T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

ETUDE COMPARATIVE DE DEUX CENTRES D'AUTO-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN TURQUIE ET EN FRANCE

(TÜRKİYE'DE VE FRANSA'DA KENDİ KENDİNE FRANSIZCA ÖĞRENME MERKEZLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI)

Doktora Tezi

Emine ÇAVDAR ATAMAN

İstanbul, 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

ETUDE COMPARATIVE DE DEUX CENTRES D'AUTO-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN TURQUIE ET EN FRANCE

(TÜRKİYE'DE VE FRANSA'DA KENDİ KENDİNE FRANSIZCA ÖĞRENME MERKEZLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI)

Doktora Tezi

Emine ÇAVDAR ATAMAN

Danışman

Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

İstanbul, 2019

Tüm Kullanım Hakları

M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2019

ONAY

Emine ÇAVDAR ATAMAN tarafından hazırlanan **"Etude Comparative de deux centres d'auto-apprentissage du français en Turquie et en France (Türkiye'de ve Fransa'da Kendi Kendine Fransızca Öğrenme Merkezlerinin Karşılaştırılması)"** konulu bu çalışma, 8 Temmuz 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Füsun SARAÇ	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ	

CURRICULUM VITAE

2016-2019 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

2016-2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi (35. Madde ile görevlendirme)

2013-2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora

2011-2016 Erzincan Üniversitesi Fransızca Okutmanı

2010-2013 Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans

2005-2010 Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Lisans

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

E-mail: e.cavdar@deu.edu.tr

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le produit d'un long travail qui a abouti grâce aux encouragements qui m'ont été accordés. Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de thèse Madame Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ pour ses encouragements et ses relectures attentives tout au long de cette recherche.

J'exprime ma gratitude à Madame Füsun SARAÇ, à Madame Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ et à Madame Duygu ÖZTİN PASSERAT qui m'a ouvert la porte de la France et à Madame Nurcan DELEN KARAAĞAÇ, toutes, pour avoir accepté d'évaluer cette thèse et de l'enrichir de leurs expériences personnelles et professionnelles. J'adresse aussi mes remerciements à M. Pascal PASSERAT pour avoir lu cette thèse avec une grande patience.

Je tiens aussi à remercier Madame Frédérique PELLETIER, Madame Isabelle ROGER et tous les enseignants du Centre d'auto-apprentissage (CAA) à l'Université Galatasaray qui m'ont permis d'assister à leurs cours.

Mes remerciements s'adressent également à tous les étudiants du CAA qui ont accepté que j'assiste à leurs entretiens, sans eux cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Je remercie aussi Monsieur Driss ABLALI, professeur des universités à l'Université de Lorraine servant de toile de fond tout au long de cette recherche pour son invitation dans cette université.

Je tiens aussi à remercier Messieurs Fabrice BARTHELEMY et Mongi MADINI, tous deux maîtres de conférences à l'Université Franche-Comté, pour leur soutien pédagogique dans mes recherches pendant mon séjour linguistique en France.

Je souhaite remercier TÜBİTAK (Le Conseil Scientifique et Technologique de Recherche de Turquie) qui m'a soutenu financièrement avec son programme de bourse 2211-A (Programme national de bourses de doctorat).

Je remercie aussi Madame Elif KANBUR qui m'a hébergé chez elle pendant mes séjours à Istanbul.

Mes remerciements vont également à M. Saâd Charif D'OUAZZANE, ex-président de l'Université Hassan II Mohammedia-Casablanca, qui m'a encouragée dans mes travaux de recherche et qui a bien voulu relire cette thèse.

Je souhaite par ailleurs remercier Talat AKASLAN, Hanife GÜVEN et Murat DEMİRKAN qui m'ont apporté un soutien précieux.

Enfin, mais pas des moindres, mes vifs remerciements vont aux membres de ma famille, à mes parents, Neriman et Muhittin ÇAVDAR, à ma soeur Fatma GÜLDÜREN, à ma nièce Yağmur Nur GÜLDÜREN, à mon neveu İsmail GÜLDÜREN mais aussi à mon grand-père Ahmet TOPGÜL qui ne m'ont pas privé de leur soutien tout au long de ma vie.

RESUME

De nos jours, l'importance de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant tient une place essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les recherches sur la centration sur l'apprenant ont été orientées vers un nouveau concept : l'auto-apprentissage. Les travaux de recherche à ce sujet sont limités, en Turquie, par rapport aux études faites dans le monde. On sait, en revanche, qu'une partie des apprenants turcs sont encore habitués à suivre les cours sous l'influence de leur enseignant et à attendre grand-chose de lui. Ils préfèrent plutôt l'écouter et noter tout ce qui est écrit au tableau. Ce n'est pas seulement le cas pour l'enseignement des langues étrangères mais aussi pour d'autres enseignements. Cependant, certains ne savent pas s'exprimer correctement, lors d'une intervention orale. En conséquence, ces étudiants ne semblent que peu, ou même pas du tout, préparés au travail en autonomie. On considère qu'un apprenant autonome peut prendre en charge son apprentissage. Cela dit, autonomie ne veut pas dire laisser l'apprenant se débrouiller seul, faire ce qu'il veut et advienne que pourra ! Cet apprentissage se doit de se dérouler avec l'aide de l'enseignant dans un environnement social opportun. Pour cela, certaines universités se munissent de médiathèques, de centres de langues ou de centres de ressources avec un apprentissage auto-dirigé. La variété des outils pédagogiques et technologiques dans ces centres facilite l'autonomisation de l'apprenant en lui permettant d'être plus indépendant dans la sélection des ressources pédagogiques. L'objectif de ce travail est de comparer auprès des étudiants deux centres d'auto-apprentissage, le CAA de l'Université Galatasaray en Turquie et le centre de langues (Média-langues) de l'Université de Lorraine en France, les similitudes et les différences entre les deux systèmes éducatifs afin de faire des propositions concrètes pour les rendre plus efficaces. L'éducation comparée permet ici de faciliter les emprunts et les transferts d'expérience d'un système à un autre pour améliorer l'existant. La méthode choisie pour ce travail qualitatif est l'étude de cas. L'entretien semi-directif, l'observation et l'analyse des ressources seront utilisés comme instruments de recueil de données. Nous allons mettre en avant les ressemblances mais aussi les différences entre ces deux centres, en soulignant les particularités de chacun, et, si possible, en tirer une méthode plus efficace pour l'apprenant. On notera l'importance de l'utilisation des TICE dans les deux centres,

même si ceux-ci ne se substituent nullement au professeur qui emprunte un nouveau rôle, celui de guide en partant les discours de certains étudiants. Les logiciels s'avèrent être cependant plus efficaces quand ils sont utilisés comme des outils de renforcement pendant les cours.

Mots clés : Auto-apprentissage, Centre d'auto-apprentissage, langue française.

ÖZET

Öğrenci odaklı eğitimin yabancı dil öğrenimindeki önemi tartışılmaz bir gerçektir. Öğrenci odaklı yabancı dil eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda yeni bir kavrama dikkat çekilmiştir : kendi kendine öğrenme. Türkiye'de bu konuyla yapılan araştırmalar tüm dünyada yapılan çalışmalara oranla sınırlı sayıda kalmaktadır. Türk öğrencilerin bir kısmı, öğretmenlerinin hâkimiyeti altında yabancı dil eğitimi aldıkları için, çoğu şeyi öğretmenlerden beklemeleri şaşırtıcı değildir. Öğrenciler öğretmeni dinlemeyi ve tahtaya yazılan her şeyi yazmayı tercih ederler. Bu durum, yalnızca yabancı dil eğitimi için değil diğer dersler için de söz konusudur. Diğer yandan, bazı öğrenciler hem sözlü hem de yazılı olarak kendilerini yabancı dilde ifade etmede zorlanmaktadırlar. Sonuç olarak, öğrencilerin bir kısmı kendi kendine öğrenmede ya çok az yeterlidir ya da hiç yeterli değildir. Kendi kendine öğrenen öğrenci, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmektedir. Kendi kendine öğrenme, öğrenciyi kendi başına bırakmak anlamına gelmemektedir. Bu öğrenme, aksine öğretmen rehberliğinde sosyal bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle üniversiteler, medya kütüphaneleri, dil merkezleri veya kaynak merkezleri oluşturmaktadır. Bu merkezlerdeki pedagojik ve teknolojik kaynakların çeşitliliği, eğitim kaynaklarının seçiminde öğrencinin daha bağımsız olmasını sağlayarak öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Galatasaray Üniversitesi'ndeki Kendi Kendine Öğrenme Merkezi (CAA) ile Fransa'daki Lorraine Üniversitesi'ndeki dil merkezi (Media-langues) arasında benzerlikleri ve farklılıkları öğrenci görüşleri açısından karşılaştırmak ve merkezin daha etkili çalışabilmesi için önerilerde bulunmaktır. Karşılaştırmalı eğitimle, her kurum için hangi özelliklerin birbirlerine transfer edilmesinin daha iyi olacağı araştırılmıştır. Bu nitel çalışmanın modeli bir durum çalışmasıdır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve döküman analizi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki merkez arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu sonucuna varılıp hangi noktaların öğrenci için daha yararlı olacağı tartışılmıştır. Bu iki merkezde teknolojik araçların kullanımın önemi vurgulansa da bazı öğrencilerin düşüncelerinden hareketle eğitimde teknoloji kullanımının yeni rolü rehber olan bir öğretmenin yerine asla geçemeyeceği sonucuna varılmıştır. Yazılım programları sınıfta bilgileri pekiştirme olarak kullanıldığında öğrencilere yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kendi Kendine Öğrenme, Kendi Kendine Öğrenme Merkezi, Fransız Dili.

ABSTRACT

Nowadays, the importance of the focus of learning on the student is essential in learning a foreign language. Research on Student-Centered Learning has been oriented towards a new concept : self-learning. Research on this topic in Turkey is limited compared to studies done all around the world. We know, however, that some Turkish learners are still accustomed to follow courses under the influence of their teacher and to expect most things from him. They prefer to listen to it and write down everything written on the board. This is not only the case for teaching foreign languages but also for other teaching. However, some students can't speak during an oral intervention. As a result, these students appear unprepared or poorly prepared for self-learning. The autonomous learner can take charge of his learning. Autonomy does not mean leaving the learner to fend for himself, to do what he can. This learning takes place with the teacher in a social environment. For this, universities provide a media library, language center or resource center with self-directed learning throughout the world. The variety of pedagogical and technological tools in these centers facilitates the empowerment of the learner by enabling him to be more independent in the selection of teaching resources. The objective of this work is to compare the similarities and differences between the center of self-learning (CAA) at Galatasaray University in Turkey and the language center (Media-languages) at the University of Lorraine in France according to the students and also to make concrete proposals to make them more effective. Comparative education here makes it easier to borrow and transfer experience from one system to another to improve the existing one. The model of this qualitative work is the case study. The semi-directive interview, the observation and the resource analysis are used as an instrument of data collection. It can be deduced that there are similarities and also differences between the two centers by highlighting the particularities of each centre which can be effective for the learner. Despite of the importance of the use of technology in both centers, it can't replace the teacher who takes on new role as guide for some students. The software can be more effective when they are supposed to be reinforcement tools during class.

Keywords: Self-Learning, Center for Self-Learning, French Language.

TABLE DES MATIERES

CURRICULUM VITAE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME v

ÖZET vii

ABSTRACT viii

TABLE DES MATIERES ix

LISTE DES TABLEAUX xiv

LISTE DES GRAPHIQUES xvi

LISTE DES SCHEMAS xvii

LISTE DES FIGURES xviii

SIGLES xix

Ière PARTIE : INTRODUCTION 1

1.1. Problématique de la recherche 2

1.2. Questions de la recherche 6

1.3. Objectif de la recherche 7

1.4. Importance et originalité de la recherche 8

1.5. Limites de la recherche 8

IIème PARTIE : CADRE THEORIQUE 11

2.1. Apprentissage 11

2.1.1. Définitions 11

2.1.2. Théories de l'apprentissage 13

2.1.2.1. Modèle empiriste 13

2.1.2.2. Modèle behavioriste 14

2.1.2.3. Modèle cognitiviste 14

2.1.2.4. Modèle constructiviste 15
2.1.2.5. Modèle socio-constructiviste 16
2.2. Auto-apprentissage 17
2.2.1. Autonomie de l'apprenant 17
2.2.2. Différents types d'autonomies 21
2.3. Autoformation 24
2.4. Auto-direction 27
2.5. TICE et auto-apprentissage 28
2.6. Centres d'auto-apprentissage 30
2.6.1. Acteurs 33
2.6.1.1. Apprenants 33
2.6.1.2. Conseillers 33
2.6.1.3. Ressources 36
2.7. Etat des lieux des centres d'auto-apprentissage du français dans le monde 36
2.8. Education comparée 44
2.8.1. Média-langues de l'Université de Lorraine 47
2.8.1.1. Apprenants 49
2.8.1.2. Conseillers 49
2.8.1.3. Ressources 51
2.8.1.4. TICE à Média-langues 52
2.8.2. Centre d'auto-apprentissage (CAA) de l'Université Galatasaray 70
2.8.2.1. Apprenants 73
2.8.2.2. Conseillers 73
2.8.2.3. Ressources 73
2.8.2.4. TICE au CAA 74

IIIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 79

3.1. Modèle de recherche retenu 80

3.2. Méthode de recherche 83

3.2.1. Informations socio-culturelles 84

3.2.2. Entretiens 84

3.2.3. Observation 86

3.2.4. Analyse des ressources 87

3.3. Lieux de la collecte des données 88

3.4. Déroulement des entretiens 88

3.5. Déroulement de l'analyse du corpus 89

3.6. Constitution de l'échantillon 91

3.7. Caractéristique de la recherche 92

3.8. Ethique de la recherche 93

IVème PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 96

4.1. Variables individuelles 96

4.1.1. Données à caractère socio-culturel 96

4.1.1.1. Analyse sociolinguistique 96

4.1.1.1.1. Interculturalité 98

4.1.1.2. Répartition par âge 100

4.1.1.3. Répartition par genre 101

4.1.2. Données relatives aux domaines d'études de l'étudiant 102

4.1.3. Données relatives au passé d'apprenant en langues 104

4.1.4. Rôle de la motivation dans l'apprentissage du français 108

4.2. Comparaison des deux centres d'auto-apprentissage 109

4.3. Analyse des entretiens semi-directifs 110

4.3.1. Connaissance d'un centre d'auto-apprentissage du français 111
4.3.2. Attentes des étudiants pour la formation à Média-langues et au CAA..... 112
4.3.3. Différences entre un cours traditionnel et celui des centres d'auto-apprentissage du français..... 116
4.3.4. Avantages du centre d'auto-apprentissage du français..... 120
4.3.5. Inconvénients..... 128
4.3.6. Rôle de l'enseignant..... 137
4.3.7. Ressources des deux centres d'auto-apprentissage du français..... 142
4.3.8. Evaluation des études..... 146
4.3.9. Conseils pour rendre le centre d'auto-apprentissage plus efficace..... 151
4.4. Analyse de l'observation 155
Vème PARTIE : CONCLUSION 158
5.1. Discussion..... 158
5.2. Propositions 161
BIBLIOGRAPHIE..... 165
Annexe 1 : Version française du guide de l'entretien à Média-langues 174
Annexe 2 : Version française du guide de l'entretien au CAA 175
Annexe 3 : Version turque du guide de l'entretien à Média-langues 176
Annexe 4 : Version turque du guide de l'entretien au CAA..... 177
Annexe 5 : Organisation de Média-langues..... 178
Annexe 6 : Affiche sur Média-Langues..... 179
Annexe 7 : Fiche de suivi – Travail personnel à Média-langues..... 180
Annexe 8 : Fonctionnement de Média-langues 181
Annexe 9 : Fonctionnement de Média-langues 182
Annexe 10 : Organisation du CAA..... 183

Annexe 11 : Organisation du CAA 184
Annexe 12 : Conseil de l'enseignant pour le travail au CAA 185
Annexe 13 : Fiche pédagogique « Parler » 186
Annexe 14 : Fiche pédagogique « Lire » 187
Annexe 15 : Fiche pédagogique « Ecouter » 188
Annexe 16 : Fiche pédagogique « Ecrire et Méthodologie » 189
Annexe 17 : Fiche pédagogique « Phonétique et Vocabulaire » 190
Annexe 18 : Fiche pédagogique « Grammaire » 191
Annexe 19 : Parler « raconter les activités quotidiennes » 192
Annexe 20 : Parler « raconter un conte » 193
Annexe 21 : Parler « raconter ses projets » 194
Annexe 22 : Le jeu de rôle 195
Annexe 23 : Ecoutez le reportage 196
Annexe 24 : Débat 197
Annexe 25 : Evaluation d'un exercice par l'enseignant 198
Annexe 26 : CAA : Un trésor dans l'Université Galatasaray 199
Annexe 27 : Attestation 200
Annexe 28 : Langue autoformation 201
Annexe 29 : Observation au CAA 202
Annexe 30 : Observation au CAA 203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Classification des études faites sur l'auto-apprentissage (Eroğlu & Özbek, 2017, p. 524) 5

Tableau 2. Prises de décision dans les situations d'apprentissage auto-dirigé (Holec, 1994, p. 6, cité par Bekhoucha, 2008, p. 130) 27

Tableau 3. Récapitulatif des types d'activités et de leur répartition dans les ateliers du mode libre (Hamon, 2003, p. 145) 59

Tableau 4. Comparaison des différentes stratégies de recherche (Yin, 1994, p. 6) 81

Tableau 5. Données biographiques des étudiants à l'Université de Lorraine 94

Tableau 6. Données biographiques des étudiants à l'Université Galatasaray 95

Tableau 7. Répartition de l'échantillon selon le niveau d'études 102

Tableau 8. Répartition de l'échantillon selon les domaines d'études à l'Université de Lorraine 103

Tableau 9. Répartition de l'échantillon selon le passé d'étudiant en langues étrangères à l'Université de Lorraine 104

Tableau 10. Répartition de l'échantillon selon le passé d'étudiant en langues étrangères à l'Université Galatasaray 105

Tableau 11. Auto-évaluation des étudiants en français 105

Tableau 12. Durée d'études en français 106

Tableau 13. Comparaison de deux centres par rapport aux attentes des étudiants 115

Tableau 14. Comparaison de la différence entre un cours et un centre d'auto-apprentissage 120

Tableau 15. Comparaison des avantages des deux centres 127

Tableau 16. Fiche de synthèse affichée au CAA 134

Tableau 17. Comparaison des inconvénients dans les deux centres 136

Tableau 18. Comparaison des fonctions de l'enseignant et du conseiller (Carette et Castillo, 2004, p. 80)..... 140

Tableau 19. Comparaison du rôle de l'enseignant dans les deux centres..... 142

Tableau 20. Comparaison des deux centres vis-à-vis des ressources..... 142

Tableau 21. Comparaison de l'utilisation des ressources..... 145

Tableau 22. Itinéraire dans le choix des ressources..... 145

Tableau 23. Comparaison de l'évaluation dans les deux centres..... 151

Tableau 24. Conseils pour rendre les centres plus efficaces..... 153

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Répartition de l'échantillon par pays à l'Université de Lorraine..... 97

Graphique 2. Répartition de l'échantillon par pays à l'Université Galatasaray 98

Graphique 3. Répartition de l'échantillon par tranches d'âges à l'Université de Lorraine 100

Graphique 4. Répartition de l'échantillon par tranches d'âges à l'Université Galatasaray 101

Graphique 5. Répartition de l'échantillon par genre..... 101

Graphique 6. Répartition de l'échantillon selon les domaines d'études à l'Université Galatasaray..... 104

Graphique 7. Répartition de l'échantillon selon la langue maternelle des étudiants à l'Université de Lorraine..... 107

Graphique 8. Répartition de l'échantillon selon la langue maternelle des étudiants à l'Université Galatasaray 107

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1. Plateforme pédagogique Moodle (UVT, Guide de l'enseignant) 75

Schéma 2. Thèmes du corpus 86

Schéma 3. Connaissance d'un centre d'auto-apprentissage des langues étrangères 111

Schéma 4. Attentes des étudiants pour la formation à Média-langues 112

Schéma 5. Attentes des étudiants pour la formation au CAA 114

Schéma 6. Différences entre un cours traditionnel et celui de Média-langues 116

Schéma 7. Différences entre un cours traditionnel et celui du CAA 118

Schéma 8. Avantages de Média-langues 121

Schéma 9. Avantages du CAA 125

Schéma 10. Inconvénients à Média-langues 128

Schéma 11. Inconvénients au CAA 132

Schéma 12. Rôle de l'enseignant à Média-langues 137

Schéma 13. Rôle de l'enseignant au CAA 140

Schéma 14. Ressources utilisées à Média-langues 143

Schéma 15. Ressources utilisées au CAA 144

Schéma 16. Evaluation des travaux à Média-langues 146

Schéma 17. Evaluation des travaux au CAA 150

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Dispositif hybride de l'apprentissage du FLE (Charif d'Ouzzanne & El Bekraoui, 2013) 4

Figure 2. Interaction conseil et ingénierie pédagogique (Maquart Willié, 2012, p.75) .. 35

Figure 3. Publication Facebook du centre Polyglotte 39

Figure 4. Le dispositif intégré pour l'enseignement du français : langue de spécialité (El Bekraoui, 2012) 41

Figure 5. Exemple de manuels 42

Figure 6. Séances de conversation 48

Figure 7. Dialogue interactif 60

Figure 8. Animation 3D 66

Figure 9. Accueil à la plateforme Edolang 67

Figure 10. Tous les types de services à Média-langues 67

Figure 11. Mon expérience d'apprenant en langues 68

Figure 12. Mes besoins et mes compétences actuelles 69

Figure 13. Recherche d'une source 69

Figure 14. Tutoriels de soutien 70

Figure 15. Types de schémas pour l'étude de cas (Yin, 1994, p.40) 82

Figure 16. Exemple de nœuds 90

Figure 17. Importation d'un dossier Word sur NVivo 90

Figure 18. Création d'un code sur NVivo 91

Figure 19. Ordre des activités 131

Figure 20. Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p.24) 138

Figure 21. Reconnaissance vocale avec graphe vocal en vert, courbe de la fréquence fondamentale en bleu et aussi score 148

SIGLES

CAA : Centre d'Auto-Apprentissage

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CRL : Centre de Ressources en Langues

FLE : Français Langue Etrangère

GSÜ : Université Galatasaray

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TMM : Tell Me More

UL : Université de Lorraine

CRAPEL : Centre De Recherches Et D'application Pedagogiques En Langues

Ière PARTIE : INTRODUCTION

« Si tu donnes un poisson à un homme, il se nourrira une fois ; si tu lui apprends à pêcher, il se nourrira toute sa vie » (Philosophe chinois).

La maîtrise des langues joue un rôle très important dans le monde d'aujourd'hui. Avec la mondialisation des échanges et le développement du commerce et de la connectivité numérique, on constate un accroissement de la demande en langues étrangères dans notre pays, surtout pour les jeunes qui veulent assurer leur avenir. L'enseignement des langues étrangères est devenu alors une nécessité et les universités se sont ouvertes davantage sur l'apprentissage des langues et particulièrement l'anglais, l'allemand, le français et parfois les langues asiatiques.

Toutefois, l'enseignement dispensé en langues n'est pas toujours adapté à la spécificité de la matière. Selon Bekhouchca (2008, p. 128) :

> « L'apprenant ayant un long passé de dépendance envers l'enseignant, puisque le système scolaire traditionnel favorise plutôt l'hétéronomie (hétéro-nomos, la loi de l'autre) que l'autonomie (auto-nomos, sa propre loi), la tendance à la facilité, à ce qui est bien connu, à ce qui demande moins d'efforts, l'emporte souvent ».

L'apprenant dépend encore trop souvent de l'enseignant dans le système d'apprentissage actuel, ce qui n'est pas adapté à l'apprentissage des langues. Il faut dorénavent faciliter l'autonomisation de l'apprenant en lui permettant d'être plus indépendant dans la sélection des ressources pédagogiques, dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et dans l'organisation même de son apprentissage. Bekhouchca (2008, p. 128) précise encore : « Il s'agit donc d'aider l'apprenant … à devenir ce gestionnaire de son apprentissage » tout en assurant l'interaction entre « enseignant et apprenant(s) » mais aussi entre « apprenant(s) et apprenant(s) ».

Pour traiter de cette question, nous allons nous pencher sur la problématique du français langue étrangère et de ces méthodes d'apprentissage et ainsi étudier le fonctionnement de deux Centres d'Auto-Apprentissage (siglé CAA), celui de l'Université Galatasaray en Turquie et celui de l'Université de Lorraine en France, Média-langues, afin de dégager les similitudes et les différences au niveau des méthodes d'apprentissage.

Ces centres d'auto-apprentissage, souvent appelés aussi centres de ressources en langues, ou encore centres de langues avec une formation auto-dirigée, offrent des conditions favorables à un apprentissage adapté aux diverses conditions et divers profils des apprenants.

Dans cette première partie de la thèse, on exposera la problématique de notre recherche puis nous présenterons les questions spécifiques à ce travail. Nous aborderons aussi l'objectif et l'importance de cette thèse et nous terminerons en exposant les limites de cette recherche.

Notre prise de connaissance des principales notions théoriques nécessaires à la compréhension du sujet traité fait l'objet de la deuxième partie de ce travail. Nous donnerons une vue d'ensemble des méthodes d'apprentissage des langues étrangères, en particulier pour le français. On donnera les soubassements théoriques de l'autonomie et de l'apprentissage en décrivant leurs divers types. Ce qui nous amènera à déterminer, sur cette base, si les moyens et les techniques d'apprentissage répondent aux besoins et aux profils des différents apprenants dans le but de l'individualisation de l'enseignement.

Dans une troisième partie, nous allons expliquer le cadre méthodologique appliqué afin de recueillir au mieux les données et les observations sur les centres étudiés. On expliquera le type et la durée du travail, les modalités de recueil des informations ainsi que la composition de l'échantillon pour l'entretien mené auprès des étudiants.

