil m'aide vraiment à apprendre, je le note dans mon carnet. Ensuite, lorsque je relis mes notes pour savoir comment améliorer ma méthode d'apprentissage (voir le conseil n° 8), je peux utiliser ces informations pour apporter des changements positifs à ma technique et à mon plan d'apprentissage. Je recommande à tout apprenant de langues de tenir un tel journal. Il n'est pas nécessaire que ce soit particulièrement élaboré ou que cela prenne beaucoup de temps. Consacrez deux à cinq minutes à la rédaction de notes et d'observations dans votre carnet à la fin de chaque session d'apprentissage, et vous serez surpris de l'utilité de ces observations par la suite.

Et voilà ! Voici les dix choses les plus importantes que je fais lorsque j'apprends une langue. Les premiers mois d'apprentissage sont les plus importants et délicats du processus. L'utilisation de ces techniques et stratégies m'aide à construire une base solide et à me préparer aux étapes intermédiaires et avancées de l'apprentissage.