La quatrième partie sera consacrée à l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Nous expliquerons les analyses de façon catégorisée selon divers axes de recherche.

Enfin, dans la dernière partie de ce travail, qui servira de même de conclusion, nous émettrons quelques propositions et perspectives pour le futur.

1.1. Problématique de la recherche

Il convient de noter d'emblée que l'autonomie dans l'apprentissage, quelque soit le sujet, est un concept un peu éloigné de la culture d'apprentissage des turcs. Le système d'enseignement national crée une relation de dépendance de l'élève à l'enseignant à partir des premières années de scolarisation. Par dépendance, nous signifions ici que

l'enseignant est celui qui détient le savoir et le transmet sous forme magistrale. Les élèves ne sont qu'en mode de réception des données. Il n'existe que très peu d'interactions entre le maître et ses élèves.

Arrivés à l'université, les nouveaux étudiants, préconditionnés, ne semblent pas ou bien peu préparés au travail en autonomie. Ils auront une tendance acquise à attendre grand-chose de l'enseignant. Ils préfèrent plutôt l'écouter et noter tout ce qu'il dit et tout ce qui est écrit au tableau, sans ni intervenir ni oser des questions. Dans ce type d'apprentissage, la responsabilité incombe totalement à l'enseignant. « …le fait d'attribuer à l'enseignant la responsabilité de la transmission du savoir, du choix et de la gestion des activités, de la correction des erreurs, de la gestion du programme et de l'enseignement induit chez les apprenants dépendance et manque de responsabilité » (Ezanno, 1997, p. 63). L'apprenant n'est pas conscient de son propre niveau et ne peut ni exprimer ses attentes ni s'exprimer lors d'une intervention orale. Il n'a pas le réflexe de s'auto-évaluer, de définir ses besoins ou de relever ses lacunes.

Plus spécifiquement, une partie des apprenants turcs sont habitués à suivre les cours sous l'influence de leur enseignement, ils apprennent en suivant le curriculum prédéterminé par leur enseignant. La transmission des connaissances se fait par le manuel. On remarque aussi qu'on accorde peu de temps en classe pour développer chez l'apprenant.

L'auto-apprentissage nécessite toutefois une compétence que les apprenants turcs ont rarement acquise dans leur éducation scolaire. Le plan d'enseignement qui leur est proposé ne prévoit en général aucun moment d'auto-apprentissage, l'élève n'est pas responsable de son plan d'action. Alors qu'au contraire, dans l'auto-apprentissage, c'est l'étudiant qui est responsable de son évolution, il détermine son but à atteindre, planifie son apprentissage et choisit les ressources par rapport à ses besoins.

Comme Coşkun nous le précise (2013, p. 33), « Dès l'école maternelle, l'apprenant doit prendre la responsabilité dans toutes les activités de classe et hors classe. … Quant à l'enseignant, il doit encourager l'enfant pendant les activités de classe et développer, chez l'enfant, la capacité de prise de décision ». Pour gérer son apprentissage, l'apprenant doit donc être motivé et déployer les efforts nécessaires pour atteindre son objectif. « En effet, sans motivation, il n'y a ni apprentissage ni enseignement possible.

Un apprenant motivé peut travailler pour une bonne note, une récompense… Il peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p. 24). Partant de ces faits, on peut déduire que la plupart des étudiants turcs ne savent pas encore comment apprendre à apprendre et les milieux d'apprentissage pour apprendre à apprendre sont encore assez rares en Turquie.

Si nous prenons pour exemple, le cas qui nous interesse ici, l'apprentissage des langues en particulier, le français langue étrangère (FLE), objet de notre étude, enseigné à des non francophones, on ne peut plus se contenter aujourd'hui d'un enseignement classique traditionnel, il est impératif de pratiquer activement les langues, de les parler, de communiquer entre enseignant et apprenant(s) ainsi qu'entre apprenant(s) et apprenant(s).

Aussi, une part importante d'auto-apprentissage est nécessaire dans ce genre de formation. Pour combler cette lacune, la conclusion de notre travail de recherche proposera des centres d'auto-apprentissage qui peuvent et doivent être mis à la disposition des étudiants. Ils permettent aux formateurs de concevoir un dispositif hybride alternant cours en présentiel, cours dans des salles multimédias et cours à distance.

Figure 1. Dispositif hybride de l'apprentissage du FLE (Charif d'Ouzzanne & El Bekraoui, 2013)



La coexistence, en parallèle, dans un même dispositif de cours classiques (en présentiel), d'activités numérisées dans les salles multimédias et de formation à distance

permet de passer d'une pédagogie frontale dans laquelle les étudiants exécutent les mêmes activités à une pédagogie différenciée, dans la mesure où des parcours individualisés en ligne sont proposés selon le niveau des apprenants et leur discipline.

Pour offrir aux apprenants cette possibilité d'auto-apprentissage, « … il est nécessaire d'approfondir trois aspects : « la formation de conseiller » ; « la construction d'un dispositif d'auto-apprentissage » ; « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage » (Bekhoucha, 2008, p. 138). Bekhoucha souligne les trois conditions de l'auto-apprentissage.

A ce sujet, il semble manquer de suffisamment d'études, de manuels, de ressources en français comme, par exemple, un guide pour les enseignants de français qui aimeraient suivre ces directives. Eroğlu & Özbek ont analysé toutes les études faites en Turquie dans le domaine de l'auto-apprentissage :

> « Dans la sélection des recherches à analyser, les critères de base de données (ERIC, EBSCO, SCIENCE DIRECT, ULAKBIM, GOOGLE SCHOLAR, THESES DANS LE CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR), la période (2008-2017), le type de publication (article / mémoire) ont été utilisés. Il y a 23 publications dans le groupe d'étude de la recherche » (Eroğlu & Özbek, 2017, p. 522).

Ils ont classifié ces études concernant ce domaine en Turquie dans le tableau suivant :

Tableau 1. Classification des études faites sur l'auto-apprentissage (Eroğlu & Özbek, 2017, p. 524)

Type de la recherche	2008-2012		2013-2017		Total	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Masters	2	40	6	34	8	35
Doctorats	1	20	2	11	3	13
Articles	2	40	10	55	12	52
Total	5	100	18	100	23	100

Le tableau ci-dessus nous donne une répartition des études réalisées entre 2008 et 2017. On remarque de premier abord un total de, seulement, 23 études relatives à ce domaine en Turquie : un nombre de travaux de recherche très en deça de ce que l'on peut trouver comme études faites dans le monde. L'existence d'un seul centre d'auto-apprentissage du français à l'Université Galatasaray abonde dans ce constat.

Pour cela, il nous est apparu que la meilleure façon de répondre aux objectifs de notre thèse est la remédiation des apprentissages et une nouvelle offre consacrée à un public particulier. Un des objectifs avoués étant aussi d'amener les apprenants vers des exercices en autonomie pour leur apprendre à apprendre indépendamment de l'enseignant.

1.2. Questions de la recherche

Pour déterminer les éléments indispensables à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue (ici le français langue étrangère), on vise à explorer la base de ce travail en essayant de répondre aux questions suivantes :

- ✓Est-ce que les étudiants ont déjà suivi des cours dans un centre d'auto-apprentissage des langues étrangères ?
- ✓Quelles sont les attentes des étudiants pour l'apprentissage du français langue étrangère ?
- ✓Quelle est la différence entre un cours dans une classe traditionnelle et dans un centre d'auto-apprentissage ?
- ✓Quels sont les avantages en apprenant le français dans un centre d'auto-apprentissage ?
- ✓Quels sont les inconvénients en apprenant le français dans un centre d'auto-apprentissage ?
- ✓Quel est le rôle de l'enseignant/du conseiller dans un centre d'auto-apprentissage ?
- ✓Quelles sont les ressources utilisées dans un centre d'auto-apprentissage ? Les étudiants les utilisent-ils toutes ?
- ✓Quelles ressources utilisent-ils plutôt ? En fonction de quoi choisissent-ils ces ressources ? (En fonction des objectifs /au hasard/conformément aux conseils de l'enseignant)
- ✓Comment sont évalués les travaux dans un centre d'auto-apprentissage ? (Par l'étudiant lui-même /par ses camarades de classe / par les enseignants / par les logiciels / les deux, les trois ou les quatre en même temps) ?

- ✓Quelles sont les suggestions des étudiants pour rendre l'apprentissage plus efficace dans un centre d'auto-apprentissage ?

De ces questions centrales découlent les questions suivantes relatives aux deux centres de formation des langues, objets de notre étude, le centre d'auto-apprentissage de l'Université Galatasaray en Turquie et le centre de langues de l'Université de Lorraine en France, Média-langues :

- ✓Quelles sont les similitudes et les différences entre les deux centres ?
- ✓Comment s'intègrent les Technologies d'Information et de Communication Educatives (TICE) aux cours de français dans les deux centres ?
- ✓En quoi l'évolution des outils numériques va-t-elle influencer les qualifications des professeurs de FLE ?
- ✓Quels sont les avantages et les inconvénients de tels logiciels ?
- ✓L'utilisation des logiciels améliore-t-elle la prononciation des étudiants ?
- ✓Quelle(s) théorie(s) de l'apprentissage est (sont)-elle(s) prépondérante(s) dans les deux centres d'auto-apprentissage ?

L'envie d'apporter des réponses concrètes mais surtout pragmatiques, à ces questions ont suscité en nous un réel engouement pour ce travail.

1.3. Objectif de la recherche

A partir de l'analyse, mais surtout de la comparaison entre les deux centres d'auto-apprentissage accessibles aux étudiants de l'Université Galatasaray d'une part et de l'Université de Lorraine d'autre part, nous allons nous poser la question : Existe-t-il une solution idéale et transposable pour une meilleure acquisition du français langue étrangère en Turquie ?

La première étape sera de comparer les similitudes et les différences entre ces deux centres, aux yeux des étudiants.

De là, on cherchera à faire des propositions concrètes sur le rôle et le fonctionnement des centres d'auto-apprentissage afin de mettre à la disposition des étudiants des ressources, des outils et l'aide pour organiser leur parcours d'apprentissage en langue française en particulier.

1.4. Importance et originalité de la recherche

Après avoir précisé la problématique de notre travail et marqué les objectifs, il est maintenant temps de nous interroger en quoi ce travail est important voire original.

Nous avons signalé précédemment que le nombre d'études sur l'auto-apprentissage du français en Turquie était assez parcimonieux. Même si des centres d'auto-apprentissage et des centres de langues existent déjà depuis longtemps dans plusieurs universités en France mais aussi au Maroc, il n'existe en Turquie, à notre connaissance qu'un seul centre, le Centre d'Auto-Apprentissage, de l'Université Galatasaray.

Partant de ce constat, notre thèse se propose de montrer comment les centres fonctionnent, particulièrement en France et en Turquie, et comment une sensibilisation à l'autonomie s'est faite auprès des étudiants. Pour cela, il est convenable de chercher les moyens de faire perdurer, voire d'améliorer les centres d'auto-apprentissage, chez nous, en prenant en compte les diverses expériences faites dans le monde, principalement en France. Notre espoir étant que ce travail servira de guide pour les professeurs de français qui voudraient s'en servir comme support de référence lors de leur expérience en auto-apprentissage du FLE. Pelissero (2011, p. 4) note à ce propos, que « Il a fallu par ailleurs sensibiliser l'équipe enseignante à l'autonomie pour faire prendre conscience qu'un enseignant n'est pas maître de tous les apprentissages de ses apprenants et qu'il peut/doit en déléguer ». Donc, la sensibilisation des enseignants à l'autonomie est la condition indispensable pour bien former les apprenants.

1.5. Limites de la recherche

Selon Miles et Huberman (1994), cité par Akdoğan-Öztürk (2018, p. 6), « … la recherche qualitative permet d'analyser en profondeur les évènements par rapport à une recherche qui serait davantage quantitative où l'enquêté est limité par les questions et réponses préalablement établies ». Quand nous avons décidé de travailler sur les centres d'auto-apprentissage du français, nous avons aussi déterminé qu'un tel sujet devrait être abordé sous l'angle de la recherche qualitative, ainsi les étudiants assistant aux cours en français dans les deux centres ont eu l'occasion de donner leurs avis en répondant aux

questions qui leur étaient destinées lors d'entretiens individuels au cours de notre entretien.

Sur conseil de notre entourage et afin d'etre mieux integré aux groupes, nous avons partagé le même environnement avec les apprenants dans les deux centres d'auto-apprentissage du français. La grande limite réelle que nous avons perçue durant notre travail fut le nombre, somme toute, assez restreint, d'étudiants dans les centres. Statistiquement, plus un nombre d'echantillon des étudiants, est important, plus les données sont significatives et s'enrichissent, toutefois un entretien durant entre 10 et 15 minutes par personne, il paraît que plus le nombre d'étudiants augmente et plus le temps à consacrer aux entretiens devient contraignant. De plus, l'analyse des données, necessite de faire des transcriptions, ce qui rend le déroulement total, entretiens et exploitation des informations, exigeant en temps et en attention.

Une autre limite que nous avons éprouvée, durant ce travail fut de trouver les étudiants volontaires, motivés et aussi disponibles (contraintes de temps et de lieux) et qui de plus répondent sincèrement et honnêtement aux questions dans une relation de confiance, qu'il nous a fallu créer. Il a en effet été relativement plus difficile d'organiser des horaires et des lieux de rencontre communs avec les étudiants de l'Université de Lorraine en France que pour les étudiants de l'Université Galatasaray en Turquie, plus disponibles. Toutes ces contraintes ont fait que, pour la France, la collecte des données s'est étendue sur une période de près de deux ans (du 25 Janvier 2017 au 17 décembre 2018). Dans l'enceinte de Média-langues, tous les étudiants ne se consacrent pas qu'au français, mais à bien d'autres langues aussi, il a donc fallu faire une préselection de ceux qui se consacraient uniquement au français, objet de notre étude présente. De fait, nous avons dû renoncer aux interviews d'étudiants apprenant une autre langue que le français.

Dans cette première partie, nous avons expliqué la problématique, les questions de recherche, l'objectif, l'importance et les limites de ce travail. Abordons maintenant la deuxième partie, qui nous permettra de décrire, du moins théoriquement, les notions d'autonomie et d'apprentissage et leurs divers types. A la fin de cette partie, nous nous pencherons sur l'état des lieux des centres d'auto-apprentissage et des centres de langues tant en Turquie qu'en France.

Puis, la troisième partie abordera la méthodologie utilisée. On expliquera le type et la durée du travail, les modalités de recueil et d'analyse des données ainsi que de l'échantillon. La partie suivante sera consacrée aux interprétations des données. Après avoir catégorisé les échantillons, nous en expliquerons les analyses, selon les questions de recherche que nous nous sommes posées. Finalement, dans la dernière partie clôturera la recherche avec la discussion et les propositions.

IIème PARTIE : CADRE THEORIQUE

« Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaye simplement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre » Albert Einstein.

Notre travail se situe dans le cadre des recherches relatives à l'autonomisation des étudiants dans les centres d'auto-apprentissage et les centres de langues. C'est pourquoi il serait juste de définir les notions qui nous intéressent en vue de mieux comprendre la situation dans laquelle se focalise notre sujet.

Dans cette partie, nous définirons d'abord la notion de l'apprentissage et ses divers types. Puis, nous parlerons de l'autonomie qui est un sujet assez vaste. On définira les différents types d'autonomies. On présentera la théorie de l'auto-apprentissage qui a servi de toile de fond tout au long de ce travail. On notera aussi l'importance des TICE. On définira par la suite ce qu'est un centre d'auto-apprentissage et on présentera comment se sont développés différents centres à traves le monde. Pour comparer les pratiques de ces centres, nous allons exposer la théorie de l'éducation comparée.

2.1. Apprentissage

2.1.1. Définitions

Apprendre, bien qu'étant une démarche naturelle comme le sont dormir ou boire, est un processus complexe dont les définitions changent selon les écrivains et dépendent du contexte. « Dès sa naissance, l'enfant apprend par étapes successives, d'abord à reconnaître l'odeur de sa mère, puis sa voix et l'environnement … Beaucoup plus tard, viennent la maîtrise des concepts et des opérations abstraites » (Frayssinhes, 2011, p. 45). Frayssinhes met en ordre les étapes de l'apprentissage dès la naissance de l'enfant. Comme Coşkun (2013, p. 6) souligne,

> « Le Nouveau Petit Robert (2009) définit l'apprentissage comme « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; l'ensemble des activités de l'apprenti » alors que le site Internet du dictionnaire Larousse (http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage) le définit comme « la formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier ; temps pendant lequel on est apprenti » … ».

Coşkun compare les deux définitions faites dans les deux dictionnaires. Cuq (2003, p. 22) le définit « L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories ». Cuq explique l'apprentissage en montrant ses caractéristiques :

> « 1. Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
>
> 2. Choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
>
> 3. Déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (Seul, en petit groupe, etc.);
>
> 4. Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
>
> 5. Définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints » (2003, p. 22).

En partant de la définition de Cuq sur l'apprentissage, on peut conclure que l'apprentissage dépend de certaines conditions comme la conscience, le volontariat, l'observation, le but, l'aptitude… « En français, le terme 'apprendre' vient du latin 'appréhender', qui signifie 'saisir' » (Attwell et les autres, 2009, p. 71). Ce sens signifie alors l'acquisition d'une connaissance. Frayssinhes le définit comme (2011, p. 57), « Apprendre est un concept extensif qui veut dire : assimiler et comprendre, modifier ses représentations, créer des liens pour mémoriser en vue in fine de restituer ce qui fut approprié ». Nous pouvons alors préciser qu'apprendre sert à modifier les représentations de l'apprenant. On considère les éléments qui définissent selon Holec (1979, p. 4) l'acte d'apprentissage. Ces notions, au nombre de cinq, sont :

> « – la détermination des objectifs. Par exemple, si l'acquisition langagière visée est de type communicatif : prendre un rendez-vous, faire une hypothèse ; si elle est de type phonétique : discriminer les voyelles nasales ; si elle est de type syntaxique : la place de l'adjectif ; etc.
>
> – la détermination des moyens (contenus, progression) qui doivent permettre d'atteindre l'objectif. Ce qui implique des supports (textes, écrits ou enregistrés, documents authentiques ou didactiques, logiciels …) associés à des tâches.

> – la sélection des modalités de réalisation, c'est-à-dire, des méthodes et des techniques à mettre en œuvre (par ex : recherche des articulateurs, repérage de dates ou de chiffres, sélection des idées principales …).
>
> – des modalités de gestion (le déroulement de l'apprentissage : rythme, moment, lieu).
>
> – des modalités d'évaluation de l'acquisition réalisée ».

Holec analyse l'acte de l'apprentissage dans ces cinq catégories. Frayssinhes (2011, p. 46) nous rappellent « … les cinq principaux modèles qui, à des périodes différentes, ont marqué l'histoire des pratiques pédagogiques, et nous ferons une ouverture vers les neurosciences qui nous indiquent de nouvelles voies à investiguer ». On résumera respectivement ces cinq principaux modèles.

2.1.2. Théories de l'apprentissage

Nous nous efforcerons de comprendre les principaux courants théoriques de l'apprentissage qui influencent l'apprentissage pour comprendre les mécanismes d'acquisition des connaissances.

2.1.2.1. Modèle empiriste

L'empirisme n'accepte pas les modèles théoriques, il procède sans systémique, par essais-erreurs. Les empiristes rejettent l'abstraction des discours et ne tiennent en compte que des faits observables. Pour Frayssinhes (2011, p. 46),

> « Les philosophes empiristes tels Bacon, Hume, Locke, ou Condillac, défendent l'idée qu'il n'y a que des faits… L'empirisme représente le savoir fondé sur l'expérience, l'observation, le hasard… Comme doctrine philosophique, l'empirisme souligne le rôle joué par l'expérience dans la connaissance humaine, en minimisant la part de la raison… l'empirisme vient de la Grèce antique avec Aristote, qui étudiait les associations entre des événements naturels tels l'éclair et la foudre… ».

Ce modèle développe une vision du cerveau qui est celle d'une tabula rasa, cela veut dire que la cervelle des étudiants est un tableau vierge de tout contenu avant que le professeur ne commence son cours. Ainsi, pour apprendre, il nécessite que l'apprenant soit en situation de réception de ces deux sens : ouïe, vue. L'enseignant imprime ses idées dans la tête de l'apprenant, qui est censé les enregistrer en les mémorisant. En revanche, les faits nous montrent que ce n'est pas aussi simple, ainsi, mémoriser une

notion et réussir une tâche ne veulent pas systématiquement dire que l'on ait compris cette notion. Frayssinhes en disant (2011, p. 46), « Cela peut fonctionner avec certains élèves mais, le cadre de référence : vocabulaire, raisonnement, connaissances, expériences, sont très différents du professeur à l'élève… un grand décalage entre le message transmis par l'enseignant et celui reçu puis retenu par l'apprenant », évoque la grande limite de ce modèle.

2.1.2.2. Modèle behavioriste

Ce modèle a initialement été compris par Ivan Petrovitch Pavlov, même si ses recherches se sont fondées sur le conditionnement d'animaux et non pas d'humains. Son travail fut repris par Broadus Watson, pour qui l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de type réflexe, répondant aux stimulus. Ce modèle fut ensuite, à nouveau développé par Skinner. Comme le souligne Frayssinhes (2011, p. 48) que

> « Le Behaviorisme est la science du comportement animal et humain qui ne considère que les faits observables. Ces observables sont les observables de la situation : le Stimulus, et le comportement du sujet dans cette situation : la Réponse… Le premier conditionnement vient de Pavlov, avec le dressage du chien qui déclenche un réflexe de salivation au son de la clochette. Ainsi, il crée un lien intellectuel entre le son et la nourriture, mais ce n'est pas un apprentissage pérenne ; s'il est interrompu dans son action, le chien oublie ».

Frayssinhes nous rappelle les comportements observables des animaux. Le behaviorisme est aujourd'hui considéré comme dépassé. Cahay, Honorez, Monfort, Remy et Therer critiquent Skinner que « L'erreur de Skinner est, sans doute, d'avoir généralisé à outrance sa théorie. Il est incontestable que certains apprentissages relèvent bien du conditionnement mais que d'autres se réalisent d'une toute autre manière ». Ce qui nous montre que ce modèle suscite l'adhésion de certains mais aussi l'hostilité de beaucoup d'autres, en même temps.

2.1.2.3. Modèle cognitiviste

Le cognitivisme a pour objectif d'étudier la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement. L'étymologie en latin « cognitius » signifie « connaissance ». Jérôme Bruner est accepté comme un précurseur du cognitivisme. Sans cognition, aucun apprentissage ne peut être possible. Gallois le décrit (2006, p. 13), « Apprendre, c'est : -

pour les cognitivistes, traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée, importance des stratégies cognitives et métacognitives. L'apprenant est un sujet actif et constructif, son rôle est primordial ». L'apprentissage est donc lié aux représentations et à l'organisation des connaissances. Frayssinhes souligne que (2011, p. 53) « La psychologie cognitive nous indique que les individus utilisent des stratégies mentales différentes, qui leur sont propres, dont ils usent de façon active dans leur processus d'apprentissage, et cela constitue un changement radical de perspective par rapport au behaviorisme fondamental … ». L'apprenant développe une nouvelle signification par les thèmes entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles.

Selon Cahay, Honorez, Monfort, Remy et Therer, « Une des plus importantes contributions au cognitivisme est sans conteste l'œuvre de Jean Piaget qui s'interroge sur le développement de l'intelligence chez l'enfant ... Pour Piaget, les concepts ne s'enseignent pas … ils se construisent … grâce à l'interaction de l'individu avec son environnement ». Tout cela nous montre que ce modèle privilégie l'étude de la fonction de l'intelligence. La théorie cognitiviste comprend toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré n'est pas suffisant pour assurer un apprentissage. Un des éléments primordiaux et necessaires à cet apprentissage, l'étudiant doit avoir le désir et la motivation d'apprendre.

2.1.2.4. Modèle constructiviste

Ce modèle fait la part belle à l'apprenant qui devient lui-même l'acteur de son propre savoir, c'est-à-dire qu'il forme ses connaissances pendant la formation. Les travaux de Piaget sur le développement de l'enfant donnèrent à ce modèle la domination durant plusieurs décennies. Jean Piaget avance les notions d'assimilation et d'accommodation, issus de la biologie de l'évolution. Frayssinhes indique (2011, p. 50) que, « L'approche constructiviste a mis en évidence le rôle important de l'organisation des connaissances en mémoire et des interactions sociales dans l'élaboration de nouvelles connaissances ». Il ressort de cette citation que ce modèle étudie la construction des connaissances chez la personne. Gallois souligne que (2006, p. 13-14), « La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. Cette construction est un processus dynamique qui s'échafaude sur les connaissances antérieures pour développer de nouvelles représentations du monde ». A l'inverse du

behaviorisme, le constructivisme considère l'apprenant comme le point central, qui gère son apprentissage. Ismaïl l'explique (2012, p. 78),

> « Pour Piaget, le sujet construit ses connaissances dans ses interactions avec les objets qu'il rencontre dans son environnement. Il est capable de se représenter et d'interpréter le monde qui l'entoure grâce à ses expériences antérieures. Pour s'autoréguler en fonction des changements qui ont lieu dans sa vie, l'enfant s'adapte par un double processus d'assimilation et d'accommodation. Le premier processus (l'assimilation) aide l'enfant à rajouter de nouvelles connaissances à celles qui existent déjà dans ses structures cognitives que Piaget appelle schèmes. Le deuxième processus (l'accommodation) lui permet de transformer ses actions afin de s'approprier les nouvelles connaissances et retrouver un nouvel équilibre. Piaget désigne cette phase d'appropriation par le terme équilibration ».

Pour Piaget, l'apprenant apprend d'une façon autonome grâce au développement génétique de ses structures mentales. De nos jours, le constructivisme apparaît prometteur au regard des technologies éducatives car il facilite de nouvelles pratiques.

2.1.2.5. Modèle socio-constructiviste

Issu en partie du constructivisme, **le socio-constructivisme** y ajoute une dimension collaborative avec les autres apprenants, le contact, l'interaction entre étudiants, pour construire en commun ses connaissances. Frayssinhes le constate que (2011, p. 53)

> « **Le socio-constructivisme** est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :
>
> - La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
> - La dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
> - La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement ».

L'apprentissage est ainsi un processus par lequel l'apprenant acquiert de nouveaux comportements ou modifie des comportements qu'il a déjà, en interagissant avec le milieu extérieur. Cette définition est en total adéquation avec ce qu'est un centre d'auto-apprentissage : l'interaction de l'apprenant avec les autres apprenants, l'enseignant, l'ordinateur… Vygotsky prétend qu'il ne peut y avoir de développement cognitif sans

apprentissage. Il est pour la théorie de Piaget, mais il ajoute que les interactions sociales sont fondamentales dans un apprentissage. La théorie de Vygotsky est totalement en phase avec l'organisation du centre d'auto-apprentissage, parce qu'elle exige du professeur et des étudiants, de sortir de leur fonction traditionnelle pour collaborer ensemble. Gallois considère l'apprentissage (2006, p. 14), « pour les socio-constructivistes, c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. La situation d'apprentissage doit viser à provoquer et résoudre des conflits socio-cognitifs entre apprenants, qui génèrent des progrès cognitifs ». Ce modèle socio-constructiviste fait la part belle aux interactions croisées entre apprenant(s)/enseignant mais aussi entre apprenant(s)/apprenant(s).

Comme on peut le voir, il existe une multitude de modèles théoriques relatifs à l'apprentissage, cependant ils ont tous en commun le fait de s'interroger sur le rôle de l'apprenant, il convient à celui-ci de choisir son modèle selon son style, le contexte, l'environnement, la nature de la formation. De notre point de vue, les deux théories de l'apprentissage que sont **le constructivisme et le socio-constructivisme appliquées dans un centre d'auto-apprentissage** seront celles qui permettront le mieux à l'apprenant de s'auto-construire et de se socio-construire grâce aux interactions avec les autres apprenants et son facilitateur.

2.2. Auto-apprentissage

2.2.1. Autonomie de l'apprenant

Si l'apprenant sait apprendre par lui-même, il pourra tout au long de son cursus adapter son apprentissage linguistique en fonction de ses besoins. « La place de l'autonomie, aussi bien dans les textes officiels que dans les théories pédagogiques montre déjà son importance… L'autonomie se développe tout au long de la vie : c'est ce qui rend son étude intéressante mais également compliquée » (Poulet, 2004, p. 37). « Il est aujourd'hui fondamental que les apprenants apprennent à apprendre et acquièrent ainsi une certaine autonomie… » (Mangenot, 2000, p. 6). Nous tenons à préciser que l'autonomie est une nécessité non seulement pour l'apprentissage des langues étrangères mais aussi pour toute la vie.

L'auto-apprentissage a fait l'objet d'etudes par le CRAPEL (Centre de recherches et d'application pédagogiques en langues) de l'Université Nancy 2. « L. Porcher, en tant que grand spécialiste de la didactique du FLE, farouche défenseur de la notion d'autonomie et H. Holec, en tant que principal représentant du courant CRAPEL ». Bekhouchca nous définit les deux grands auteurs sur ce sujet.

H. Holec, dans sa première publication sur l'autonomie (1979, p. 3) affirme « Dans le contexte qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». L'autonomie est l'inverse de l'hétéronomie qui s'explique par le fait d'être influencé par les éléments extérieurs.

Holec dans son article « Qu'est-ce qu'apprendre », publié en 1990 (p. 85-86), nous rappelle deux expériences menées dans le monde à dix ans d'intervalle.

> « **Exemple 1 : EXPERIENCE C.R.A.P. E.L.** Mise en place depuis 1973, la S.A.A.S. (Structure d'apprentissage autodirigé avec soutien) du C.R.A.P. E.L. est une structure dans laquelle l'apprenant, adulte en formation continue, acquiert la capacité d'apprendre: - en interaction avec le conseiller au cours d'entretiens d'aide: ces entretiens ne sont pas des cours de langue, mais portent sur l'apprentissage en tant que tel; ils sont l'occasion, pour le conseiller, de faire réfléchir l'apprenant sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, sur les liens entre langue et culture, de lui faire découvrir, en lui apportant les informations utiles, comment définir un objectif, choisir des supports et des techniques, s'autoévaluer, etc...
>
> **Exemple 2 : EXPERIENCE FINLANDAISE :** L'expérience finlandaise décrite par Irma Huttunen, de l'université d'OULU, dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 1988 et intitulé "Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'application actuels", s'est déroulée dans un lycée de 1982 à 1985. Elle a concerné tous les cours de langue en anglais, suédois et allemand de trois classes d'élèves de 16-17 ans en début d'expérimentation. Ces trois classes ont participé à l'expérimentation pendant les trois années du lycée équivalentes de nos seconde, première et terminale dans le système français. Dans cette expérience, l'objectif de l'équipe enseignante a été de développer les capacités des élèves à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation de leurs programmes d'enseignement / apprentissage, et ceci dans le cadre pédagogique normalisé défini pour les seconds cycles de l'enseignement secondaire ».

On en déduit que les apprenants sont amenés à acquérir la capacité d'apprendre depuis longtemps dans le monde entier. Comme le mentionne Sol (2004, p. 3), « L'étymologie du mot autonomie est grecque : « autos » signifie soi-même et « nomos » signifie la loi. L'autonomie est donc la possibilité de se gouverner soi-même, par ses propres lois, et

par extension, reconnaître ce droit aux autres … ». La définition nous montre que c'est l'apprenant autonome qui dirige son apprentissage répondant à ses propres besoins. Pour Le Petit Robert (2003, p. 186), l'autonomie est « le droit de se gouverner par ses propres lois ou le droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet ». Dans ce cas, l'autonomie est vue comme la capacité d'agir librement. Dans le dictionnaire de pédagogie Bordas, l'autonomie est la « capacité à régler par soi-même sa conduite selon des lois et prise de conscience des lois et intégration de ces lois dans un advenir personnel, dialectique entre contrainte et liberté (1999, p. 19) ». L'apprenant doit ainsi être conscient de son objectif d'apprentissage. Cette conscience lui permet de définir ses propres besoins. Sur le même sujet, Pôlet Masset le définit (1993), « L'autonomie n'est ni l'individualisme, ni l'indépendance, ni la dépendance. L'autonomie n'est ni le désordre, ni la liberté, ni la contrainte. L'autonomie n'est ni l'indifférence, ni le pouvoir absolu, ni l'absence d'identité ». Il explique bien ce que l'autonomie n'est pas. En réalité, l'autonomie ne signifie pas une liberté infinie. A l'inverse, l'autonomie fait acquérir une certaine conscience à l'apprenant. L'apprenant autonome peut gérer son temps et ses exercices en fonction de ses objectifs. Pour Coşkun (2013, p. 32), « … l'enseignant aide l'apprenant à atteindre son but en l'encourageant et en créant un milieu d'apprentissage dans lequel l'apprenant se sentira à l'aise et s'exprimera sans avoir peur de commettre les erreurs lesquelles sont l'indice de la progression ».

Comme elle nous le souligne, le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à réaliser son objectif. En terme pédagogique, l'autonomie peut être vue comme la prise de responsabilité personnelle dans son propre apprentissage. « Il faut noter que l'utilisation des outils d'autoformation multimédia ne supprime pas la présence des enseignants, bien au contraire. S'autoformer ne veut pas dire ici travailler en autodidacte. Il n'est pas question de laisser l'étudiant seul mais de l'accompagner… » (Vindevoghel & Blondeau, 1998, p. 40). L'autonomie ne veut pas dire laisser l'apprenant se débrouiller seul, faire ce qu'il veut. La formation « apprendre à apprendre » vise à l'aider à prendre la responsabilité de son apprentissage. Comme cet apprentissage se déroule avec l'enseignant dans un environnement social, on considère l'apprenant comme co-responsable et coproducteur de sa formation.

« L’autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes, accélère l’autonomisation des apprenants. La communication orale exige de prévoir des modalités de discussion, de simulation et d’entretiens … » (Barbot, 2000, p. 24). Dans son livre, Barbot souligne l’importance du travail en groupe qui favorise l’interaction entre apprenants et facilite ainsi l’autonomie. « L’autonomie dans l’apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin. L’apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement » (ibid, p. 21). Ainsi, il définit l’autonomie comme un but. D’après Holec (1979, p. 3), l’autonomie « n'est pas innée, elle doit s’acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi ». Il faut donc créer un milieu où l’enseignant est un guide pour acquérir l’autonomie. « … une autonomie chez les étudiants qui, si elle n'est pas un pré-requis, se développe tout de même grâce à la liberté encadrée apportée par l'approche fondée sur les tâches… » (Mangenot, 2003, p. 125). Mangenot est aussi pour l’idée que l’autonomie n’est pas innée. « Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c’est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d’apprentissage : il sait définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d’apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps… » (Cuq, 2003, p. 31). Cette citation nous montre que l’apprenant autonome peut, mais surtout sait, gérer son propre apprentissage correspondant à ses besoins. Blin constate (1998, p. 217) que :

> « L'autonomie se définit alors comme une approche éducative qui, selon Boud (1988 : pp 17, 28-29), pour ne citer que lui, permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance ». Ellis (1994 : 8) le définit que « l'autonomie de l'apprenant en termes de comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage, mais pas forcément à chaque occasion. Cette conception reconnait que les individus peuvent faire preuve de différents degrés d'autonomie à des moments différents et pour des raisons différentes ».

Dans cette citation, on comprend qu’une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. De plus, Holec catégorise (1990, p. 76-77) les visions de l'autonomie en trois groupes : « "autonomie"

signifie **"indépendance"** … "autonomie" signifie **"exercice actif de sa responsabilité d'apprenant"** …. "autonomie" signifie **"capacité d'apprendre"** ». Holec nous montre que l'apprenant autonome doit être capable de planifier sa propre formation, définir ses besoins, gérer son apprentissage, planifier son temps de travail en relation avec ses objectifs, savoir s'auto-évaluer, savoir utiliser les outils techniques, savoir choisir les ressources en rapport avec ses buts et aussi transformer l'information en connaissance. L'apprenant autonome sait gérer son temps et ses exercices en fonction de ces objectifs. De plus, il prend ses propres décisions pour assurer un bon apprentissage. « … apprentissage efficace passe par des **efforts personnels** et ne se réalise pas du jour au lendemain. L'apprenant n'a donc plus la chance d'être timide ou susceptible » (Korkut, 2004, p.40). Dans tous les cas expliqués ci-dessus, l'autonomie ne veut pas dire que l'apprenant soit isolé des opinions et de l'expérience des autres. A l'opposé, l'autonomie se réalise dans un contexte social et l'apprentissage est sans doute un processus social. L'autonomie sert ainsi à assurer l'interaction entre « enseignant et apprenant(s) » et entre « apprenant(s) et apprenant(s) ». Cette perspective se trouve dans l'importance accordée au travail en groupe et dans les nouveaux rôles attribués aux enseignants. Tagliante cite (2006, p. 33) que « L'autonomie s'enseigne. Elle demande une grande vigilance à l'enseignant, qui toujours pressé de « terminer le programme », passe trop peu de temps à enseigner les stratégies d'apprentissage en autonomie ». Cet auteur souligne le grand rôle de l'enseignant dans l'enseignement de l'autonomie aux apprenants.

2.2.2. Différents types d'autonomies

Ici, on analysera les différents types de l'autonomie de façon détaillée. Pour Coşkun (1995, p. 35), « Il n'y a pas un seul type d'autonomie. L'individu peut être autonome dans plusieurs situations. Donc, on peut parler de différents types d'autonomies : l'autonomie affective, intellectuelle, sociale, morale, physique, comportementale, spatiale, temporelle, matérielle, langagière, méthodologique, etc ». Elle souligne très bien que l'homme peut être autonome dans plusieurs directions. Mangenot analyse l'autonomie selon diverses catégories,

> « Le concept d'autonomie sera pris ici dans quatre acceptions différentes : - **l'autonomie physique** (possibilité pour l'élève d'apprendre suivant d'autres

> modèles que la classique interaction professeur/apprenant), - **l'autonomie sociale** (apprendre en interaction avec un groupe), - **l'autonomie linguistique** (apprendre la langue pour faire autre chose avec), - **l'autonomie cognitive** (apprendre à apprendre) (Mangenot, 1992, p. 121) ».

En outre, l'apprenant ayant **l'autonomie affective** n'est plus attaché au maître. Il prend les décisions sans devoir en référer. Pour pouvoir faire acquérir à l'apprenant une autonomie affective, il convient donc de créer une atmosphère de confiance sans laquelle il ne se sent pas en sécurité. Elle se définit par le fait d'oser prendre des décisions, de les assumer sans en avoir peur, de ne pas être dépendant de l'approbation et du jugement des autres, de savoir recevoir la critique constructive et d'avoir confiance en soi. « **Autonomie affective :** c'est savoir maîtriser et exprimer ses sentiments, s'affirmer en se libérant d'une trop grande dépendance vis à vis des adultes et de ses pairs » (Poulet, 2004, p. 7). Pour que l'élève puisse acquérir une autonomie affective, il doit donc se détacher du maître. Sur le même sujet, Sol définit cette notion telle que « Elle se définit par le fait d'oser prendre des décisions, de les assumer sans en avoir peur, de ne pas être dépendant de l'approbation et du jugement des autres, de savoir recevoir la critique constructive et d'avoir confiance en soi. L'élève doit se sentir en sécurité et évoluer dans un climat de confiance » (2004, p. 4). On en déduit que l'autonomie affective permet à l'apprenant de prendre des décisions sur son apprentissage.

L'autonomie comportementale est « la capacité d'agir avec réflexion et en connaissance des enjeux personnels et sociaux de ces actions » (Poulet, 2004, p. 7). L'individu n'agit pas ainsi sans réfléchir.

Dans l'autonomie **intellectuelle**, « l'élève peut mobiliser des compétences transversales et spécifiques à chaque discipline, des savoirs et des savoir-faire, pour résoudre des problèmes » (Sol, 2004, p. 4). Alors, l'apprenant peut se débrouiller. Poulet affirme que « Autonomie **intellectuelle** : c'est aimer et savoir se poser des questions, contrôler une affirmation ou un résultat, s'informer, mobiliser les connaissances acquises » (2004, p. 8). Dans cette perspective, il etablit les liens logiques entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles connaissances. Pour ce faire, il se sert de ses propres expériences dans d'autres domaines. Ainsi, un apprenant turc peut-il se servir de ses

connaissances dans ce qui, en général, est sa première langue étrangère apprise, à savoir l'anglais, pour faciliter ses nouvelles connaissances en français.

« **L'autonomie sociale** consiste donc, à partir d'identifications multiples, à se construire un projet personnel » (Sol, 2004, p. 4). On en déduit que l'apprenant progresse dans ses connaissances dans le milieu social en discutant et en défendant ses opinions.

Coşkun (2013, p. 37) définit **l'autonomie physique**, « …, l'apprenant réalise ses actes sans avoir besoin d'autrui » alors que Poulet la définit (2004, p. 7), « C'est la prise de conscience de ses possibilités physiques et du développement de l'image que l'on se fait de son corps en coordonnant et en contrôlant ses gestes. Cette autonomie passe par l'apprentissage des gestes quotidiens comme se vêtir… ». Il faut comprendre dans cette phase qu'une partie de son apprentisage est solitaire hors de la présence du professeur. Appliqué aux centres d'auto-apprentissage, ceci signifie que l'apprenant y a accès librement et qu'il peut y travailler à son rythme aux horaires qui lui convient, indépendamment de la supervision de l'enseignant.

« - **Autonomie matérielle :** c'est savoir se situer et s'adapter à un environnement matériel c'est à dire savoir trouver, utiliser et ranger des objets, savoir gérer son matériel d'écolier » (ibid, p. 7). Pour avoir l'autonomie **pratique** ou **matérielle**, l'apprenant met en ordre son matériel et organise individuellement ses tâches.

« - **Autonomie spatiale** : c'est savoir se repérer dans un espace proche puis dans un espace de plus en plus éloigné. C'est passer de l'espace vécu à l'espace parlé puis à l'espace représenté » (ibid, p. 7). Quand l'apprenant utilise les divers milieux (maison, bibliothèque, etc.) mis à sa disposition pour exécuter son travail et préparer ses conditions d'apprentissage selon ces espaces, ceux-ci pouvant etre virtuels, pour réaliser ses devoirs, cette situation concerne **l'autonomie spatiale** de l'apprenant.

« **Autonomie temporelle :** c'est prendre conscience du temps proche puis lointain. C'est savoir mesurer le temps, l'évaluer et le gérer en mettant en place des projets » (ibid, p. 7). Si l'apprenant met en place un plan d'apprentissage et qu'il est capable de suivre ce plan, il a alors acquis **une autonomie temporelle**. Il est coutume de penser que les apprenants turcs ont du mal à faire des plans et encore moins d'en respecter les termes temporels.

Quant à **l'autonomie langagière**, son objectif est de pouvoir efficacement utiliser la langue étrangère. Si l'apprenant est chargé de ses propres règles, alors on parle d'un apprenant ayant **une autonomie psychologique.**

Si l'apprenant réalise une tâche commune avec les autres membres du groupe, c'est **l'autonomie socio-pédagogique** acquise dans un milieu social/scolaire. Dans un groupe de travail, les apprenants partagent leurs points de vue les uns avec les autres ce qui augment leurs créativités tant individuelles que collectives.

Toutes les définitons faites nous mènent à dire que l'autonomie est la capacité d'un apprenant à gerer lui-même ses objectifs. Au sein d'une même classe ce qui nous intéresse dans notre recherche, c'est « le fait de mettre les élèves en situation de prendre des initiatives et de faire des choix dans le cadre de leur travail scolaire » (Colin, 2006, p. 7). Donc, l'autonomie est une compétence que l'apprenant doit acquérir pour sa vie entière.

2.3. Autoformation

La notion d'autoformation est très ancienne. Maquart Willié souligne (2012, p. 9) que

> « Joseph Jacotot (1770-1840) fut l'auteur d'une méthode qui s'opposa à la méthode traditionnelle d'enseignement de l'époque. Perez rapporte qu'il lui donna, le 15 octobre 1818, le nom d'Enseignement Universel. Pédagogue novateur, Jacotot soutenait que l'individu est doté de la capacité à apprendre par lui-même et non pas uniquement par la médiation de son maître. Il affirmait ainsi que seul le maître qui, parce qu'il ignore, oblige l'autre à trouver par lui-même, est un maître anticipateur ».

Maquart Willié pense que l'apprenant peut gérer son apprentissage ce qui n'est que rarement le cas dans la méthode traditionnelle. Jacotot a été chargé d'enseigner le français aux étudiants de Louvain (Belgique). Il leur propose, fait nouveau, pour ne pas dire révolutionnaire, pour l'époque, de faire eux-même l'étude de la version bilingue du Télémaque de Fénelon. Leur façon d'appréhender le texte sans l'aide du professeur le surprend. Les observations qu'il fait constituent pour lui les premières preuves justifiant sa pensée. « … les travaux de A. Tough et son ouvrage intitulé « The adult's learning projects » paru en 1971 et ceux de M. Knowles qui en 1975 publie « Self-directed learning : a guide for learners and teachers » (ibid, p. 10). Maquart Willié cite aussi les

autres ouvrages édités pendant les années 70 dans ce domaine. En 1992, Gaston Pineau crée le GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation) en France. Le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien (SAAS) est proposé, puis développé au cours des années 70 et 80 par le CRAPEL (Centre de recherches et d'application pédagogiques en langues) pour l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol ainsi que du FLE. Ce système se fonde sur le fait d'apprendre sans se faire enseigner. Le fait de prendre en charge son apprentissage favorise la prise de conscience de l'apprenant de son propre fonctionnement.

> « … ces expériences menées au sein du CRAPEL et apportant des conclusions positives ont suscité l'envie de les voir se développer hors université dans un contexte plus commercial. Ainsi est née une collaboration entre les chercheurs et un entrepreneur privé qui a finalement donné naissance à Englishmania, un dispositif innovant d'apprentissage de l'anglais, basé à Paris » (ibid, p. 16).

Englishmania comprend donc une formation adaptée à l'autonomisation. Meirieu met en place la définition de l'autoformation sur son site,

> « Disons-le d'emblée, et aussi provocateur que cela puisse paraître, il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation. En d'autres termes, il n'y a de savoir authentique que parce qu'un sujet construit des connaissances en élaborant des réponses aux questions qu'il se pose, en cherchant des informations lui permettant de surmonter les obstacles qu'il rencontre, en élaborant des schèmes d'action répondant à des familles de problèmes qu'il sait identifier, en ajustant ses propositions en fonction des aléas qui se présentent, en adaptant ses comportements en fonction de situations nécessairement imprévisibles, en réinvestissant progressivement ses acquis pour accroître sa capacité à apprendre et à apprendre encore ».

Meirieu fait la remarque sur le fait que l'apprenant peut résoudre des problèmes qu'il éprouve à propos de son apprentissage en autoformation. « Dans l'auto-formation, l'apprenant est censé agir en tant qu'autonome dans la gestion des ressources et de l'apprentissage, selon ses compétences en termes de savoir apprendre et la liberté laissée par les concepteurs du dispositif » (Segantin, 2017, p. 8). L'autoformation requiert un accès préalable à l'autonomie. Carré note ce qu'il considère comme les « 7 piliers de l'autoformation » (1992, p. 146) :

- « Le projet individuel
- Le contrat pédagogique

- Un mécanisme de préformation
- Des formateurs-facilitateurs
- Un environnement ouvert de formation
- L'alternance individuel-collectif
- Un triple niveau de suivi (de chaque apprenant, du groupe et du dispositif) ».

Comme nous le voyons dans la citation de Carré, il nous explique les 7 notions indispensables pour l'autoformation. L'organisation du centre d'auto-apprentissage est centrée sur l'apprenant, l'apprenant est apte à gérer son apprentissage en totale autonomie. Pour que l'étudiant atteigne ses buts en autoformation, il faut qu'il possède la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.

Gallois fait un stage dans le cadre d'un Centre de Ressources en Langues multimédia en utilisation "libre".

> « Dans la terminologie que propose le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF) dans la galaxie de l'autoformation, il propose cinq courants principaux d'autoformation : cognitive (apprendre à apprendre), éducative (apprendre dans un dispositif ouvert), sociale (apprendre dans et par le groupe social), existentielle (apprendre à être), intégrale (autodidaxie) » (Gallois, 2006, p. 7).

Son expérience lors de son stage la mène à en dégager les cinq courants principaux de l'autoformation. Il ajoute aussi,

> « Le processus d'auto-formation implique des compétences particulières : - étudier et s'approprier par soi-même la langue dans ses contenus linguistiques, pragmatiques... - acquérir des savoirs et savoirs faire méthodologiques : planifier sa propre formation, définir ses besoins, gérer sa progression, la planification de son temps de travail en fonction des objectifs et activités à réaliser. - savoir s'auto-évaluer au fur et à mesure, et redéfinir au besoin son parcours d'apprentissage. - apprendre à être autonome en fonction d'un contexte hétéro-structuré. Dans le cas d'une autoformation par les nouvelles technologies, il lui faut aussi : - savoir utiliser un environnement technique. - transformer l'information en connaissance, dans des buts d'apprentissage et de communication » (ibid, p. 14).

Cette citation de Gallois, met bien en exergue les diverses responsabilités de l'apprenant en autoformation.

2.4. Auto-direction

En ce qui concerne l'auto-direction, nous trouvons beaucoup de définitions faites par plusieurs auteurs. Citons celle de Barbier,

> « Apprentissage auto-dirigé est un terme générique qui recouvre les pratiques inspirées par les travaux du Conseil de l'Europe, fondés eux-mêmes sur des recherches menées depuis trois décennies dans des instituts tels que le CRAPEL de Nancy. Il ne s'agit pas d'une méthode, mais d'une façon de voir qui renverse la perspective habituelle : centrée sur l'apprenant et les processus d'apprentissage, elle entend former les apprenants à apprendre de façon autonome, soit à apprendre à apprendre sans se faire enseigner et en utilisant toutes ressources à leur disposition (Barbier, 2019) ».

Si l'on examine la citation de Barbier, elle met l'accent sur le fait que l'apprentissage auto-dirigé met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Quant à Carré (1992, p. 112), « L'auto-direction de l'apprentissage repose sur l'équilibre dynamique du contrôle social, sociale, psychologique et pédagogique par l'intéressé de sa démarche éducative ». Carré cite les trois niveaux de contrôle pour l'apprentissage en auto-dirigé. Gremmo souligne (1995a, p. 12) que « La mise en place d'un centre de ressources doit donc aussi nécessairement prévoir la mise en place d'une structure de soutien qui aide l'apprenant à s'auto-diriger de manière efficace ». Gremmo nous rappelle qu'un centre de ressources doit bien mettre à disposition les ressources suffisantes et adéquoites qui aident les apprenants à s'auto-diriger.

Tableau 2. Prises de décision dans les situations d'apprentissage auto-dirigé (Holec, 1994, p. 6, cité par Bekhoucha, 2008, p. 130)

Apprentissage	Décideur	Préparation de la décision					
Définition des objectifs	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Définition des moyens	A	A/E	"	"	"	"	A/E
Modalités de réalisation	A	A/E	"	"	"	"	A/E
Evaluation	A	A/E	"	"	"	"	A/E
Gestion du programme	A	A/E	"	"	"	"	A/E

Holec schématise la relation entre l'apprenant et l'enseignant par le tableau ci-dessus. Un simple coup d'œil sur le tableau nous montre que même si l'apprenant et l'enseignant préparent de concert la décision et les modalités de l'apprentissage de

l'apprenant, la décision finale est toujours du ressort de ce dernier. « … l'apprentissage auto-dirigé … comprend non seulement l'apprentissage d'une langue, mais aussi apprendre à apprendre » (Bailly & Carette, 2006, p. 78). On considère que l'apprentissage auto-dirigé concerne l'apprentissage d'une langue ainsi que l'auto-apprentissage.

2.5. TICE et auto-apprentissage

A partir de la fin du XXème siècle et encore plus aujourd'hui, les developpements technologies numériques ont représenté un bouleversement dans notre vie quotidienne. En particulier, les Technologies d'Information et de Communication Éducatives (TICE) paraissent désormais incontournables dans le domaine de l'éducation. Dans un effort constant de modernisation, l'Éducation Nationale tente de former, au mieux, ses enseignants, futurs enseignants ou professeurs des écoles ainsi que ses élèves à ces nouvelles technologies. Les progrès technologiques ont permis un changement drastique dans le domaine de la formation et particulièrement en ce qui concerne les langues étrangères. « L'intégration des TIC au sein de dispositifs d'apprentissage en langues permet de rapprocher des communautés d'apprenants qui sont géographiquement éloignés les uns des autres » (Rivens-Mompean, 2011, p. 381). La distance physique n'est plus un obstacle pour l'accès à l'apprentissage. Les nouveaux moyens de communication rendent possible l'accès à diverses ressources ainsi que la communication synchrone et asynchrone en tous points de la planète et ce de manière quasi instantanée. « Le fait que la nouvelle technologie est si dominante dans nos vies nécessitera l'utilisation complète des outils technologiques dans l'enseignement des langues étrangères » (Coşkun & Demirkan, 2016, p. 36). Il en résulte qu'il est important de s'adapter à la nouvelle technologie dans l'apprentissage des langues étrangères. « De nos jours, l'ordinateur et Internet font partie de notre vie quotidienne dans tous les domaines y compris l'enseignement/apprentissage des langues étrangères » (Yücelsin-Taş, 2011, p. 444). Yücelsin-Taş souligne que l'ordinateur est vu comme une partie de notre vie. « … il a été observé que l'activité de compléter le conte via l'informatique a donné d'un meilleur résultat que la même activité basée sur le texte accompagné d'images » (Tutgun &Özdener, 2011, p. 14). Ces deux chercheuses affirment que

l'utilisation de l'ordinateur provoque un meilleur résultat que ce que l'on peut attendre d'un livre. « Les résultats de l'étude montrent que les communications par ordinateur, en particulier les discussions écrites et orales synchrones, ont un effet positif sur le développement des compétences de parler des étudiants » (Satar, 2006, p. iiii). Satar vérifie aussi l'effet positif de l'utilisation de l'ordinateur dans les cours.

« Dans une certaine mesure, la fonction de communication des technologies contribue à ouvrir la classe sur le monde et à intégrer, dans les situations d'apprentissage elles-mêmes, un degré d'authencitié des problématiques qui était inimaginable avant le développement des technologies » (Tardif, 2002, p. 19). L'utilisation des outils technologiques rend l'apprenant acteur et « son implication devient facteur d'autonomisation et de motivation » (Cuq, 2003, p. 14). C'est un des buts principaux visés par les centres de langues. Rivens-Mompean et Scheer (2003, p. 13) justifie notre idée que « L'outil informatique complète et dynamise l'apprentissage ».

Grâce aux TICE, l'apprenant crée son propre savoir en formant des contenus (débats sur des forums, exercices de compréhension/production, création de journaux en ligne, expression de l'idée sur les blogs…). « L'intégration des TIC permet aux étudiants de sélectionner des ressources pertinentes à leurs besoins sans contrainte temporelle ni spatiale, et donc de réaliser un auto-apprentissage » (Mogi, 2007, p. 159). Les TICE mettent l'apprenant au cœur de l'apprentissage. « Les TIC dépassent les moyens d'enseignement pour devenir les outils de formation au service d'un apprentissage qui se focalise sur l'apprenant » (Maes, 2007, p. 1). Il peut se filmer, s'enregistrer pour mieux s'auto-évaluer. La relation pédagogique est co-construite avec l'enseignant. La variété des outils technologiques **augmente la motivation de l'apprenant**. Certains outils aident à visualiser les savoirs. Le suivi personnel enseignant/apprenant peut être favorisé par des cahiers de suivi en ligne. La mutualisation des ressources entre enseignants est aussi favorisée.

L'utilisation de l'outil informatique **facilite l'autonomisation de l'apprenant**. Comme l'indique Maquart Willié (2012, p. 23), « L'autonomie en centre de langues n'est pas seulement un objectif mais également une modalité d'apprentissage. L'utilisation des TIC en centre de ressources en langues permet à la fois un accès facile, direct et individuel aux ressources ». Les apprenants utilisent ces ressources pour atteindre leurs

buts. Gallois explique (2006, p. 11), « L'autonomisation, la liberté et la responsabilisation de l´apprenant, l´individualisation de la progression, du choix de supports, de contenus et de procédés, la possibilité d´auto-évaluation sont des avantages fréquemment attribués à l'utilisation des NTIC, censés aider l'apprenant à devenir autonome… ». Comme nous voyons, l'autonomie peut largement bénéficier du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

> « Les théories de l'activité centrées sur l'apprenant ont mis en lumière le rôle central de la relation sociale dans l'apprentissage, de même que des psychologues tels que Bandura ou Vygotski. Dans cette approche, le rôle du formateur change en ce qu'il n'est plus celui qui transmet les connaissances, mais celui qui aide l'apprenant à atteindre son indépendance. Cette approche est de plus particulièrement valable dans le cadre de l'utilisation des TIC, où le guidage des apprenants en vue de leur autonomisation est indispensable » (ibid).

L'autonomie s'exerce ainsi dans les interactions avec les autres, et se réalise dans un contexte social, tout comme l'apprentissage.

2.6. Centres d'auto-apprentissage

De nos jours, l'importance de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant tient une place dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Avec de nouvelles approches, les discussions sur la centration sur l'apprenant ont été orientées vers l'auto-apprentissage. Les universités et même les lycées se munissent aujourd'hui de médiathèques, de centres de langues ou de centres de ressources dans le monde entier.

> « Il apparaît donc nécessaire qu'une coordination étroite s'instaure entre les responsables de l'alimentation d'un centre de ressources, les conseillers disponibles dans le centre de ressources, et les animateurs de la formation à apprendre à apprendre- les formateurs à l'apprendre à apprendre ont dans une certaine mesure la responsabilité de veiller à ce que le centre de ressources fonctionne selon les critères qu'ils visent à développer chez les apprenants (Gremmo, 1995a, p. 29) ».

Comme Gremmo l'indique, l'objectif de ces centres ne peut être atteint sans des individus (professeurs, étudiants) mais aussi des ressources. « … la mise en place de dispositifs d'apprentissage en autodirection, notamment depuis les années quatre-vingt-dix… (Albero B., 2000). Ces dispositifs sont appelés, suivant les contextes, "centre d'auto-apprentissage", "salle multimédia", "médiathèque", "centre de langue" ou "centre

de ressources", selon la théorie de l'apprentissage qui les sous-tend » (Ciekanski, 2005, p. 31). Cela signifie que ces dispositifs ont différents noms par rapport à leurs contextes.

D'après Gallois (2006, p. 35),

> « L'apprentissage de la langue dans le cadre d'un Centre de Ressources en Langues multimédia place la question de l'autonomie des apprenants au centre des réflexions. En effet, les recherches dans le domaine ont montré que les TIC bouleversent en profondeur notre rapport à l'action et à la connaissance, et que ces dispositifs, de par leur nature complexe, exigent de la part des apprenants des compétences de haut niveau afin de prendre en charge, du moins en partie, la responsabilité et la gestion de leur apprentissage, ce que ne requerrait pas la situation d'enseignement traditionnelle, illustrée par le triangle didactique « Maître – Savoir - Elève », ou l'enseignant était seul à gérer et à contrôler la transmission des connaissances. Issu d'un système éducatif directif, les étudiants ne sont pas forcément préparés à ces nouvelles façons de s'approprier le savoir ».

Extrait de cette citation, il convient de faire ressortir le role actif que doit jouer l'apprenant. Gremmo précise que (1995a, p. 10), « A l'heure actuelle, on assiste à la mise en place de nombreux centres de ressources, espaces-langues ou autres médiathèques de langues, parce qu'on y voit, à juste titre, un moyen dynamique et souple de répondre à des demandes… ». Il convient de dire que ces centres ont pour but de répondre aux demandes différentes dans l'apprentissage des langues étrangères. « … le centre de ressources met l'apprenant en face à face direct avec les ressources. Ce moment a toujours lieu : même si tout le reste a été déterminé en dehors de lui, l'apprenant se retrouve toujours … seul face à sa machine… » (ibid, p. 11). Comme cela, l'apprenant prend le contrôle de son apprentissage. « … appliquer la même méthode à tous reviendrait à donner le même traitement à tous les malades d'un hôpital ou à faire monter dans le même car des voyageurs qui ont des destinations différentes » (Ezanno, 1997, p. 62). L'auteur met l'accent sur l'individualisation de l'apprentissage.

> « Les didacticiens de langues attirent l'attention des enseignants sur la nécessité de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ce concept de « centration sur l'apprenant » n'est pas nouveau, il date des années 1970, époque à laquelle le Conseil de l'Europe à Strasbourg lance un groupe de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes en Europe. Par contre, son application pratique est récente. Il aura fallu 30 ans au système scolaire pour commencer à renouveler ses pratiques traditionnelles et à s'interroger sur le rôle joué par l'élève dans son apprentissage » (Berdal-Masuy, Briet & Pairon, 2004, 2-3).

Il aboutit au résultat que la centration sur l'apprenant date des années 1970. Gremmo dans son article « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience » mentionnent la demande faite en 1991 par Renault au CRAPEL pour la formation de son personnel en anglais. Selon lui, (1995, p. 16), « Une formation expérimentale à l'apprendre à apprendre est mise en place par le CRAPEL. Cette formation a comme objectif de développer la capacité des apprenants à apprendre "sans enseignement", en mettant à profit les supports en libre accès… ».

Les participants ont été recrutés pour une formation "Apprendre à Apprendre". Le but principal est de fournir aux participants des phases de mise en place des informations donnés lors des séances. Le centre permet aux participants d'entrer dans un travail auto-dirigé. Les séances comprennent aussi une phase de conseil où les participants peuvent expliquer les problèmes rencontrés pendant leur travail. « L'expérience nous a montré que la réussite d'une telle formation apprendre à apprendre est assez fortement liée à l'existence d'un besoin en langues » (ibid, p. 29). A partir de son expérience personnelle, Gremmo résume que cette formation est vue comme une formation à la carte quand l'on en a besoin. Albero définit le centre d'auto-apprentissage (1998, p. 469), « Dès le seuil du centre de ressources, la personne se trouve placée en situation réflexive, particulièrement lorsque de tels dispositifs dépassent le libre-service et sont conçus comme un outil d'(auto)formation ». Le centre d'auto-apprentissage possède un dispositif particulier permettant un travail des apprenants en auto-apprentissage guidé. Cet objectif ne peut être atteint sans des individus (professeurs, étudiants) mais aussi des ressources. La question centrale, qui sera la ligne directrice de la pensée proposée dans ce travail, est : quels sont les paramètres critiques à prendre en compte dans l'organisation d'un centre d'apprentissage en auto-apprentissage ? De cette question centrale découlent les trois aspects suivants :

Le contexte social : Comment adapter le fonctionnement du centre d'auto-apprentissage au contexte local, la présence de l'enseignant est-elle dispensable ? **Le contenu :** Le centre d'auto-apprentissage propose des ressources permettant un accès à l'autonomie : Comment mettre à disposition des ressources permettant un travail en autonomie ? Quelles sont les particularités de ces ressources et comment vérifier leur

pertinence par rapport à leur but ? **Les acteurs :** Le centre d'auto-apprentissage s'adresse aux étudiants.

2.6.1. Acteurs

2.6.1.1. Apprenants

C'est l'apprenant qui apprend, la centration se fait donc sur l'élément essentiel.

> « Le bon apprenant a la volonté de : - saisir toute occasion (en classe ou en dehors de la classe) de communiquer - s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage - négocier / faire des propositions quant aux textes, aux tâches et aux méthodes - transiger - partager des connaissances, des expériences, des sentiments, des réactions… - respecter la personnalité d'autrui - vivre dans l'incertain et de prendre des risques - apprendre en essayant de communiquer - accepter d'être corrigé par l'enseignant et ses camarades - rechercher des informations qui puissent le guider - chercher les régularités de la langue - trouver des moyens de mémoriser de nouveaux éléments langagiers - utiliser les ressources disponibles (ouvrage de référence, bibliothèque, correspondances, etc.) - étudier les difficultés avec les autres - mettre en commun les solutions - évaluer les textes et les tâches - évaluer ses résultats et sa progression générale » (Conseil de l'Europe, 1993, p. 5).

De ce paragraphe, il ressort que la pédagogie active met l'accent sur la réalisation de tâches, de projets, faisant référence à la « perspective actionnelle » du CECR dans laquelle l'apprenant est avant tout considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans un environnement donné. « Dans le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien, il ne s'agit plus de centrer l'enseignement sur l'apprenant mais de lui confier la responsabilité totale de son apprentissage » (Ezanno, 1997, p. 61). Il soutient l'idée que c'est l'apprentissage qui est au cœur de l'apprentissage. « La notion de tâche à accomplir est en effet au cœur du CECR. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen, 2009, p. 488). Rosen défend l'idée du CECR à propos du rôle de l'apprenant.

2.6.1.2. Conseillers

Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant était vu avant tout comme une autorité. « La situation traditionnelle de l'interaction apprenants-enseignant n'est de même pas

satisfaisante en tous points, quand bien même l'enseignant serait un "natif" de la langue enseignée – ce qui est loin d'être toujour le cas » (Modard & Obermosser, 2016, p. 110). La rigidité de la dominance de l'enseignant empêchait la création des élèves. « Dans un cours traditionnel (en classe), il y a toujours prééminence de l'enseignement sur l'apprentissage. La conduite pédagogique n'apporte pas une gestion du temps à la mesure des besoins d'apprentissage individuels » (Bourdet & Teutsch, 2000, p. 127). Mais, de nos jours, avec son nouveau rôle, l'enseignant devient l'enseignant qui aide les apprenants pendant leur processus d'autonomisation.

L'apprenant n'est pas seul pendant son apprentissage. Il profite de l'aide d'un conseiller qu'il rencontre lors d'entretiens de conseil. D'abord, l'apprenant peut attendre de cette première rencontre une aide concrète dans la mise en place de son parcours d'apprentissage. Au cours des entretiens suivants, il y fera d'une part le compte-rendu de ses exercices et d'autre part, une préparation de la suite de son propre apprentissage.

Les trois rôles principaux du conseiller selon Maquart Willié (2012, p. 14) peuvent être expliqués comme suit :

- ✓« Permettre à l'apprenant de développer ses compétences d'apprentissage en autodirection.
- ✓Mettre à disposition de l'apprenant les conditions et les ressources nécessaires à l'apprentissage de la langue.
- ✓Favoriser le développement d'une approche réflexive ».

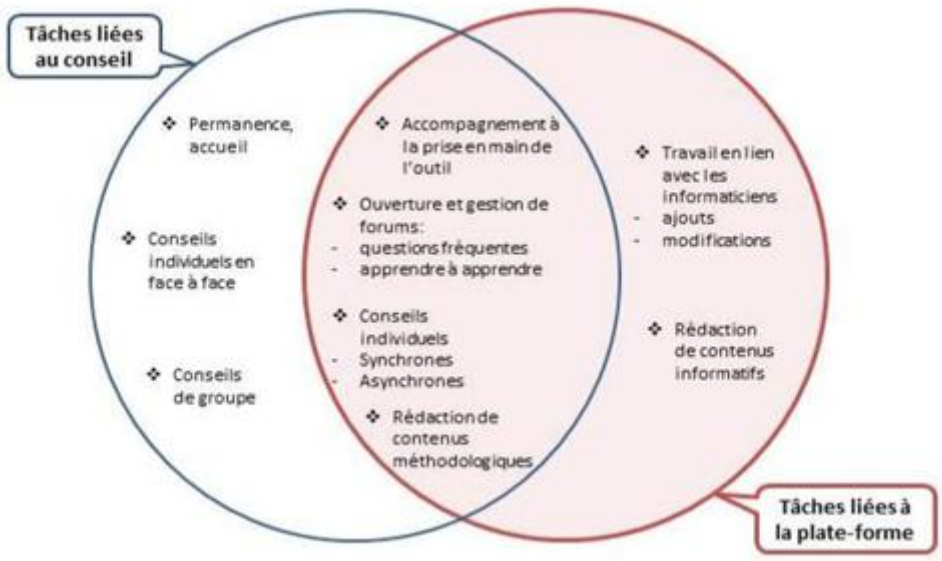
Nous y voyons clairement définis, les trois rôles primordiaux de l'enseignant. Carette et Castillo précisent (2004, p. 78 - 79) les fonctions du conseiller :

- « Écouter et observer les représentations en questionnant l'apprenant sur ses pratiques et ses choix.
- Apporter des informations conceptuelles et méthodologiques tant à propos de la culture langagière que de la culture d'apprentissage ou encore la méthodologie d'apprentissage.
- Soutenir psychologiquement et aider à relativiser ce qu'il considère comme des échecs ou des difficultés ».

Le conseiller est plutôt vu comme un observateur de l'apprenant. Gremmo dans son article « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil » met l'accent sur « la non-prise de décision du conseiller (1995b, p. 36) ». On

comprend donc que c'est l'apprenant qui met en place son propre programme d'apprentissage linguistique. C'est encore lui qui décide de ses rencontres avec le conseiller. Maquart Willié (2012, p. 75) résume les rôles du conseiller dans la figure suivante :

Figure 2. Interaction conseil et ingénierie pédagogique (Maquart Willié, 2012, p.75)



Cette figure vise à rassembler les nombreuses tâches du conseiller en séances individuelles. Dans un centre d'auto-apprentissage, la formation de l'apprenant se déroule par les séances de conseil entre le conseiller et l'apprenant. Pour Gremmo (1995b, p. 52), cité par Bekhoucha (2008, p. 133),

> « L'enseignant à partir du moment où il se transforme en conseiller joue trois rôles. D'une part il agit comme formateur des apprenants sur le plan méthodologique : il les aide à prendre conscience de leurs représentations et à les changer, il leur fournit les critères d'analyses, les "outils" pour la prise de décisions : « Il doit apporter à l'apprenant des connaissances … ».

Toutes les tâches de l'enseignant expliquées ci-dessus nous montrent que l'enseignant guide l'apprenant dans son apprentissage. Dans le centre de ressources, Albero (1998, p. 74), expliquent les types d'aide :

> « • **L'aide technique** assiste l'usager dans l'utilisation des machines et des produits, notamment des documents sur support cédérom. Il s'agit de guider les personnes dans l'accès à un matériel qu'elles n'ont pas, pour l'instant, l'habitude d'utiliser.

> • **L'aide documentaire**, dans l'assistance à la recherche de supports et de documents appropriés, permet à l'usager de trouver les moyens les plus adaptés à son projet d'apprentissage.
>
> • **L'aide pédagogique** porte sur l'utilisation des supports et des documents à des fins d'apprentissage. Il s'agit alors d'amener la personne à prendre conscience des spécificités de chacun d'eux et à trouver des techniques d'exploitation, notamment des documents authentiques. Le but est de l'aider à construire une cohérence entre ses objectifs, les échéances qu'elle se donne, les moyens qu'elle choisit pour les atteindre, et les critères qu'elle détermine pour fixer le seuil d'acceptabilité de ses performances (Holec, 1979) ».

Albero met l'accent sur les trois types d'aide dans le centre de ressources.

2.6.1.3. Ressources

La consultation des ressources comprend dans un premier temps à l'accès physique à ces ressources. Or, l'étudiant se retrouve seul face à une grande masse d'informations à l'entrée du centre. L'aide apportée sur demande par le personnel d'accueil aide à sélectionner les ressources en fonction des besoins de l'apprenant. Le conseiller doit avoir une bonne connaissance des ressources dans le centre. Rivens-Mompean et Scheer (2003, p. 8-9) nous rappellent que,

> « Il y aurait donc intégration lorsque les ressources ne sont pas seulement prévues pour être utilisées en auto-apprentissage libre mais également en présentiel avec le guidage de l'enseignant face à un groupe, ou en auto-apprentissage guidé lorsque des tuteurs langue sont présents sur place (Mangenot, 2001). On peut également parler d'intégration lorsque le cours en présentiel, même s'il ne fait pas usage des ressources multimédia, y renvoie pour du travail en autonomie… ».

Les ressources présentées dans ces centres ont ainsi pour but de conduire l'apprenant vers l'autonomie par le biais de l'apprentissage en auto-apprentissage.

2.7. Etat des lieux des centres d'auto-apprentissage du français dans le monde

Les centres d'auto-apprentissage ont pour vocation de proposer une autre façon d'apprendre une langue étrangère. Ils jouent un grand rôle dans la remédiation des apprentissages. Pelissero analyse dans son mémoire les caractéristiques de deux centres (Le Centre de ressources en Langue de l'Université de Lille 3 et Le Centre de Langue

Yves Châlon-CLYC) pour en dégager les caractéristiques adaptables au Japon. A la lumière de ces données, il a repéré les aspects pertinents pour son projet « Transposition au contexte de l'institut franco-japonais de Tokyo ». Pelissero effectue son stage à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo créé en 1952. A partir de son expérience personnelle, il conclut la remédiation des apprentissages en deux aspects (2011, p. 3) :

> « **1. Combler les lacunes :** à partir d'une évaluation l'enseignant peut remarquer chez un apprenant des lacunes, en morphosyntaxe par exemple. En consultant le catalogue qui recense l'ensemble des ressources du LABO, l'enseignant va sélectionner des activités susceptibles de combler ces lacunes et en inscrire le code sur une « Fiche de remédiation » qu'il remettra à l'apprenant…
>
> **2. Permettre d'accélérer l'apprentissage :** un élève pour qui le rythme de la classe est trop lent ou qui désire approfondir ses connaissances, pourra se voir conseiller par son professeur des activités disponibles au LABO. Là encore, l'enseignant sélectionnera les ressources susceptibles d'aider l'apprenant ».

Pelissero remarque les deux grands avantages de ce centre : pallier les lacunes et accentuer l'apprentissage.

Maquart Willié écrit en 2012 un mémoire « Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en auto direction ? » constituant le lien entre le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (désormais CRAPEL) de Nancy et le CLYC (Centre de Langues Yves Châlon de l'Université Nancy 2 (maintenant Université de Lorraine). Maquart Willié ponctue que « Le CRAPEL, créé en 1969 au sein de l'UFR des Sciences du Langage de l'Université Nancy 2, laisse une large importance à l'autonomie et à l'apprentissage en auto direction » (2012, p. 13). Il est à noter que le CRAPEL est une référence pour les centres d'auto-apprentissage à partir de 1969. Henri Holec a dirigé ce centre de 1972 à 1998.

Quant au Centre de Langues Yves Châlon (CLYC) de Nancy à l'Université de Lorraine, il porte son nom en hommage à Yves Châlon, le premier directeur de la Bibliothèque Sonore. Le CLYC met en place une salle caméscope permettant de filmer les performances orales des étudiants qui se préparent aux exposés et aux entretiens en

langues étrangères. Ce centre est ouvert à tous les étudiants, enseignants et membres du personnel de cette université. Pelissero note (2011, p. 16-17) que,

> « Sur la page d'accueil du site on apprend que les utilisateurs peuvent y travailler la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale. La mise en place de la pratique de l'expression orale est possible par le biais de séances de conversation « d'environ 1 heure animée par des locuteurs natifs … l'apprenant n'est pas livré à lui-même puisqu'il peut rencontrer sur rendez-vous un conseiller… ».

Pelissero décrit les fonctions du centre comme apprentissage et conseil. Un autre exemple du CAA en France est celui de l'université de Stendhal. Il se présente dans le site « Studyrama » :

> « Créé en 1996, le centre d'apprentissage des langues en autonomie (CAA) de l'université Stendhal a pour vocation d'offrir à tous ceux qui le souhaitent la possibilité d'entreprendre ou de parfaire l'apprentissage de langues étrangères. Il met à disposition des usagers l'infrastructure nécessaire à l'utilisation de différentes méthodes d'apprentissage au sein du centre. Il propose actuellement plusieurs méthodes de travail pour l'étude de 14 langues : allemand, anglais, arabe, chinois, croate, espagnol, FLE, grec, italien, japonais, russe, roumain, tchèque, polonais et dispose de 4 400 documents sonores, papier, multimédia ou vidéo, ainsi que l'accès à des journaux et revues de toutes nationalités ».

Le CAA de l'Université Stendhal a pour but de permettre aux usagers d'apprendre plusieurs langues étrangères en autonomie. En outre, il y a un centre multimédia d'auto-apprentissage "Espace Langues" dans la Cité Internationale Universitaire de Paris. Ce centre permet de se perfectionner dans la langue française, d'apprendre 26 autres langues et de participer à des groupes de conversation. La Cité Internationale propose un ensemble d'activités aux apprenants résidents de la Cité et même non-résidents de celle pour améliorer la pratique du français langue étrangère des participants.

Une autre possibilité d'apprendre une langue étrangère est à l'espace Autoformation dans la Bibliothèque du Centre Pompidou à Paris. On peut trouver des méthodes de langue sur différents supports (livres, DVD, CD, sites internet et plateformes de e-learning). Des documents pédagogiques et des films étrangers en version originale sont également à disposition ainsi que des manuels, des revues, des grammaires ou des dictionnaires. Les ateliers à la communication orale en français sont animés tous les vendredis par les bibliothécaires. Un écrivain entraîne aussi le public à écrire en français

des histoires par rapport à l'actualité. Dans le lien internet de l'Université Polytechnique, Le Centre de Ressources en Langues se présente comme :

> « Les Centres de Ressources en Langues (CRL) vous donnent la possibilité de : -Suivre des modules d'autoformation et valider des compétences en langues avec la certification CLES, -Préparer un séjour à l'étranger ou un exposé en langue étrangère, -Bénéficier d'un accompagnement personnalisé avec des enseignants, -Pratiquer une langue étrangère lors des ateliers de conversation. Les ressources mises à disposition : -Des stations multimédias équipées pour l'auto apprentissage (16 au Mont Houy et 28 aux Tertiales) -1 DVDthèque et vidéothèque en VO - des chaînes satellites, -des ressources en lignes, - du matériel audiovisuel ».

Ce centre met à disposition les ressources multimédia à consulter en auto-apprentissage. EM Strasbourg Business School dont les diplômes en apprentissage sont accessibles permet aux étudiants d'avoir une espace d'apprentissage destinée aux langues étrangères en auto-apprentissage dans beaucoup de langues avec un large choix de ressources.

Le centre Polyglotte est aussi un département de langues à l'Université de Franche-Comté. Ce département met à disposition des cours de 11 langues en relation avec les besoins des **étudiants**. Ces cours sont dispensés dans le cadre **des modules transversaux.**

Figure 3. Publication Facebook du centre Polyglotte



Dans le site de cette université, ce centre se décrit : « Un atelier, une salle d'écoute, une salle multimédia et une salle de lecture permettent de travailler les compétences requises pour la maîtrise de la langue (compréhension écrite et orale, production écrite et orale,

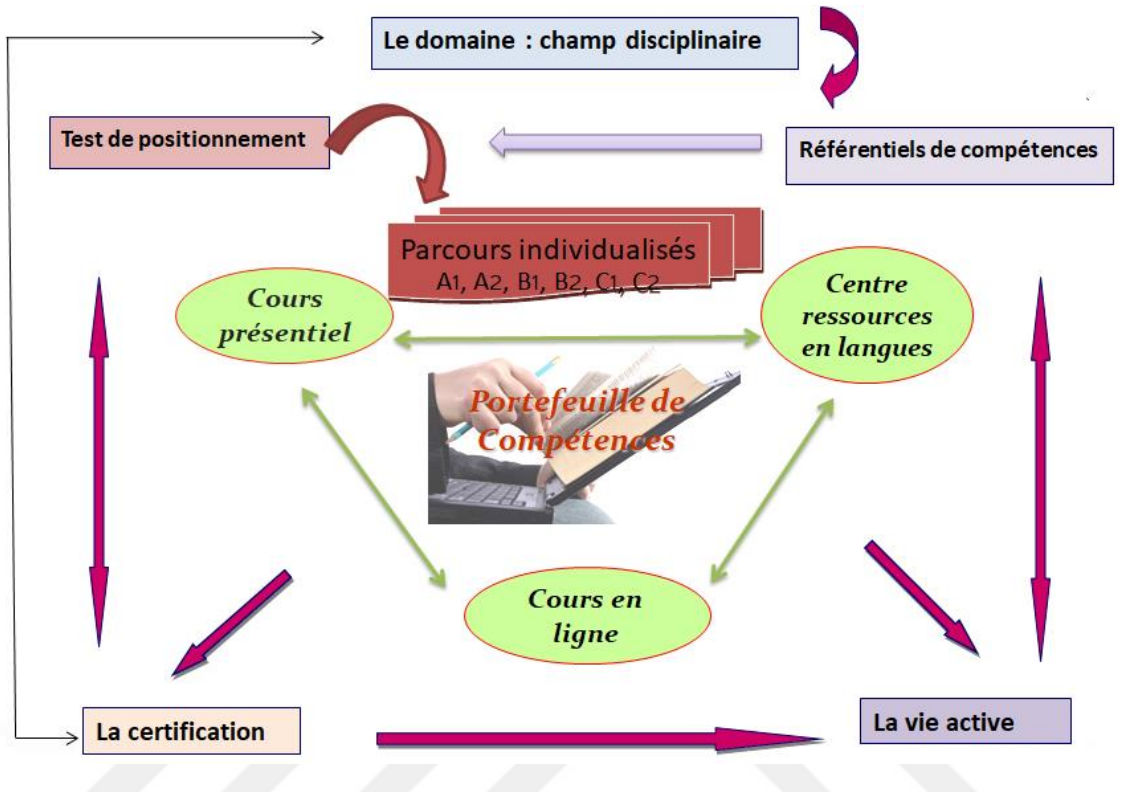
interaction orale) ». Ce centre est à la fois ouvert en accès libre à tous les étudiants en permettant aussi une préparation pour certaines certifications.

Toujours à Besançon, on remarque un autre centre de langues (CeLaB) de la Bouloie ouvert aux étudiants de l'Université de Franche-Comté. Sur ce même site, on explique que « Des ordinateurs équipés de logiciels permettent d'approfondir l'apprentissage des langues en autonomie et de se préparer en vue du passage de certifications ». Le CeLaB met en place des ateliers de conversation en différentes langues animés par des étudiants natifs.

Média-Langues de l'Université de Lorraine créé en 2000 offre la possibilité aux étudiants d'améliorer les quatre compétences dans différentes langues notamment avec pour support des "TICE" à Metz. L'Université de Lorraine est principalement située à Metz et à Nancy. Dans le site de l'Université de Lorraine, cette université se présente « Grâce à son réseau de 738 établissements d'enseignement supérieur partenaires en Europe et à l'international, l'Université de Lorraine a développé des programmes d'échanges étudiants riches et diversifiés. Elle participe activement aux programmes d'échanges européens et internationaux… ». Ces programmes sont Erasmus pour l'Europe et BCI pour l'international.

Au Maroc, dans les universités, des Centres de Ressources en Langues (CRL) ont été créés à partir de 2009 pour remédier aux problèmes d'échec et de décrochage des étudiants nouvellement inscrits à l'université et présentant une maîtrise insuffisante des compétences langagières. « Ce projet a été intégré dans la réforme dite « Programme d'urgence » et a fait l'objet d'un contrat avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique au Maroc » (Belouali, Jaafar, Defays & Laurence, 2016, p. 2). Les CRL sont des espaces multimédias pour l'apprentissage des langues en autoformation guidée, encadré par une équipe au service de l'enseignement des langues vivantes. La coexistence dans un même dispositif de cours en présentiel et d'activités numérisées dans les salles multimédias de formation permet de passer d'une pédagogie dans laquelle les étudiants exécutent les mêmes activités à une pédagogie différenciée où des parcours individualisés en ligne leurs sont proposés selon leur niveau et leur discipline.

Figure 4. Le dispositif intégré pour l'enseignement du français : langue de spécialité (El Bekraoui, 2012)



Les CRL sont mis à la disposition des enseignants de langues quelle que soit la langue enseignée : français, anglais, arable, espagnol, russe, chinois, etc. Des cycles de formation continue sont programmés pour accompagner les enseignants de langue dans leurs nouvelles tâches pédagogiques.

Les étudiants peuvent travailler de façon indépendante et adaptée à leurs besoins établis par un test de positionnement, à leur rythme, et être accompagnés par des encadrants. Les centres mettent à leur disposition des ressources, des outils et l'aide nécessaire pour organiser leur parcours d'apprentissage :

- Multilab : logiciel de supervision et de pilotage. Il permet à l'enseignant de maîtriser toutes les consoles informatiques installées dans des salles multimédias de 26 places chacune : donner des accès ; avoir une intercommunication directe avec les étudiants ; diffuser des fichiers ; ouvrir, autoriser, permettre des applications.
- Vocalab est un laboratoire numérique. Il permet de travailler la phonétique.

- Rapsodie permet d'utiliser les périphériques externes : caméra pour numériser immédiatement un document et le rediffuser aux étudiants ; lecteur DVD (tirer des séquences à partir d'un DVS et les diffuser) ; cassettes audios pour créer des cours en audio.
- Méthode d'apprentissage « Tell me more ».

Les cours développés par les enseignants et mis en ligne sur la plateforme Moodle permettent aux étudiants de travailler en autonomie, selon leurs besoins et en fonction de leur possibilité d'accès à Internet : domicile, cybercafé, etc…

Des manuels sont proposés par discipline pour répondre de façon urgente et efficace aux attentes des étudiants dont la langue enseignée ou d'enseignement est le français. Ils leur permettent d'atteindre le niveau supérieur à la fin de chaque année universitaire.

Figure 5. Exemple de manuels



En Turquie, il existe un centre d'auto-apprentissage du français, celui de l'Université Galatasaray. Mangiavillano & Pelletier soulignent à propos de l'Université Galatasaray que (2014, p. 13) « Elle est née d'un accord entre la France et la Turquie, signé le 14 avril 1992 par les présidents François Mitterrand et Turgut Özal et constitue aujourd'hui le plus gros budget de la France… ». Une des grandes qualités de cette université est que le nombre d'étudiants dans une classe ne dépasse pas la trentaine pour dispenser un enseignement plus efficace. Fondée sur les rives européennes du Bosphore, GSÜ se trouve dans un quartier proche du centre-ville.

L'université comprend cinq facultés, douze départements et deux instituts qui gèrent des masters et des doctorats. Deux types d'étudiants étudient à GSÜ : les étudiants issus des lycées francophones et les étudiants issus des lycées non francophones. Dans le deuxième cas, les étudiants doivent passer une année de classe préparatoire.

L'éducation en FLE à l'Université Galatasaray repose sur l'auto-apprentissage, pour pouvoir amener les étudiants à maîtriser rapidement le français et leur permettre d'être francophones en peu de temps pour suivre leurs études de spécialité en français.

La formation à GSÜ a pour vocation de former les étudiants à suivre des études universitaires en langue française : c'est le but principal. Le français est accepté comme étant la langue d'enseignement dans tous les départements. Le français n'est pas parlé dans l'administration. Tous les documents sont en langue turque. L'apprentissage initial commence par une année de classes préparatoires. Si le résultat de la fin de l'année ne dépasse pas la note de 50/100, l'étudiant ne pourra pas commencer son cycle de licence. Dans le premier cycle de licence, il existe un cours de français de 4 heures par semaine. Dans plusieurs départements, il y a les co-diplômes avec les universités françaises. A propos des échanges universitaires, les étudiants partent en Erasmus, surtout en France, en Belgique ou au Québec pour un semestre ou deux semestres. Les étudiants sont demandés à passer le DELF B2 et le DALF C1 pour la sélection des candidatures pour partir en Erasmus.

34 enseignants de FLE (14 en contrat français et 20 en contrat turc) travaillent à cette université principalement en classes préparatoires et en première année de licence sous la coordination d'une française selon le nombre précisé le 26 Février 2018. Les enseignants turcs sont au minimum, diplômés d'une licence. Les enseignants français sont diplômés du master 2 sauf 2 enseignants qui sont en doctorat. La France soutient la formation des enseignants turcs en finançant les stages.

L'équipe de FLE décide de développer l'usage pédagogique des outils technologiques, pour aider les étudiants à apprendre par eux-mêmes. Elle met pour cela en place un dispositif hybride comprenant :

- Un centre d'auto-apprentissage (CAA)
- Une plateforme Moodle utilisée par les enseignants de FLE et certains enseignants disciplinaires
- Un réseau social consacré à l'apprentissage du français

Dans ce travail, nous nous pencherons sur les ressemblances et les différences entre Média-langues à l'Université de Lorraine et le CAA à l'Université Galatasaray.

2.8. Education comparée

Dominique Groux et Louis Porcher nous présentent un ouvrage très enrichissant sur l'éducation comparée. Ils s'interrogent d'abord sur "L'éducation comparée : pourquoi ?". Tout d'abord, ils remarquent l'internationalisation, les déplacements nationaux et internationaux et aussi l'influence toujours plus grande des médias sur la vie les gens. Ils notent aussi le besoin de connaître les autres systèmes. En outre, l'éducation comparée se développe continuellement pour l'analyse des problèmes éducatifs.

L'éducation comparée est constamment le produit d'une société et d'une histoire. Pour Groux (1997, p. 111), « il est intéressant de noter que le père fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, avait dès 1817 lancé l'idée d'une comparaison ». On considère alors Marc-Antoine Jullien de Paris comme le père fondateur de cette idée. D'après Gonnet (1997, p. 164), « Déjà dans l'Antiquité, les récits des voyageurs témoignaient du goût de la mise en relation, du souci d'identification de ce qui est spécifique à chacun ». En d'autres termes, on remarque déjà le désir de comprendre les valeurs des autres en ces temps anciens.

Au XIXe siècle, plusieurs enquêtes sur les systèmes éducatifs étrangers sont menées en Europe et aux États-Unis pour obtenir des renseignements surtout sur l'enseignement primaire obligatoire. Vers la fin de ce siècle, les chercheurs s'occupent des autres niveaux de l'enseignement comme secondaire, supérieur et aussi professionnel. « Les organisations internationales, à partir des années 1950, ont joué un rôle essentiel (Unesco, Ocde, Bie, Conseil de l'Europe...). Des études sur le financement comparé de l'éducation, par exemple, ont introduit plus de scientificité et d'objectivité dans les recherches » (ibid, p. 164). La scientificité et l'objectivité sont les notions indispensables dans ce domaine. Selon Groux (1997, p. 111), « L'éducation comparée connaît un développement fort, en France et dans le monde, depuis les années soixante ». Cette citation nous montre qu'on commence à mieux connaître l'éducation comparée depuis les années soixante.

> « A la fin des années soixante, B. Holmes publie Problems in Education : A Comparative Approach (1965) ; H.J. Noah et M. A. Eckstein écrivent Toward a Science of Comparative Education (1969) ; A. Vexhard publie La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes (1967) et J. Tusquets Teona y practica de la pedagogia comparada (1969) » (ibid, p. 113).

Groux cite respectivement les grandes œuvres dans ce domaine. Les comparatistes anglo-saxons préfèrent la notion d'éducation comparée alors que les chercheurs européens privilégient la notion de pédagogie comparée. L'éducation comparée établit des comparaisons entre systèmes éducatifs qui permettent de faciliter les emprunts et les transferts d'un système à l'autre. Elle permet à un pays d'accroître ses capacités de compréhension de ce qui ne se trouve pas encore chez lui mais aussi de s'ouvrir sur l'étranger et le monde.

Cette comparaison nous permet de tenir compte de la gestion des différences (différences de cultures, de valeurs…). La démarche comparative interprète les ressemblances et les différences dans des domaines variés. Prenons l'exemple d'un étudiant au département : la didactique de la langue française en Turquie. Son parcours de formation passe obligatoirement par l'étude de la philosophie de l'éducation, l'histoire et la linguistique française… Il serait convenable de comprendre comment les acteurs éducatifs d'autres pays agissent, fonctionnent au sein de systèmes différents.

Être ouvert à d'autres logiques, à d'autres choix, accepter les différences, les analyser… tout cela est essentiel dans le contexte. La rencontre des autres cultures peut être enrichissante. C'est une école d'ouverture de respect de différences. Donc, elle peut permettre à l'individu de s'enrichir par l'autre.

Encore Groux (1997, p. 115), « L'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En effet, en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere, 1972) ». Les données des comparatistes qui analysent les contextes différents créent le rapprochement et favorisent les points communs et les différences. Les études comparatives sont surtout faites par les organisations internationales comme l'OCDE, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, le BIE. Elles apportent des informations quantitatives sur différents pays. Cependant, elles ne sont pas seules en charge des analyses comparatives. Plusieurs chercheurs analysent les problèmes au niveau mondial ou au niveau de plusieurs pays. Groux (1997, p. 116) nous rappelle que, « Jullien de Paris… dans son Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée que du rapprochement et de la comparaison entre les cantons suisses naîtrait l'idée de « s'emprunter les uns aux autres ce qu'ils pourraient avoir de bon et d'utile dans

leurs institutions ». Gautherin (2000, p. 5) est aussi pour Groux en disant que « L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, publié en 1817, a toujours fasciné ses lecteurs … son but était, en effet, de comparer les établissements d'éducation de toute l'Europe… ». On en conclut que grâce à M-J. Jullien, la science de l'éducation est devenue comparatiste.

L'éducation comparée propose les solutions qui réduisent les inégalités et facilitent l'équité sur le plan mondial. Elle met à jour les problèmes communs, les explique et envisage les remédiations. Les différences entre les systèmes des différents pays comme l'organisation, le calendrier universitaire peuvent être expliqués par les contextes spéciaux et l'histoire de chaque système éducatif. Chaque pays est relié à son propre système éducatif. Les chercheurs ne veulent pas unifier les systèmes mais conseillent les structures supplémentaires. Ils ne touchent jamais à l'existant, cependant ils ajoutent les cadres, les certifications et développent l'échange et la mobilité. Donc, ils essaient d'améliorer l'existant.

L'échange et la mobilité sont les notions importantes pour le progrès de l'éducation comparée. En réalité, c'est par la rencontre de l'autre que l'on peut remarquer les différences dans divers domaines.

L'éducation comparée fait appel à des méthodes différentes selon l'objet de l'étude. On a recours aux méthodes quantitatives quand on compare les résultats des élèves de 14 ans en chimie dans les pays européens. On a recours aux méthodes qualitatives quand on analyse les rôles et les fonctions des centres commerciaux dans un même pays. Il faut bien faire attention dans l'interprétation des données pour que les conclusions soient vraiment utilisables.

Groux (1997, p. 123) explique que « La démarche première consiste donc à identifier les éléments du système : acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, choix offerts et résultats. La seconde démarche consiste à établir des analogies entre ces « objets » étudiés dans des contextes différents ». On ne peut comparer que ce qui est comparable. Le comparatiste doit proposer une analyse des faits éducatifs sans les simplifier et aussi sans les trahir. L'éducation comparée n'oblige personne à renoncer à son identité ancestrale. De plus, il rajoute aussi (ibid, p. 124) que la démarche de l'éducation comparée « présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble

(finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte ». Le comparatiste doit avant tout être objectif dans ses recherches. Mais comment comparer ? Pour Gonnet (1997, p. 164), « La méthodologie de la comparaison « se conçoit par rapport à une prise en compte du contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle ». La recherche doit se faire sur les lieux d'éducation comparée dans le but de faire des propositions concrètes. La langue et la culture sont omniprésentes dans les lieux d'éducation comparée. Quand une institution encourage l'apprentissage des langues étrangères, c'est ainsi une preuve de son désir d'ouverture sur l'autre langue. Les apports de l'éducation comparée sont la résolution de problèmes éducatifs, l'amélioration de son propre système éducatif, la compréhension de l'autre système dans sa forme éducative et aussi dans sa culture.

Dans ce travail, nous nous pencherons sur les ressemblances et les différences entre Média-langues à l'Université de Lorraine et le CAA à l'Université Galatasaray.

2.8.1. Média-langues de l'Université de Lorraine

Média-Langues de l'Université de Lorraine permet aux étudiants de donner un sens pratique et professionnalisant au parcours en langue alors qu'il leur donne la possibilité de travailler une ou plusieurs langues, à leur rythme, en construisant eux-mêmes leur parcours d'apprentissage et en perfectionnant les langues en autoformation, via des supports multimédias.

Média-Langues offre la possibilité d'interagir avec un conseiller au parcours d'apprentissage (difficultés rencontrées, objectifs, ressources, stratégies). « Il est utile de rappeler que le tuteur adapte son aide selon les besoins de l'apprenant (Chen, 2010, p. 8) ». L'utilisateur explique ses besoins, définit ses buts avec le tuteur pour qu'il puisse structurer son apprentissage. L'équipe se compose d'une directrice, de 2 personnes en charge de l'accueil du public ainsi qu'un intervenant. « Au cours du travail individuel sur les ressources, le personnel d'accueil du centre pourra être sollicité pour résoudre des problèmes » (Eglantine, 2010, p. 373). Une des deux personnes à l'accueil est aussi chargée du poste de conseiller.

Le lieu comprend :

- Un hall d'accueil, pour la consultation du catalogue et l'emprunt des documents,
- Une zone multimédia avec une vingtaine d'ordinateurs en réseau permettant d'accéder à différents logiciels et cédéroms de langues ainsi qu'à une sélection de sites internet,
- Les zones réservées aux entretiens de conseil et aux séances de conversation.

Média-langues offre une grande variété de supports pour travailler les différentes compétences (CD/cassettes audio, DVD, cassettes vidéo, cédéroms, abonnements à des sites internet, presse). Il permet aussi aux étudiants d'assister aux séances de conversation d'une heure en groupe de 8, dans différentes langues, avec des locuteurs natifs.

> « Ces cours ou ateliers sont un lieu de travail collaboratif ou coopératif, c'est-à-dire un lieu où l'apprentissage passe par la réalisation collective d'un produit ou d'un projet (une nouvelle, un journal, un blog ou une exposition par exemple). Dans le cadre de ces activités, la langue française est à la fois une visée et un moyen. Autrement dit, les apprenants communiquent ensemble dans la langue cible qui devient par la même occasion la langue véhiculaire de ce travail de group » (Ismaïl, 2012, p. 137).

Les cours de conversation favorisent la rencontre des étudiants de groupes différents, ils facilitent les interactions entre pairs. Le centre met à disposition, sur rendez-vous, des séances de conseil à l'apprentissage. Les étudiants peuvent poursuivre leur travail à Média-langues en autonomie, selon des horaires et une durée qui leur convient.

Figure 6. Séances de conversation



Sur cette impression d'écran, nous voyons comment un apprenant peut réserver une place pour une séance de conversation en français.

2.8.1.1. Apprenants

Média-Langues est une source de langues ouverte à tous les étudiants et les personnels de l'Université de Lorraine. Les étudiants y ont la possibilité de développer leurs compétences en compréhension et en expression dans certaines langues étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois (mandarin), espagnol, français, grec moderne, italien, japonais, luxembourgeois, néerlandais, portugais, russe, suédois, tchèque).

En outre, Média-Langues peut aussi les aider à préparer un certificat en langue (CLES, test Toeic, TOEFL...). Les étudiants peuvent participer à des ateliers, à des séances de conversation organisés plusieurs fois par semaine en petits groupes (maximum 8 personnes) réalisés par un locuteur natif. Média-Langages favorise la mise en relation d'étudiants pour trouver un/des partenaire(s) tandem : Groupe Facebook.

Média-Langues facilite aussi les **rencontres entre les étudiants Erasmus** (étudiants étrangers) et les étudiants français. Le but de ces rencontres est de faciliter l'entraide dans l'apprentissage des langues et les échanges culturels. L'apprenant peut prendre rendez-vous avec le conseiller en début, en cours et en fin d'apprentissage.

Les étudiants dans le cadre du programme Erasmus ont la possibilité de faire valider leur temps (au total) 48 heures de travail passé à Média-langues. Le personnel d'accueil cumule les heures d'entrée et de sortie de l'étudiant. Les cours s'étalent sur 12 semaines par semestre. L'étudiant travaille en autonomie, ça veut dire qu'il travaille sur des besoins qui lui sont propres et aussi des objectifs qui sont particuliers, en choisissant lui-même ses ressources. L'apprenant note ce qu'il fait et ses appréciations dans un carnet de bord élaboré en son nom.

2.8.1.2. Conseillers

Lorsque les étudiants se rendent à Média-langues, ils rencontrent d'abord un conseiller qui leur explique le fonctionnement du centre puis commence à travailler. Les ressources sont numérisées et l'apprenant se retrouve donc face à un ordinateur. Une

photo du centre en annexe 5 peut mieux faire comprendre leur situation. Une zone-conseil est réservée aux entretiens de conseil avec le personnel en charge.

Média-Langues permet parallèlement aux étudiants d'améliorer les stratégies d'apprentissage. Pour les aider à s'organiser, à choisir des activités et à établir un programme adapté, un conseiller est à leur disposition, sur rendez-vous. « Il ne faut pas oublier que le centre de ressources n'est qu'un outil entre les mains du conseiller et de l'apprenant. Son importance est relative au regard de l'expertise du conseiller, qui est le véritable gage d'un système d'apprentissage d'auto-dirigé » (Bailly, 1995, p. 83). Les étudiants peuvent bénéficier de l'**aide** du conseiller pour les guider dans leur **progression**. Le conseiller signale sa présence en cas de problèmes rencontrés par l'étudiant.

Le conseiller est comme un guide qui oriente et aide les étudiants à faire des choix éducatifs. « Selon les différentes ressources utilisées et les besoins des apprenants, l'enseignant doit être animateur, organisateur, guide, tuteur et conseiller » (Yücelsin-Taş, 2010, p. 469). Il est convenable de dire qu'il n'est pas uniquement une aide technique mais aussi un accompagnateur dans l'apprentissage de la langue étrangère. « …nous venons de voir que l'apprentissage auto-dirigé suppose une redéfinition complète du rôle des acteurs directs qui assurent l'encadrement pédagogique : enseignant, tuteur, conseiller, moniteur… » (Degache & Maspeôi, 2003, p. 181). Les étudiants ont toujours besoin de lui. Il faut souligner qu'il est aussi là pour encourager les étudiants à poursuivre leur apprentissage surtout dans les phases de fléchissement, de doute ou d'abattement. De plus, il réagit tout de suite aux sollicitations des utilisateurs et explique des codes dans le logiciel. Pour un nouvel étudiant, il est chargé de préciser le fonctionnement du centre. Il lui explique aussi comment utiliser le casque, les ressources documentaires et aussi les logiciels. Gremmo nous rappelle la fonction du conseiller (1995b, p. 46),

> « … le conseiller s'appuie essentiellement sur deux possibilités communicatives : - il peut choisir une procédure de questionnement. Il pose des questions autour de ce que vient de lui dire l'apprenant. Le conseiller se place là dans une relation plus égalitaire : il semble vouloir se faire préciser les choses pour lui, pour mieux comprendre. Cependant, en questionnant le pourquoi des choix, en se faisant préciser le mode de réalisation des activités d'apprentissage effectuées, il travaille surtout à faire expliciter par

> l'apprenant ses critères. Car, comme nous l'avons indiqué plus haut, ce questionnement n'est pas fait au hasard…- il peut choisir d'asserter ouvertement les informations qu'il juge utile de fournir à l'apprenant. Ici, le conseiller se place donc plus nettement dans le rôle de l'expert. Le contenu des assertions est lui aussi déterminé par l'analyse que le conseiller fait de la situation de l'apprenant au moment de conseil… ».

Le conseiller est toujours à la disposition sur rendez-vous auprès de l'accueil. Durant les séances, le conseiller est toujours présent dans la salle et à l'écoute des étudiants et il est chargé de répondre aux questions visant l'explication d'une consigne. Il incombe d'organiser l'apprentissage de l'apprenant et de le guider vers l'auto-apprentissage au travers des entretiens conseils. « L'apprenant vient (aux entretiens conseils) essentiellement pour : 1. rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ; 2. préparer ce qui va être fait : changements ou maintien d'objectifs… » (ibid, p. 36). Les entretiens ont alors deux buts pour Gremmo.

D'après Bekhoucha (2008, p. 128) qui a fait une thèse de doctorat sur l'autonomie en analysant le Centre Intensif d'Enseignement des Langues (CIEL) de l'Université Badji d'Annaba en Algérie rappelle que « … l'enseignant se transforme en conseiller pour faciliter l'apprentissage et, finalement, l'institution doit créer les conditions (infrastructure, équipement, organisation académique …) nécessaires à la mise en place d'un système d'apprentissage autodirigé ». Bekhoucha résume bien la fonction de l'enseignant et de l'institution pour l'apprentissage auto-dirigé.

2.8.1.3. Ressources

Média-langues est aussi un centre de ressources – sur supports-papier et numériques tels que les DVD, les CD audio, les cédéroms, les sites internet, la presse, etc., et contient des documents divers sur les méthodes d'apprentissage, des documents authentiques accompagnés d'une transcription ou d'un script, des exercices, des dictionnaires bilingues, unilingues et les grammaires. « L'avantage de l'utilisation des TICE en FLE est d'avoir accès à une multitude de documents authentiques » (Berger, 2015, p. 37). Les documents sont accessibles sur place aux étudiants de cette université.

Média-langues est le pôle d'activités pédagogiques pour travailler les langues, guidé par des enseignants au besoin. Il manque cependant de ressources documentaires en

production orale, parce qu'il y a, de fait, très peu de ressources documentaires existantes en ce domaine. Maquart Willié conclut (2012, p. 81.) « Qu'il s'agisse de lieux, d'outils ou de personnes, ressources, il est du ressort de toute l'équipe de gestion du centre de faire en sorte que chaque choix les concernant, soit en faveur de l'apprentissage des utilisateurs ». Donc, tous les différents types de ressources ont pour but d'aider l'apprenant à apprendre la langue ciblée.

Si on analyse en détail Média-langues à propos des espaces de travail, **la salle multimédia** est un open-space (espace ouvert) multimédia avec un certain nombre d'ordinateurs, micros-casques et microphones. Une zone multimédia permet aux étudiants d'accéder aux différents logiciels d'apprentissage de langue, cédéroms, méthodes audio ou vidéo, chaînes étrangères et sites internet auxquels Média-Langues est déjà abonné, ainsi que des documents d'aide à l'apprentissage pour leur apprendre les meilleures méthodes et techniques.

D'autres ressources comme méthodes, grammaires, dictionnaires, bandes dessinées et films en français, magazines, revues, romans sont aussi accessibles. Ces outils sont préférés en fonction de leur besoin, mais aussi de leur niveau. Quant à **l'espace de travail collaboratif,** les étudiants peuvent réserver cet espace pour les travaux linguistiques de groupes ou pour des rencontres tandems. Des ateliers jeux sont aussi réalisés dans cet espace. En ce qui concerne **la salle de conversation ou d'atelier**, les ateliers de conversation et les ateliers culturels ont lieu dans une salle séparée de l'open-space, dans laquelle Média-Langues propose aux étudiants de pratiquer la compréhension orale. Ils entretiennent leur connaissance dans les langues qu'ils ont déjà étudiées. Alors qu'ils découvrent une nouvelle langue, ils améliorent leur compréhension et leur prononciation.

2.8.1.4. TICE à Média-langues

Au centre de notre recherche, se trouve la question de savoir comment les enseignants de français se servent des TICE pour faire leur auto-apprentissage à Média-langues. Cette technologie exige une bonne connaissance des techniques informatiques pour non seulement l'enseignant mais aussi l'étudiant. Il importe de rappeler que les outils technologiques augmentent la motivation de l'apprenant et aussi facilitent

l'autonomisation de l'apprenant en lui permettant d'être plus indépendant pendant le parcours d'apprentissage. La zone multimédia permet aux étudiants d'accéder à différents logiciels d'apprentissage de langue auxquels Média-Langues est abonné. Le logiciel le plus efficace est Tell Me More.

De nos jours, Tell Me More (siglé TMM) est présent dans le marché français en tant que logiciel d'apprentissage des langues. Ce logiciel est normalement payant, mais Média-langues met à disposition gratuitement ce logiciel pour les étudiants de l'Université de Lorraine. Pour Hamon (2003 : 242), « Certains analystes vont même jusqu'à avancer (sans en apporter la moindre preuve cependant) que Tell Me More serait le logiciel de sa catégorie le plus vendu (utilisé ?) dans les établissements scolaires ». Nous n'avons pas pu vérifier cette affirmation.

Le but de ce paragraphe est d'analyser, d'un point de vue didactique, le logiciel Tell Me More utilisé comme matière d'analyse disponible dans ce centre. Kitlinska décrit Tell Me More diffusé par la société AUROLAG (1993, 3), « Cette société, fondée en 1987, crée et développe des solutions technologiques telles que des cédéroms et des services destinés à l'apprentissage des langues étrangères…Auralog est la première entreprise au monde à avoir exploité la reconnaissance vocale pour l'apprentissage des langues ». On en conclut que de nouveaux logiciels apparaissent pour la remédiation des apprentissages des langues étrangères.

Quels peuvent être les points positifs de ce logiciel ? Quelle place peut-il trouver dans l'apprentissage du français lié aux nouvelles technologies ? Où en sommes-nous dans l'apprentissage du français ? Nous témoignons que de nombreuses responsabilités d'un enseignant sont maintenant prises en charge par ce logiciel. Quels sont donc les aspects du travail du tuteur humain qui ne sont pas effectués par le logiciel ? Pourquoi mettons-nous aussi en place un tuteur humain en plus du logiciel ? TMM aide-t-il à apprendre le français ? Si oui, qu'est qu'on apprend ? À quelles conditions ? L'outil est-il motivant ?

Dans cette partie, on essaie de répondre à ces questions. Tell Me More Français offre toutes les possibilités dont les étudiants ont besoin pour apprendre à parler, à écrire et à comprendre de manière efficace. En effet, les étudiants n'ont pas tous la même façon d'apprendre, chacun a ses propres moyens d'apprentissage, certains sont plutôt visuels, d'autres auditifs et d'autres encore kinesthésiques.

Le logiciel est également très personnalisable afin que l'utilisateur puisse apprendre comme il le souhaite et quand il le veut. Le logiciel se présente comme un programme d'auto-apprentissage. TMM est fondé en fonction de l'imitation d'un orateur natif à la place d'une exploitation faite d'un document. L'utilisateur est invité à suivre le parcours didactique : parler de sa famille, les présentations, fixer rendez-vous, les visites touristiques, dans l'avion, réserver une villa... D'une manière nette, les mots sont liés aux objets, aux opinions dans le contexte. L'utilisateur apprend graduellement le vocabulaire et la grammaire en faisant de multiples activités d'expression écrite, d'expression orale, de prononciation et d'écoute.

Le site "Les Solutions Ressources Humaines" nous définit ce logiciel, « Premier à avoir introduit la technologie de reconnaissance vocale dans ses logiciels d'enseignement, TELL ME MORE a décliné sa solution en portail pour la Formation Professionnelle et l'Education. Les formations TELL ME MORE, s'appuient sur plus de 25 ans d'expérience… ». Ce logiciel comprend des activités/exercices à faire, des documents sonores à écouter, des vidéos de bonne qualité à regarder.

Quelle est la différence entre un document et le logiciel ? En cliquant avec la souris, l'apprenant peut aller à la partie de son choix du travail. Il permet d'apprendre la langue de façon complète (oral, écrit, grammaire, vocabulaire, culture) et interactive (reconnaissance vocale, dialogues interactifs). C'est une école de langue en ligne qui présente le e-learning. L'école s'adresse aux cours adaptables en fonction du niveau de chaque apprenant. Les exercices traitent surtout de la vie usuelle, la famille, la société, l'économie ou la politique en présentant une grande variété de thèmes. Les utilisateurs commencent à apprendre la langue dans les situations courantes de la vie. Ils acquièrent petit à petit des compétences linguistiques leur permettant finalement de posséder la situation de communication et de pouvoir participer au dialogue interactif. Ce logiciel leur fait participer à une conversation de la vie usuelle.

La langue d'apprentissage de ce logiciel utilisée par Média-Langues est en allemand, en anglais britannique, en espagnol, en français et en italien. L'apprentissage de la langue française comporte 9 niveaux : grand débutant, débutant, intermédiaire, intermédiaire+, confirmé, confirmé +, affaires, affaires+, affaires++. Chaque niveau se subdivise en 12 parties, par exemple les thèmes du niveau confirmé sont « en route, plaisirs en plage,

sports de loisir, sports de l'extrême, la plongée, partie de pêche, au chalet, sur les pistes, au port, sur l'eau, l'alpinisme, arrivée au sommet ».

S'il faut bien analyser les modes de travail, l'utilisateur donne d'abord son nom d'utilisateur et aussi un mot de passe. Il se trouve devant une fenêtre où il doit choisir : le mode libre et le mode guidé. Chacun d'eux possède une présentation et un parcours. La navigation se réalise par un écran d'accueil et les barres de navigation. Les icônes et les consignes aident l'apprenant à bien utiliser le logiciel. Il s'agit de deux approches éducatives (le mode libre, le mode guidé) pour la perfection de l'apprentissage. Cette opportunité de sélectionner le mode de navigation est un atout du logiciel. L'apprenant a également l'opportunité de changer de mode en cours d'utilisation.

En premier choix, comme son nom l'indique, **le mode libre** donne la possibilité à l'apprenant de naviguer librement dans les activités conseillées. La navigation de ce mode libre met l'apprenant en position de décideur. L'utilisateur organise son programme à sa convenance. Il peut à son rythme passer d'un exercice de dialogue à la dictée. Cette option de navigation permet un apprentissage très flexible et attractif. Ces deux modes de navigation sont vraiment un avantage qui apporte la flexibilité dans l'apprentissage. L'étudiant peut voir le contexte organisé autour de 6 ateliers :

- **L'atelier thématique** dans lequel les activités sont organisées par thèmes : (activités faites autour de thèmes de la vie quotidienne : douze thèmes, par exemple au niveau « intermédiaire » : « faire les boutiques », « choisir des habits », « les commerces », « le super marché », « le standard », « au téléphone », « un accident », « chez le médecin », « faire son courrier », « poster son courrier », « retirer de l'argent », « régler une facture »,
- **L'atelier culturel** est pour la perfection de la connaissance des pays où la langue est pratiquée. (Activités autour de la culture des pays de la langue cible : l'encyclopédie : les fiches culturelles et les cartes géographiques avec les activités ; énigme-mosaïque-cartomania). Dans la partie « Encyclopédie » comportant des fiches culturelles et des cartes géographiques, l'apprenant peut faire une découverte sur la culture française. D'ailleurs, l'objectif de cette partie est de faire connaître la France.

-**L'atelier de grammaire** qui met en lien les activités avec les normes de grammaire et les listes de mots classés par niveaux et par thèmes (la bibliothèque : l'explication(s) de grammaire avec les activités ; mot juste, texte à trous, mots et fonctions, boîte à mots, exercices de grammaire, dictée, d'un texte à l'autre),

-**L'atelier oral** combine l'étude sur la compréhension et sur l'expression orale avec des vidéos interactives (compréhension et prononciation ; dialogue, vidéo et questionnaire à choix multiples (siglé QCM), prononciation de phrases, prononciation de mots, exercice de phonétique avec les exercices, association image/mot, mots mêlés, mots croisés, remise dans l'ordre, dictée). L'atelier oral axé sur la compréhension orale et sur l'expression orale comprend de multiples dialogues et les vidéos interactives.

-**L'atelier écrit** (compréhension écrite : dialogue avec les activités ; boîte à mots, remise dans l'ordre, exercices de grammaire, dictée, d'un texte à l'autre, rédaction),

-**L'atelier de vocabulaire** (bibliothèque : lexique avec les activités : association image/mot, mots mêlés, association de mots, mot juste, texte à trous, mots et thèmes, mots mystérieux, mots croisés).

En deuxième choix, dans **le mode guidé**, l'individu est obligé de suivre le logiciel. Le logiciel présente un apprentissage progressif fait autour de thèmes. Le parcours offre la possibilité de travailler l'ensemble des compétences (vocabulaire, grammaire, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, culture) et d'activités culturelles. Les cours sont organisés par ordre croissant de difficulté. Il faut préciser qu'il est possible de quitter le logiciel à tout moment et de n'importe quel endroit par n'importe quelle activité en cours par un clic droit de la souris.

En faisant le choix de ce mode, l'apprenant peut suivre un parcours pédagogique correspondant à ses priorités d'apprentissage. Il propose un parcours de travail individualisé par rapport aux buts d'apprentissage. L'apprenant peut sélectionner un parcours d'apprentissage clair et même l'individualiser à son gré et les compétences qu'il veut travailler. À la fin des exercices, l'étudiant peut voir ses résultats dans l'écran de "synthèse". Raby (2004, p. 23) confirme notre point de vue, « Il s'articule autour

d’une table de progression qui propose aux apprenants toutes les possibilités du logiciel en fonction des compétences qu’ils souhaitent travailler. Cette table de progression oriente toute la navigation du mode guidé ». Le mode guidé offre ainsi un programme de travail individualisé fixé sur la fonction des buts d’apprentissage et du temps que l’apprenant souhaite y consacrer.

Le mode libre présente aussi cinq entrées supplémentaires ("Fiches culturelles", "Cartes géographiques", "Énigme" "Cartomania", "Mosaïque") regroupées dans l'atelier "Culture". On peut voir la France physique comme fleuves et lacs, relief, mers et océans, îles, pictogrammes dans la section des cartes géographiques.

Il importe de rappeler que l’autonomie peut être définie comme « prendre en charge son apprentissage », c’est-à-dire qu’il apprend à apprendre. Holec la définit (1979, p. 3), « Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». En mode libre, l’étudiant à Média-langues devient autonome, connaît l’objectif de son parcours d’apprentissage, vérifie totalement la responsabilité de son apprentissage, met en pratique des exercices d’apprentissage et évalue sa progression. L’utilisateur est plongé dans un monde où il devient l’acteur essentiel.

D’une part, ce mode libre est une bonne entrée en matière pour les débutants à la langue étrangère. Les premières leçons de ce logiciel sont une base solide pour l’apprentissage. D’autre part, l’utilisation de ce mode est plus avantageuse pour l'apprenant qui a déjà un bon niveau des bases langagières pour son perfectionnement que pour les purs débutants en langue étrangère. Le débutant peut avoir du mal à faire certains des exercices. Afin de justifier cette information, on peut montrer l’une des activités conseillées « association des mots ». L’individu relie les mots de la colonne de gauche à leurs contraires ou synonymes dans la colonne de droite. Puisque cet exercice se base surtout sur une bonne acquisition de vocabulaire, c’est la seule chose que l’apprenant ne possède pas forcément sur tous les mots. Il paraît donc difficile de faire cette activité sans comprendre le sens des mots. Comme indiqué dans le manuel d'accompagnement, ce mode dit libre est conseillé « aux utilisateurs ayant déjà une bonne connaissance de la langue ». L'interface du logiciel de Tell Me More - Français possède un fond d'écran de

couleur ardoise pour limiter la fatigue oculaire. La navigation se fait facilement. Le premier choix qui propose à l'apprenant concerne le mode de travail.

Selon Kitlinska (2003, p. 31), « nous remarquons que Tell Me More exploite les rapports linguistiques : liens du dialogue vers un exercice, d'un exercice vers une explication de grammaire, d'un texte vers le glossaire ou d'un mot vers sa prononciation ». On remarque que les sources principales du logiciel sont des vidéos, les ressources sonores (réponses des dialogues conseillées et reconnues par le logiciel) et les images contextuelles. Les vidéos sont bien harmonisées par rapport aux réalités de la vie quotidienne. En guise de conclusion, ce logiciel permet aussi aux apprenants d'acquérir un bagage lexical en leur proposant les jeux.

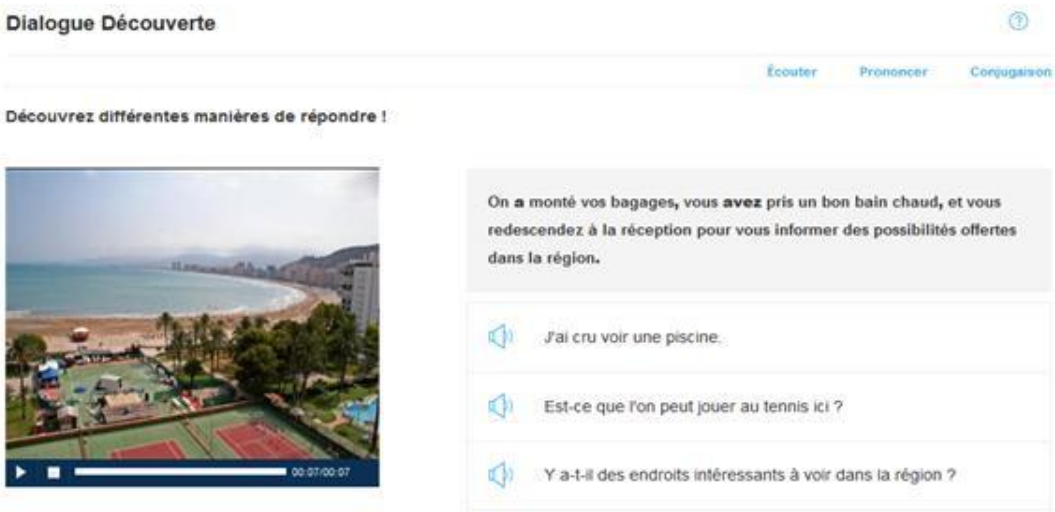
L'apprenant peut choisir **les activités** par rapport à son objectif. Il faut admettre la richesse des activités. « Nous en avons fait l'inventaire dans un tableau récapitulatif établi à partir de l'organisation du mode libre » (Hamon, 2003, p. 146). Il est à noter que certains exercices sont traités dans l'atelier écrit aussi bien que dans l'atelier oral.

Tableau 3. Récapitulatif des types d'activités et de leur répartition dans les ateliers du mode libre (Hamon, 2003, p. 145)

	Type d'atelier					
Type d'activité	Thématique	Culture	Vocabulaire	Grammaire	Oral	Ecrit
Dialogue	*				*	*
Prononciation de phrases	*				*	
Prononciation de mots	*				*	
Exercice de phonétique	*				*	
Association image/mot	*		*		*	
Mots mêlés	*		*		*	
Association de mots	*		*			
Mot juste	*		*	*		
Texte à trous	*		*	*		
Mots et thèmes	*		*			
Mots et fonctions	*			*		
Boîte à mots	*			*		*
Mots mystérieux	*		*			
Mots croisés	*		*		*	
Remise dans l'ordre	*				*	*
Exercice de grammaire	*			*		*
Dictée	*			*	*	*
Rédaction	*					*
Vidéo et QCM	*				*	
Lexique	*		*			
Explication(s) de grammaire du cours	*			*		
Fiches culturelles		*				
Cartes géographiques		*				
Énigme		*				
Cartomania		*				
Mosaïque		*				

Le Dialogue est fait autour d'un ensemble de scènes. Il est aussi contextualité par les vidéos. Ce logiciel propose les dialogues interactifs, en d'autres termes, chaque thème est construit sur l'interaction entre apprenant et ordinateur.

Figure 7. Dialogue interactif



D'après Kartal (2004, p. 105), « Les situations sont construites à partir de scènes de la vie quotidienne dans lesquelles l'apprenant se met "dans la peau" d'un personnage et agit au sein d'un scénario : il a des interlocuteurs … ». La conversation prend différentes situations selon les réponses de l'apprenant, c'est-à-dire qu'un dialogue comporte plusieurs directions en partant de la même situation. Il serait mieux alors d'améliorer d'abord la prononciation en accédant à la partie de prononciation. Le logiciel donne la possibilité d'aller plus en avant, de revenir en arrière, ou de visionner sous forme de diaporama les scènes disponibles. L'exercice se poursuit en fonction de la réplique.

Les vidéos : Pour perfectionner la compréhension orale, il est possible de lancer les vidéos correspondantes aux scènes étudiées avec le texte affiché. Les vidéos s'affichent avec sous-titrage et les images correspondent au texte. « Un travail à partir de l'image peut mener à la compréhension du texte, même pour des apprenants de niveau linguistique limité » (Cornaire, 1998, p. 181). Les sujets des vidéos sont semblables aux situations réelles dans la vie quotidienne. Les répliques des dialogues sont transcrites et sonorisés sur l'écran.

Grammaire et Lexique : La règle de grammaire traitée est offerte de manière attractive en utilisant la bande dessinée par une explication. Les exercices de grammaire comportent de petits rappels grammaticaux à propos du sujet en question. Le lexique, toujours accessible, est dans l'ordre alphabétique.

Exercices : La quasi-totalité des exercices sont sur la compréhension orale, écrite et la production écrite. On remarque les objectifs au niveau lexique, grammatical et phonétique. Plusieurs types d'exercices sont disponibles : association image/mot, mots mêlés, association de mots, mots justes, texte à trous, mots et thèmes, mots et fonctions, boîte à mots, mots mystérieux, mots croisés, remis dans l'ordre, exercice de grammaire, dictée, d'un texte à l'autre, rédaction, vidéo et QCM, lexique du cours, explication(s) de grammaire du cours.

Association des mots (but lexical) : Ce travail a pour but d'enrichir le vocabulaire de l'utilisateur. Le but étant d'associer les mots de la colonne de gauche à leur synonyme ou leur antonyme conformément à la consigne.

Association image-mot (but phonétique et lexical) : Il faut prononcer le mot correspondant à la photo montrée dans l'écran. L'apprenant est invité à trouver parmi plusieurs mots le bon, qui correspond à l'image.

Remise dans l'ordre (but phonétique, grammatical, lexical) : Il est demandé à l'apprenant de formuler une phrase en partant de mots en désordre. L'exercice a pour vocation d'enrichir le vocabulaire et la syntaxe.

Texte à trous (but grammatical et lexical) : L'apprenant complète un dialogue, un texte ou une phrase à partir des mots qui lui sont proposés.

Mot mystérieux (but lexical) : L'utilisateur est amené à trouver un mot correspondant à une définition fournie dans la langue française. Ce jeu est presque une analogie du jeu du pendu, il est à la limite entre mémorisation du vocabulaire appris et exercice d'orthographe. L'apprenant n'a droit qu'à sept mauvaises lettres. « A l'orée du XXIe siècle, le jeu en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement semble avoir bonne presse … les formations autour du jeu sont accueillies plutôt favorablement ; les sites électroniques proposent de nombreuses activités dites ludiques… » (Silva, 2008, p. 20).

De nos jours, on voit ainsi les contenus liés au jeu dans l'apprentissage des langues étrangères.

Les exercices de dictée permettent à l'utilisateur de retranscrire ce qu'il entend. Cet exercice permet à l'apprenant de travailler sur la distinction des sons. A la suite de l'écoute du texte, on peut travailler phrase par phrase le texte et le réécouter.

Mot juste (but grammatical et lexical) : Il est demandé à l'utilisateur de choisir la bonne réponse pour compléter la phrase.

Mots croisés (but lexical) : L'exercice a pour but d'évaluer le vocabulaire et l'orthographe connus par l'apprenant. Il est amené à mettre des mots dans une grille et il complète les mots croisés avec la traduction ou l'enregistrement du mot. Dans la version de niveau débutant, l'objectif est d'apprendre ou de revoir les bases. Dans le niveau intermédiaire, le but est de communiquer comme s'il se trouvait réellement dans un pays étranger. Dans le niveau confirmé, l'objectif est de perfectionner la maîtrise d'une langue.

Vidéo / QCM : La vidéo propose de courtes scènes de la vie usuelle avec le texte écrit à côté. A la suite de la vidéo, l'apprenant passe au QCM pour vérifier sa compréhension orale. « Très utilisé depuis son entrée en didactique des langues, le questionnaire choix multiples peut tester aussi bien la phonétique que la grammaire, le vocabulaire que la civilisation, la compréhension orale que la compréhension écrite » (Bertocchini & Constanzo, 2017, p. 220). Et ces deux auteurs soulignent les avantages du questionnaire. « Surtout utilisé pour évaluer la compréhension (orale ou écrite), le questionnaire à choix multiple ou Q.C.M. consiste à proposer une phrase ou une question, accompagnée de plusieurs réponses au choix, parmi lesquelles une seule est correcte » (Lamailloux, Arnaud et Jeannard, 1993, p. 27). Le QCM place l'utilisateur dans l'attitude d'écoute active, ce qui facile l'acquisition des techniques de compréhension utiles lors de la confrontation d'un natif. « L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues étrangères a une place importante puisqu'elle est de nature auditive et visuelle qui susciterait l'attention des apprenants » (Ünverdi, 2019, p. 100). Ünverdi avance l'idée que la vidéo joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues étrangères.

Exercices de prononciation : Kitlinska explique cet exercice (2003, p. 7), « L'apprenant, en s'aidant des graphes vocaux et des représentations des mouvements

articulatoires en trois dimensions (3D), devra se rapprocher le plus possible du modèle de prononciation des sons, des mots et des phrases ». L'exercice de prononciation se fonde sur l'imitation et la répétition.

Boîte à mots : Cette activité a pour but d'enrichir la grammaire et le vocabulaire. L'apprenant est censé transformer des groupes de mots en accordant les mots entre parenthèses.

Rédaction : Il s'agit de décrire soit une photographie authentique soit une vidéo ou un résumé correspondant à la consigne.

D'un texte à l'autre : L'apprenant a pour consigne de transformer le texte selon la consigne. En général, l'apprenant est invité à le réécrire en y changeant le temps des verbes. Par exemple, mettez le texte suivant au conditionnel présent.

Mots et fonctions : L'apprenant se doit de classer les mots d'un texte conformément à la consigne (ex. complément circonstanciel de temps, complément du nom, attribut, complément circonstanciel de lieu).

Mots et thèmes : Cette fois-ci, l'apprenant part des mots d'un texte selon leur famille lexicale. Par exemple : mots ou groupe de mots à placer : alimentation, mathématiques, logement, qualification, éducation, prix, paiement.

Mots mêlés : L'exercice est en reconnaissance vocale, d'abord, l'apprenant écoute le mot dissimulé et puis essaie de le trouver dans une grille de lettres.

Mots et phrases à prononcer : Cet exercice aide l'apprenant à améliorer la prononciation des mots et des phrases les plus significatives pour la leçon.

Le menu "Aides et Infos" présente trois types d'aides dans les deux modes : **L'aide à la navigation** propose des informations sur les boutons et les icônes qui sont toujours à l'écran. **L'aide sur l'écran en cours** informe l'utilisateur sur les icônes et les boutons disponibles durant une activité. L'aide sur la reconnaissance vocale est ouverte aux activités bénéficiant la reconnaissance vocale. L'utilisation de Tell Me More est assez intuitive merci aux « boutons explicables » (qui comportent une explication de leurs fonctions). Des consignes en détail facilitent la compréhension des exercices. L'apprenant peut faire des tests pour voir les progrès faits et les visualiser avec les outils de synthèse.

Compréhension orale : La compréhension orale est la plus mise en avant dans ce logiciel. Les activités proposées par Tell Me More en compréhension orale, sont constitués d'exercices comme dictées, mots mêlés, mots croisés et les vidéos.

Compréhension écrite : La compréhension écrite est liée à la lecture et l'interprétation. L'image a pour but de contextualiser le texte. La réalisation de ces exercices se fait sur la compréhension du texte dans les exercices comme mot juste et texte à trous.

Expression orale : C'est la capacité d'expliquer librement quelque chose. Les activités conseillées en expression orale sont les activités de répétition et d'imitation comme association image/mot.

Production orale : « Etant donné que la production orale n'est pas une simple répétition, comment faire acquérir autrement à l'apprenant de reflexe de bonne prononciation » (Kitlinska, 2003, p. 21). Sur ce point, nous pouvons mettre en avant les manques de ressources humaines. « Il est souvent suggéré que l'ordinateur est surtout adapté à l'apprentissage de l'écrit » (Lhote, Abecassis, Amrani, 1998, p. 7). Le logiciel ne peut pas remplacer l'enseignant.

Expression écrite : Le logiciel propose les exercices suivants : la remise dans l'ordre, les exercices de grammaire, ou la boîte à mots pour l'amélioration de cette compétence. Les mots croisés ou la dictée en mode reconnaissance vocale entraîne l'apprenant à la transcription.

La reconnaissance vocale donne la possibilité à l'apprenant de faire les exercices sur la prononciation et la lecture à haute voix.

> « Dans un premier temps, cette technologie est utilisée dans les logiciels de la dictée vocale ou encore sur les machines industrielles. En 1996, la reconnaissance vocale se fait mot à mot et deux ans plus tard, Auralog l'applique pour la première fois aux exercices linguistiques. En 1999, la société met au point une innovation technologique S.E.T.S (Spoken Error Tracking System), qui permet de localiser l'erreur de prononciation, et l'inclut dans son cédérom Tell Me More » (Kitlinska, 2003, p. 3).

Grâce à cette reconnaissance vocale, l'apprenant peut travailler la prononciation des répliques et celle de toutes les phrases et tous les mots du dialogue. Les phrases et les mots conseillés dans l'exercice de prononciation sont montrés par un graphe vocal. Raby explique trois types d'activités fondées sur la reconnaissance vocale.

> « -les activités de la première partie de la table de progression reprise avec la reconnaissance vocale (Association mot image, Remise dans l'ordre, le Mot juste) ; -Les Dialogues Expression et Compréhension dont nous avons parlé précédemment."- Les activités de prononciation de phrases, de mots et de phonèmes » (Raby, 2004, p. 35).

L'écoute joue un rôle dans la prononciation. Il faut bien entendre pour pouvoir bien prononcer. Il est convenable de commencer par la répétition des mots et puis des phrases. L'utilisateur doit prononcer assez fort afin que le système de reconnaissance puisse reconnaître sa prononciation. Le graphique placé à droite lui montre à quel niveau il est par rapport au modèle choisi. Kartal (2004, p. 108) nomme ce modèle choisi comme « seuil de tolérance » et l'explique comme :

> « Le "seuil de tolérance" est un paramètre essentiel dans la reconnaissance vocale, le programme propose sept niveaux de tolérance. L'apprenant choisit son seuil en fonction de ses objectifs et de ses compétences. Au premier niveau, le système accepte à peu près n'importe quel enregistrement de la même durée. Au niveau 7 et souvent au niveau au 6, il refuse tous les enregistrements. Au niveau 5, le système est assez sensible pour refuser de prononciations déviantes mais il laisse passer un grand nombre de fautes de prononciation ».

Il faut préciser que les apprenants rencontrent des difficultés d'apprentissage de la langue étrangères surtout en expression orale. Grace à la visualisation de la prononciation modèle, l'apprenant se concentre sur ce qu'il dit et avec cela, il commence alors à oublier son appréhension initiale.

L'animation en 3D est en réalité un succès pour l'articulation phonétique. La présentation graphique de la prononciation et de l'intonation attire l'attention de l'étudiant. Les images 3D définissent la bouche en mouvement et les mouvements de la langue. « … les animations 3D reproduisent les mouvements articulatoires de la bouche. Une animation en image de synthèse décompose les positions de la bouche et de la langue, de face et de profil ; le signe phonétique est inscrit en bas de l'animation » (Raby, 2004, p. 38). C'est en réalité une aide à la prononciation étant donné qu'elle donne la possibilité de visualiser l'articulation phonétique. « Elle est constituée d'images de synthèse montrant à la fois l'articulation d'un son vu de l'extérieur (visage de face et profil, mouvement des lèvres) et vue de l'intérieur (mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire » (Hamon, 2003, p. 151). Dès que l'utilisateur clique sur un

phonème, l'exercice commence. Une animation en images de synthèse est accompagnée d'une petite explication orale.

Figure 8. Animation 3D



L'animation en image visualise l'articulation d'un son, vue de l'extérieur comme le visage de profil et de face, le mouvement de la bouche et aussi l'intérieur de celle-ci comme les mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire.

Les vidéos interactives reflètent les propriétés culturelles de la langue cible. Des exercices issus de situations de la vie courante et de découvertes de la culture du pays et des vidéos représentent l'actualité ainsi que des exercices ludiques de doublage de films. Nous trouvons aussi des outils complémentaires, telles des vidéos sous-titrées. En cliquant sur le bouton "Explication(s) de grammaire" lié à l'exercice, l'apprenant peut voir apparaître les règles de la grammaire de manière explicite. Dans le « lexique », le logiciel propose la prononciation de chaque mot sélectionné. TMM propose aussi une aide contextuelle qui comprend l'explication sur la navigation. Le dialogue interactif est la base de chaque leçon et le point de départ pour toutes les activités. Ce dialogue a pour but d'acquérir une compétence minimale de la langue cible pour réaliser des tâches communicatives sous formes d'actes de parole (poser une question, répondre à une question, demander une information) dans différentes situations de la vie courante. Puisque le logiciel est destiné au marché éducatif ainsi qu'au grand public, la thématique du dialogue convient aux adolescents et aussi aux adultes.

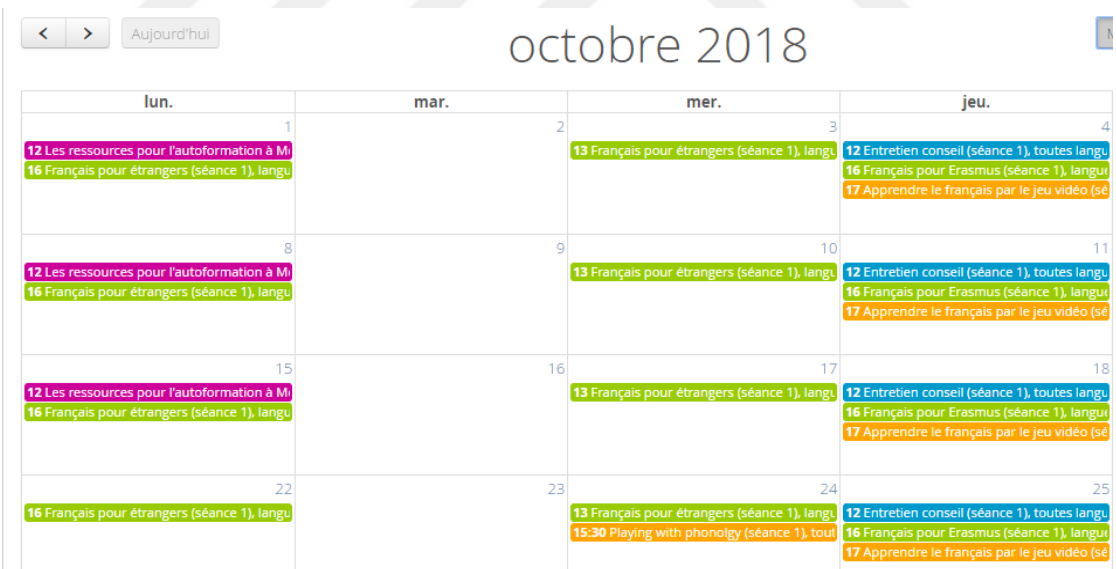
Pour accéder aux sources dans leur compte personnel, les étudiants utilisent la plateforme Edolang :

Figure 9. Accueil à la plateforme Edolang



En cliquant sur le bouton en haut à gauche « des services pour progresser », l'apprenant peut alors accéder aux quatre choix suivants : ateliers, conversations, conseil, calendrier global. Avec le bouton « atelier », il peut valider son inscription pour des ateliers comme apprendre le français par le jeu vidéo.

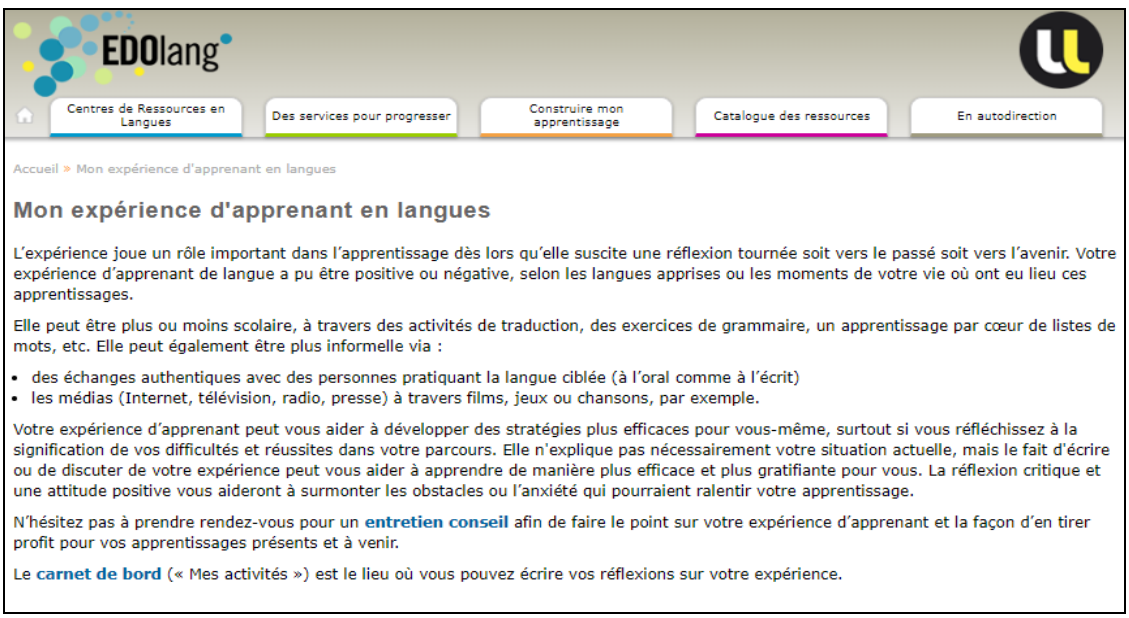
Figure 10. Tous les types de services à Média-langues



Par le bouton « conversation », l'apprenant peut accéder aux informations sur le jour et la date ainsi que la durée prévue des conversations ainsi que le nom de l'enseignant. Sous le bouton « conseils », il peut aussi faire son inscription pour améliorer son propre apprentissage. Dans le carnet de bord, le premier bouton « mes activités » permet de garder une trace de toutes les activités d'apprentissage, de les commenter, en décrivant ce qu'ils font, le pourquoi et le comment, d'en ajouter (y compris tout ce qu'ils font en

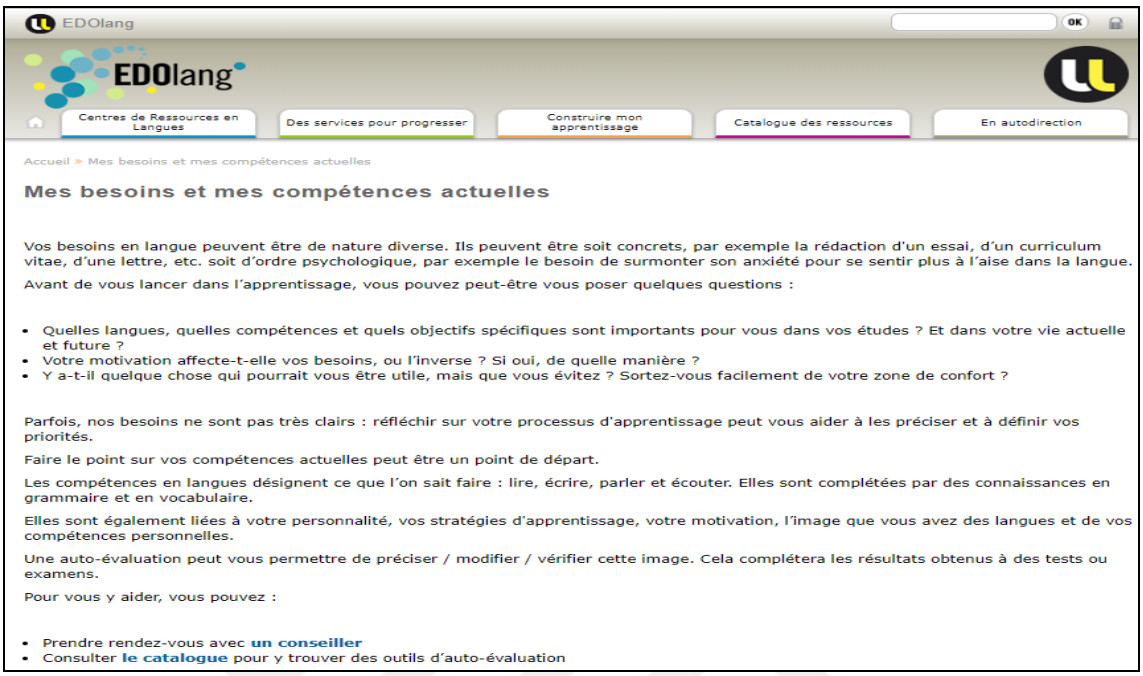
dehors du cadre universitaire) et aussi de bénéficier du suivi d'un enseignant et/ou d'un conseiller (sur la langue, la méthodologie ou autre). Cet outil permettra de construire le parcours d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs fixés et de progresser au rythme de l'apprenant. Dans le choix « Mon expérience d'apprenant en langues » de la catégorie, « moi et l'apprentissage des langues », il est écrit :

Figure 11. Mon expérience d'apprenant en langues



La figure nous montre que l'expérience d'apprenant peut l'aider à développer des stratégies d'apprentissage pour lui-même. Dans le choix « Mes besoins et mes compétences actuelles », l'apprenant verra ces explications sur cette plateforme :

Figure 12. Mes besoins et mes compétences actuelles

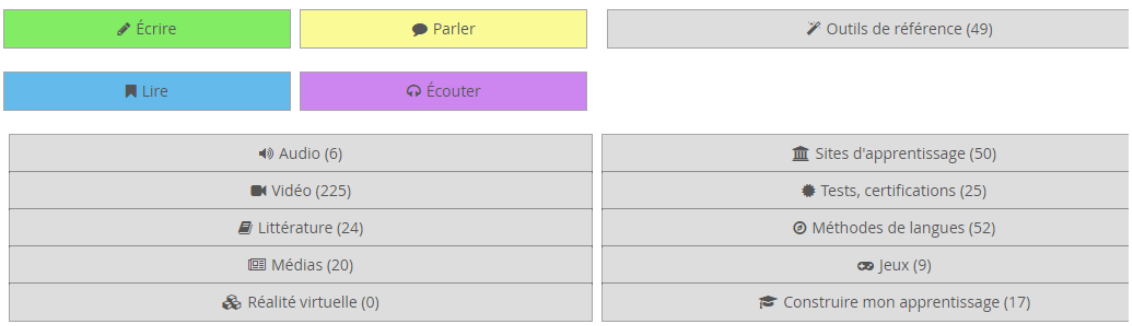


Quant au choix de « Ma personnalité d'apprenant en langues », les styles d'apprentissage sont détaillés :

> « Chacun a son style d'apprentissage qui détermine la manière dont il perçoit l'information. Aucun style n'est supérieur à un autre style. Pour le modèle neurolinguistique, on peut être en partie : visuel, avoir besoin de voir des schémas, dessins, textes, etc. pour mieux s'approprier le langage ; auditif, avoir besoin d'entendre et répéter ; kinesthésiques, avoir besoin d'être physiquement actif, d'imiter, de ressentir l'information… ».

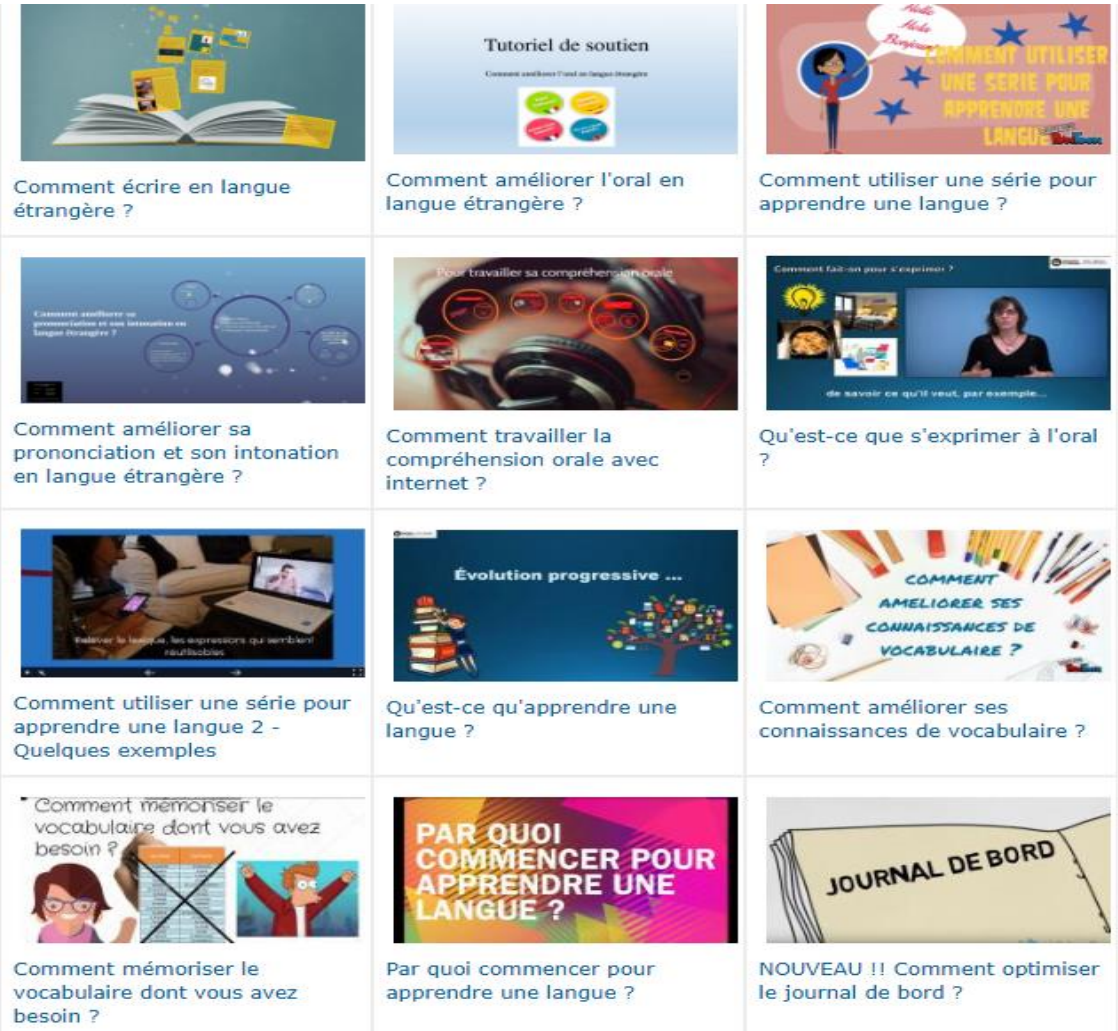
La plateforme met au point de façon détaillée les informations sur les styles d'apprentissage. Dans le catalogue d'une ressource, l'apprenant peut alors choisir d'accéder aux ressources numériques proposées.

Figure 13. Recherche d'une source



Dans l'espace apprenant, l'étudiant se prépare à entrer dans l'espace pour apprendre en auto-direction. L'apprenant accède aux vidéos pédagogiques comme tutoriels de soutien.

Figure 14. Tutoriels de soutien



Ces ressources numériques sont accessibles sur n'importe quel ordinateur, à condition toutefois d'avoir la configuration minimale requise, à partir de son compte, que ce soit dans ou hors du centre.

2.8.2. Centre d'auto-apprentissage (CAA) de l'Université Galatasaray

L'Université Galatasaray est l'unique université francophone de Turquie, fondée en 1992. Mangiavillano & Pelletier définissent cette université (2014, p. 13) comme « Fragilisée par la domination de l'anglais et de la langue nationale, elle a dû adapter son

dispositif d'apprentissage à ce nouveau contexte en faisant le choix de se tourner vers une pédagogie « autonomisante » et en développant des outils basés sur les technologies… ». Si l'apprenant sait apprendre tout seul, il peut adapter son apprentissage linguistique correspondant à ses besoins. « Forte d'une plateforme éducative unique au monde combinant Moodle et réseau social, l'Université Galatasaray offre d'une part un panel de ressources adaptées et d'autre part un cadre interactif permettant un apprentissage collaboratif, œuvrant ainsi au maintien de la francophonie » (ibid, p. 13). Le but est d'amener les étudiants à savoir apprendre par eux-mêmes. Ainsi, si l'apprenant sait développer ses stratégies pour apprendre la langue, il peut approfondir son français tout au long de son cursus.

> « Pour faire face aux demandes de formations linguistiques de plus en plus spécifiques, les centres d'auto-apprentissage, dans lesquels les médias de communication actuels occupent une place prépondérante, se développent légitimement, en dehors ou au sein même des structures d'enseignement traditionnelles. Ce faisant, les fonctions des enseignants évoluent, comme leurs compétences. L'Université Galatasaray s'est lancée dans ce défi, dès 2002, et l'on peut, aujourd'hui, en dresser un bilan positif » (Barthélémy, 2008, p. 37).

Barthélémy précise le rôle important du CAA dans l'enceinte de cette université. Mangiavillano & Pelletier soulignent que le dispositif d'apprentissage du français a abouti à deux conclusions : « A – un objectif linguistique que l'on peut résumer à un niveau B2… afin de donner les moyens linguistiques à un apprenant … ; B – un objectif méthodologique qui donne les moyens à un étudiant de savoir apprendre » (2014, p. 19). Ce centre d'auto-apprentissage permet à l'étudiant de mettre en pratique les compétences précisées en classe. L'étudiant consacre du temps aux activités comprenant la prise de conscience de l'apprentissage et de la langue.

> « Le Centre d'auto-apprentissage linguistique (Caal) ouvert en septembre 2004 au sein de l'Université Galatasaray, en Turquie, (Université francophone d'Istanbul) est un exemple de création en institution, dont une année de fonctionnement autorise un premier bilan. On privilégiera le terme d'auto-apprentissage institutionnel pour désigner un tel centre dont l'autonomie est à la fois le principe fondateur et l'objectif, à l'intérieur du cadre institutionnel existant » (Barthélémy, 2008, p. 40).

De cette citation, on conclut que ce centre permet aussi de s'affranchir de l'enseignement traditionnel en se focalisant sur le savoir-apprendre. Ce centre souligne

la réalisation des tâches, faisant référence à l'approche actionnelle du CECR dans laquelle l'étudiant est accepté comme un acteur social qui doit exécuter des tâches dans un environnement donné. A propos du centre d'auto-apprentissage, Mangiavillano & Pelletier notent (2014, p. 20) que « Se fixant le double objectif d'apprendre une langue et de développer la compétence d'apprentissage, il intégrera trois composantes : une formation « apprendre à apprendre », des ressources appropriées, un suivi par des conseillers/tuteurs ». Il contient les ressources disponibles pour apprendre la langue et les documents de soutien qui accompagnent ces ressources. La ressource est en outre humaine puisque les conseillers sont toujours là pour aider l'étudiant dans ses tâches. Les activités sont découpées en compétences selon l'organisation au CAA : lire, écouter, écrire, vocabulaire, parler. L'étudiant est au cœur de l'apprentissage, placé devant les ressources organisées par compétences selon le découpage au CAA. L'apprenant est chargé de trouver la ressource répondant à ses besoins selon ses difficultés.

Dans son lien internet, l'Université Galatasaray se définie en détail comme suit :

> « Le CAA, le centre d'auto-apprentissage est un lieu complémentaire aux autres lieux d'apprentissage du français à l'Université Galatasaray. Les étudiants des classes préparatoires linguistiques qui viennent soit avec leurs enseignants deux heures par semaine soit en demi groupe également deux heures ou encore en accès libre quand ils le souhaitent. C'est un endroit qui met à disposition des étudiants du matériel comme des ordinateurs, des ressources et des enseignants. Les étudiants choisissent avec quoi ils vont travailler. Le premier avantage par rapport à la classe est que les étudiants travaillent à leur rythme. Ils prennent du temps nécessaire pour réaliser une activité ce qui est impossible à faire dans une classe. S'ils en ressentent le besoin, ils peuvent revenir sur une activité en dehors des heures qui sont réservées à leurs grosses classes. Le deuxième avantage c'est qu'ils peuvent choisir l'activité pour travailler un objectif précis. L'objectif communicatif est donné en classe par exemple mais ils doivent décider avec quoi ils vont le travailler et ils consultent la fiche de synthèse qui est affichée à l'entrée du CAA. Elle propose des activités ou des ressources de données adaptées à leurs moments d'apprentissage ce qui n'est pas le cas lorsque les étudiants sont seuls dans une bibliothèque… ».

Nous constatons de façon détaillée toutes les particularités du CAA.

2.8.2.1. Apprenants

Il faut rappeler que cette université comprend cinq facultés, douze départements et deux instituts qui gèrent masters et doctorats. La classe préparatoire de tous ces départements se compose de 24 heures d'enseignement hebdomadaires pendant 14 semaines sur une période d'un an, dont 2 heures au centre d'auto-apprentissage en classe entière et 4 heures en demi-groupe pour lesquelles la moitié des apprenants reste en classe tandis que l'autre moitié étudie au CAA.

2.8.2.2. Conseillers

Les étudiants viennent au CAA avec leurs propres enseignants avec qui ils font habituellement les cours. Cela dit, il y a au sein du CAA, en permanence un ou deux professeurs qui aident les étudiants à choisir le bon exercice en relation avec leur profil.

2.8.2.3. Ressources

Cuq, dans sa définition du centre de ressources (2003, p. 40), explique que « […] son organisation matérielle doit […] permettre la convivialité, l'apprentissage autodirigé n'impliquant nullement l'isolement ». Le CAA offre une grande variété de supports pour travailler les différentes compétences dans un environnement convivial. Type de ressources : cédéroms (méthodes de langues, exercices), sites internet, DVD, vidéos, supports papiers (dictionnaires), 16 ordinateurs, 1 TV pour regarder TV5 Monde, 1 TV, cassettes audio, cassettes vidéo pour regarder un DVD. Le lieu comprend :

- ✓Un hall d'accueil, pour la consultation du catalogue et l'emprunt des documents
- ✓On accède aussi aux chaînes TV
- ✓Une zone multimédia avec les ordinateurs en réseau
- ✓Une zone avec des revues et journaux

Les zones sont respectivement réservées à parler, lire, écrire, comprendre. Il met à disposition divers documents. Barthélémy l'explique (2008, p. 43), « Des fiches d'activités (environ 450 aujourd'hui) permettent de répondre aux objectifs, définis dans un référentiel découpé par tranches hebdomadaires (l'objectif est un niveau B2 en fin de parcours), sur lequel retravaillent actuellement les professeurs de français … ». Le CAA suggère donc aux étudiants une réflexion sur l'apprentissage, à travers des fiches

pédagogiques placées à l'entrée de la salle principale. « Le principal objectif est de fournir aux apprenants les informations nécessaires pour choisir les documents selon leurs besoins, mais aussi leur niveau, leurs centres d'intérêt, etc. » (ibid, p. 43). En résumé, le centre d'auto-apprentissage a pour but de proposer une autre manière d'apprendre une langue étrangère. L'enseignant était seul à gérer et à contrôler la transmission des connaissances dans la situation d'enseignement traditionnelle. Il s'agit à présent, pour l'apprenant de passer de façon active à la construction de son savoir. Le CAA permet aussi d'approfondir la langue française chez les étudiants. Ils ont la possibilité de parfaire la langue française et de se perfectionner dans la langue française. Nous pouvons voir le plan de disposition de la salle avec les différents espaces de travail en annexe 10.

2.8.2.4. TICE au CAA

Les TICE se divisent sur deux parties : une partie plateforme Moodle mise à disposition depuis 2008 et un réseau social complémentaire à cette plateforme, lancé en 2012. Mangiavillano & Pelletier mettent l'accent sur les TICE (2014 : 21) que,

> « … les TICE représentent à GSÜ un véritable levier d'éclatement des notions d'espace et de temps au sein de notre système d'apprentissage. Le choix de délocaliser les lieux d'apprentissage via la plateforme Moodle et les TICE a été fait pour soutenir la francophonie dans la totalité de l'institution… ».

Il faut commencer par la définiton de Moodle, une autre application informatique, la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle (https://moodle.org). Créée par Martin Dougiamas de l'Université Curtin en Australie, la plateforme Moodle est publiée en 2002 dans le but d'aider les enseignants et les formateurs à créer et gérer des cours en ligne axés sur l'interaction et la construction collaborative de contenus.

Dans le cadre de ses recherches doctorales, Martin a étudié les apports du constructivisme social dans la pédagogie en ligne. Son projet de thèse, intitulé « L'utilisation de logiciels Open Source pour soutenir une épistémologie sociale constructionniste de l'enseignement et de l'apprentissage au sein des communautés de réflexion sur Internet », a fortement influencé la conception de la plateforme Moodle. Jusqu'au mois de décembre 2017, plus de 93 000 sites dans 232 pays ont enregistré leur

implantation, avec plus de 122 millions d'utilisateurs. La plateforme est traduite dans plus de 100 langues.

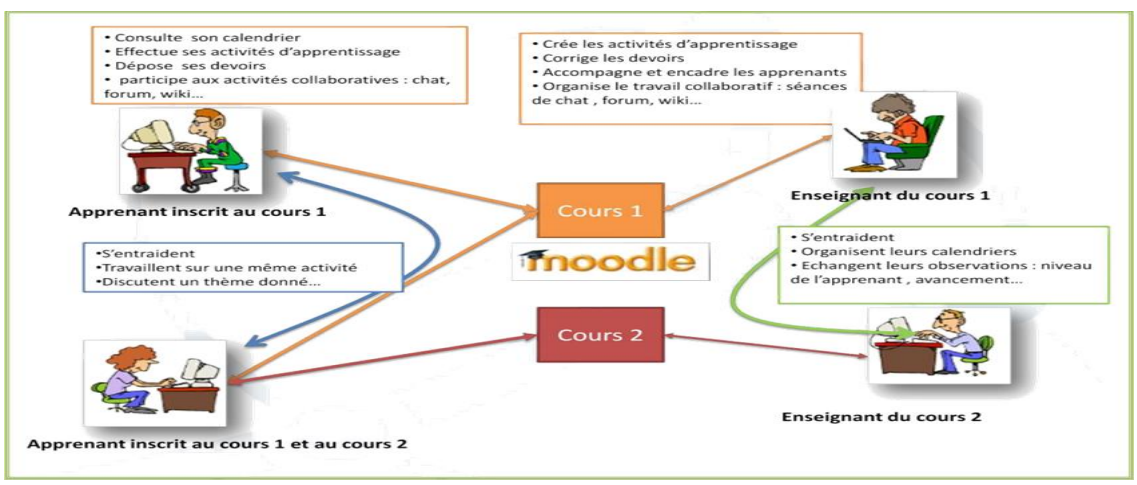
Moodle favorise l'apprentissage hybride en fournissant aux utilisateurs des outils intégrés (ressources et activités) pour la création de cours en ligne. L'outil permet l'accès aux contenus, l'interactivité et la communication des étudiants dans le cadre : d'enseignement présentiel enrichi, de dispositif hybride, de formation à distance, de dispositif d'autoformation.

Moodle permet la mise en place de parcours pédagogiques, en fonction de l'avancement de l'étudiant, par validation des étapes ou par date, ce qui donne aux étudiants la possibilité de travailler à leur rythme et à distance, de façon individuelle ou en groupe, et de faciliter l'accès à la formation.

Voici quelques exemples d'utilisations :

- Effectuer des tests d'auto-évaluation (avec tirage aléatoire des questions, correction automatique des résultats, feedback personnalisé, ...)
- Diffuser des documents électroniques (supports de cours, annales, corrigés, ...) pouvant contenir de nombreux éléments multimédias (lien web, images, sons, vidéo, animations, ...)
- Publier le questionnaire d'évaluation de l'enseignement (avec gestion des réponses, statistiques, ...)
- Proposer des devoirs en ligne (avec gestion des remises, de la notation, des corrections, ...) et bien d'autres usages encore....

Schéma 1. Plateforme pédagogique Moodle (UVT, Guide de l'enseignant)



Moodle permet aussi de suivre l'activité, l'assiduité et la progression de l'étudiant et de l'évaluer. L'onglet 'Rapports' du bloc Navigation permet de visualiser les actions effectuées par les participants au cours.

Le carnet de note rassemble toutes les notes des étudiants ; il est utile aux étudiants pour se situer et aux enseignants pour appréhender le niveau de leurs étudiants. Il rassemble plusieurs rapports :

- ✓**Le rapport de l'évaluateur :** il présente un tableau avec en ligne, tous les étudiants et, en colonnes toutes les activités évaluées, il est visible uniquement par les enseignants du cours.
- ✓**Le rapport du participant** : il présente pour chaque utilisateur l'ensemble de ses notes les étudiant ne voient que leur propre rapport.

Les enseignants peuvent consulter les rapports de toutes les étudiantes et tous les étudiants.

Nous avons essayé de présenter la plateforme Moodle. Au CAA, le professeur peut demander aux étudiants de travailler un document qu'il a mis sur cette plateforme avant les cours. Un projet collaboratif mais à distance est mis en place chaque année, le plus apprécié gagne un prix. Le partage de productions écrites conformément aux objectifs du curriculum est suivi par une hétéro-correction faites par les étudiants d'autres classes et aussi les professeurs. Les professeurs peuvent envoyer un e-mail à leur classe sur cette plateforme grâce à une interaction au réseau social. Les étudiants peuvent créer des groupes et partager des ressources avec tout le monde. Ils peuvent aussi inviter d'autres étudiants à devenir membre du même espace.

La plateforme Moodle est utilisée par les enseignants ainsi que par les étudiants. Cette plateforme en ligne se trouve déjà dans la faculté d'ingénierie et de technologie. Elle permet de trouver les exercices et les corrigés. L'enseignant-chercheur en informatique Vincent Labatut a présenté plusieurs plateformes correspondant aux besoins. C'est finalement Moodle qui est choisi en 2008. Cette plateforme s'adresse aux étudiants en classe préparatoire ainsi que ceux en première année de licence dans les facultés.

A propos des étudiants de 1ère année de licence, il y a 4 heures de FLE en première année de Faculté ainsi que 2 heures de méthodologie dans certains départements pour le

niveau B2. Les buts de cette plateforme sont de développer la méthode de travail, de former un espace de communication en ligne et aussi un espace de partage de ressources, de favoriser le travail collaboratif. En résumé, ce centre permet aux étudiants de développer leur autonomie grâce à la plateforme Moodle. Mangiavillano & Pelletier nous rappellent que (2014, p. 25), cités par (Vlad & Tamas 2012),

> « … on assiste à un approfondissement de la pédagogie de projet dans une dynamique collaborative. Nous ne développerons ici qu'un exemple : le Projet « Marché, entreprise et écologie », un exemple interuniversitaire. Le dispositif de GSÜ par sa plateforme Moodle a permis la concrétisation d'un projet soutenu par l'AUF Beco et intitulé « Utilisations du français langue véhiculaire dans les interactions plurilingues en ligne des étudiants non spécialistes du français ». Il réunit 4 universités de la zone Europe centrale et orientale : l'Université Ovidius de Constanta, l'Université de Sciences Economiques de Saint Pétersbourg, l'Université de Sofia et GSÜ confrontées au même cadre d'enseignement du français où les apprentissages linguistiques prennent place à côté des apprentissages fondamentaux dans les disciplines de spécialité… ».

Dans ce module, les étudiants peuvent trouver un correspondant francophone avec lequel une communication internationale s'établit : L'étudiant se présente sur ce réseau et il cherche un correspondant et chatte avec lui. Dans ce cadre, encore pour (ibid, p. 29), « … des Coréens de l'Université Goryo de Séoul, des Moldaves de l'Université pédagogique de Chisinau et des étudiants chinois de l'université normale de Pékin sont membres de notre réseau social. Ils participent aux projets collaboratifs et alimentent la dynamique interactionnelle ». Les étudiants sont ainsi accompagnés dans les projets de façon synchrone et à distance. La barre « calendrier » permet d'accéder au devoir à rendre. Une mutualisation multimédia de production est mise à disposition de façon interuniversitaire avec le partenaire coréen. Par exemple, chaque étudiant poste une recette de cuisine vidéo. De cette façon, on mutualise ainsi les recettes turques et coréennes. Les autres étudiants peuvent commenter sur le mur à la suite de la recette.

Beaucoup d'enquêtes de satisfaction sont faites auprès des professeurs et des étudiants sur cette plateforme. Les étudiants en GSÜ peuvent y ainsi trouver un correspondant francophone avec qui une communication internationale se fait. En outre, un réseau social complémentaire appelé www.francaisagsu.gsu.edu.tr, proposé par un stagiaire étranger est aussi utilisé dans cette université depuis 2013. En somme, les TICE sont un

support pédagogique impliquant l'étudiant en le responsabilisant pour son apprentissage.

Dans cette partie linguistique, on a essayé de définir l'autonomie, le centre d'auto-apprentissage ainsi que l'état de lieux de centre d'apprentissage du français en autonomie. Nous aborderons la méthodologie du travail dans la partie suivante.

IIIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

A la suite d'une formation sur le processus de création des deux centres d'auto-apprentissage décrit dans la partie précédente, il nous a paru obligatoire de nous documenter plus en profondeur. Ayant pris connaissance des bienfaits de l'éducation comparée qui consiste à identifier les éléments de plusieurs systèmes éducatifs et à établir des analogies entre ces éléments étudiés dans des contextes différents, il devient nécessaire de nous pencher sur des cas de centres d'autoapprentissage existants et leurs pratiques de formation. Dans cette partie, nous expliquerons d'abord la méthodologie que nous adaptons pour effectuer notre étude. Nous allons présenter ensuite les modèles de travail, puis nous aborderons les méthodes de recherche pour ce travail. Nous définirons ensuite la constitution de l'échantillon. Enfin, nous terminerons en mettant en œuvre le déroulement des entretiens.

> « Par rapport aux autres sciences, hormis le fait qu'elles sont fréquemment accusées d'être moins scientifiques que les autres, les sciences humaines et sociales ont la singularité de porter sur les hommes. Pour comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils font, la tentation est forte de les écouter : on peut le faire en limitant ses propres interventions au strict minimum ou, mieux, en s'effaçant complètement » (Guibert & Jumel, 1997, p. 100).

Il faut rappeler que ce travail a pour vocation de dégager les bases du fonctionnement de deux centres d'auto-apprentissage du français y compris leurs organisations, leurs ressources, leurs choix de modèles d'apprentissage et leurs personnels d'encadrement. Plus spécifiquement, notre travail porte sur les ressemblances et les différences entre les deux centres d'auto-apprentissage retenus et l'analyse des entretiens réalisés auprès des étudiants qui y suivent les cours de français langue étrangère par auto-apprentissage. Pour pouvoir répondre aux questions de travail, nous avons décidé d'utiliser le modèle de recherche qualitative.

3.1. Modèle de recherche retenu

Il y a différentes méthodes pour obtenir des données parmi un public. Selon le type de données que nous voulons obtenir, la détermination des réponses et l'échantillon demandé, nous avons la possibilité de choisir parmi ces diverses méthodes.

Le but de ce travail est de trouver des réponses ou de développer des théories à partir d'un objet de travail. Pour ce faire, il y a différents modèles de recherche et chaque modèle a des avantages et des inconvénients selon l'objet de travail. Pour les scientifiques, il est obligatoire d'obtenir des résultats fiables. Pour cela, le choix est primordial au niveau de son effet sur les résultats et sur la façon dont les données seront collectées et exploitées. Il existe deux modèles principaux : le modèle de recherche quantitative ainsi que le modèle de recherche qualitative.

> « Par rapport aux études qualitatives, les études quantitatives sont limitées car elles démontrent une fréquentation, des pratiques ou des attentes mais, elles ne peuvent pas expliquer la raison pour laquelle ces situations existent. Tandis que par le biais de l'analyse sociologique, les études qualitatives permettent de comprendre pourquoi les gens pensent de telle ou telle manière » (Akdoğan-Öztürk, 2018, p. 59).

Dans le cadre de notre travail on utilisera le modèle de recherche qualitative pour comprendre pourquoi les étudiants pensent de telle manière à propos du CAA. Quand on parle de ce modèle, on fait référence notamment aux habitudes et au comportement humain.

> « La recherche qualitative peut être définie comme une activité qui permet à un individu ou à un groupe d'acquérir des connaissances précises sur la réalité culturelle et sociale vécue quotidiennement (modifié après Beaudry 1975 : 50). Ces connaissances peuvent être acquises par l'application d'une ou plusieurs des méthodes suivantes : analyse de documents, observations, entretiens et rencontres avec des individus ou des groupes, ainsi que l'analyse et la compilation des données recueillies qui seront traitées dans les chapitres suivants » (Schumacher, 1997, p. 3).

La recherche qualitative permet d'analyser des données comme les paroles des personnes étudiées. « Les données recueillies dans ce type de recherche se caractérisent par une grande richesse (observations, comptes rendus d'entretiens, documents en tout genre) et une forte hétérogénéité (Dumez, 2015, p. 7) ». Ce modèle se focalise donc sur la compréhension de l'acteur social. « En Sciences de gestion, les méthodes qualitatives

visent à chercher du sens, à comprendre des phénomènes ou des comportements (Coutelle, 2005, p. 2) ». Pour effectuer une recherche avec des méthodes qualitatives, on peut se référer à plusieurs stratégies de recherches. Yin (1994, p. 6) identifie « l'expérimentation, l'étude de cas, l'enquête, l'analyse des archives et l'étude historique ». Dans ce travail, notre choix s'est fixé sur l'étude de cas.

Tableau 4. Comparaison des différentes stratégies de recherche (Yin, 1994, p. 6)

Stratégie	Forme de la question de recherche	Contrôle sur des événements comportementaux	Focus sur les événements contemporains
Expérimentation	**Comment, Pourquoi**	**Oui**	**Oui**
Enquête	**Qui, Quoi, Où, Combien**	**Non**	**Oui**
Analyse des archives	**Qui, Quoi, Où, Combien**	**Non**	**Oui/Non**
Etude historique	**Comment, Pourquoi**	**Non**	**Non**
Etude de cas	**Comment, Pourquoi**	**Non**	**Oui**

Par rapport à une enquête, l'étude de cas nous permet d'obtenir les réponses plus réalistes et détaillées.

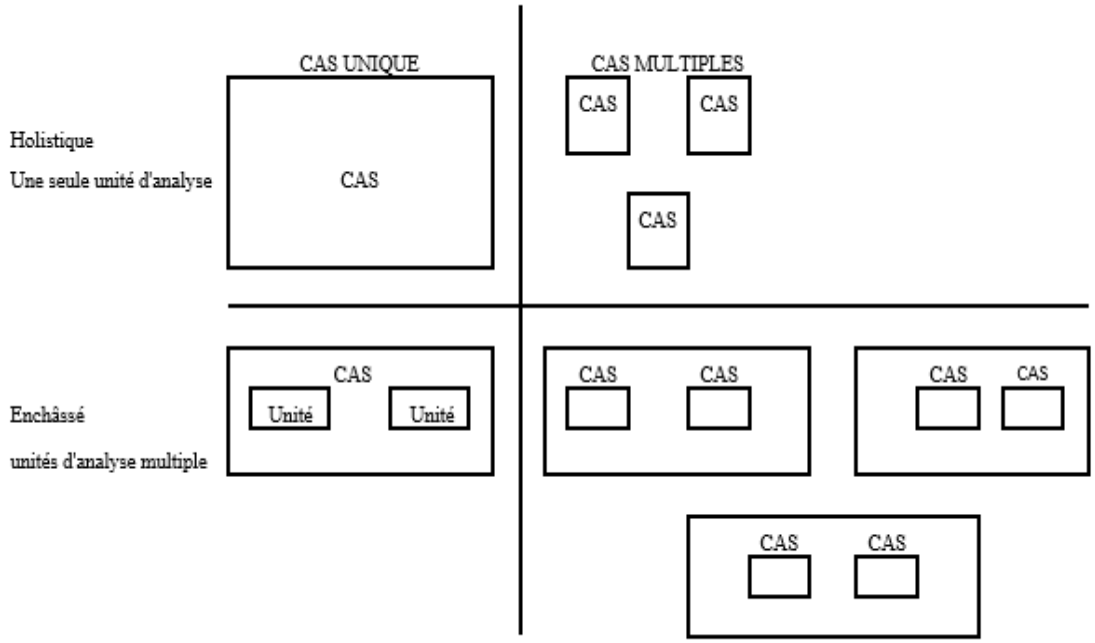
> « La recherche par l'étude de cas répond généralement à une ou plusieurs questions qui commencent par « comment » ou « pourquoi ». Pour aider à viser et à formuler les questions, les chercheurs conduisent une revue de littérature. L'objectif de cette revue est d'identifier les recherches précédemment conduites sur le sujet et de raffiner et définir les questions de recherche » (El Attar & El Moustafid, 2014, p. 6).

L'étude de cas peut être définie comme une recherche sur une situation particulière de façon approfondie. Comme nous le précise Del Bayle (2000), « Cette technique a été mise au point dans la seconde moitié du XIXe siècle par le sociologue français Le Play (1806-1882) qui l'a utilisée pour étudier les problèmes sociaux… ». De la citation, on comprend que l'étude de cas analyse les problèmes sociaux. « L'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Collerette, 1997, p. 81). Donc, on utilisera l'étude de cas comme outil de recherche dans la perspective de la recherche qualitative.

L'étude de cas s'avère particulièrement utile dans les situations où l'on veut éclairer les comment et les pourquoi des phénomènes, dans les situations où les chercheurs ont peu

de contrôle sur les événements étudiés, et dans les situations où l'attention est dirigée vers des phénomènes contemporains dans un contexte de vie réelle.

Figure 15. Types de schémas pour l'étude de cas (Yin, 1994, p.40)



El Attar & El Moustafid (2014, p. 8) nous explique les types d'études de cas *:*

> « Un autre choix méthodologique s'impose : choisir d'étudier un cas unique ou des cas multiples. Yin (1994) distingue, en fonction du design, quatre types d'études de cas : étude de cas unique holistique, étude cas unique enchâssée, étude de cas multiples holistiques et étude de cas multiples enchâssée… une étude de cas unique de type holistique couvre une seule unité d'analyse ; une étude de cas unique de type enchâssé (embedded) investigue plusieurs unités d'analyses dans un seul cas ; une étude de cas multiples de type holistique étudie plusieurs cas et chacun comme une unité d'analyse ; et, enfin, une étude de cas multiples de type enchâssé couvre plusieurs cas et chaque cas comprend un certain nombre d'unités d'analyse (Yin, 1994) ».

Ce travail est une étude de cas multiples de type holistique qui analyse deux cas, plus spécifiquement deux centres d'auto-apprentissage du français. Ainsi, on aura l'occasion de comparer les deux centres.

3.2. Méthode de recherche

En premier lieu, nous allons recueillir les informations générales sur le fonctionnement des centres d'auto-apprentissage étudiés, et d'autre part les informations sur les étudiants comme des informations socio-culturelles.

En deuxième lieu, nous allons utiliser une recherche qualitative pour rendre compte de l'avis des acteurs agissants. Nous avons décidé d'étudier les étudiants à leur contact en les interrogeant dans leur environnement de travail. Cet interrogatoire se fait par une technique : l'entretien. Comme nous l'explique Del Bayle (2000, p. 47),

> « L'entretien ou interview est, dans les sciences sociales, le type de relation interpersonnelle que le chercheur organise avec les personnes dont il attend des informations en rapport avec le phénomène qu'il étudie. D'une autre manière, c'est la situation au cours de laquelle un chercheur, l'enquêteur, essaie d'obtenir d'un sujet, l'enquêté, des informations détenues par ce dernier, que ces informations résultent d'une connaissance, d'une expérience ou qu'elles soient la manifestation d'une opinion ». « L'entretien est préparé à partir des besoins de la recherche, la sélection des sujets est critériée et justifiée, les questions et les interventions sont apportées dans l'unique but de « faire parler » le participant (Guillemette & Luckerhoff (2013, p. 10) ».

La collecte de témoignages doit être analysée avec un grand soin pour réduire la subjectivité du chercheur.

> « On distingue généralement 3 types d'entretiens en fonction de leur degré de structuration : **L'entretien non directif** (appelé également libre ou en profondeur). L'enquêté développe le thème qui lui est proposé. L'enquêteur utilise des relances, mais n'introduit aucune nouvelle information ou orientation. **L'entretien semi-directif** (ou partiellement structuré). La consigne de départ est fixe, puis les divers thèmes du guide d'entretien seront introduits en fonction du déroulement de celui-ci, et s'ils ne sont pas abordés spontanément par le sujet. **L'entretien directif** (ou standardisé) s'apparente à la méthode du questionnaire, mais reste fondamentalement différent dans la mesure où l'enquêté peut répondre comme il le souhaite (dans la forme et la longueur) à la question posée et ou l'enquêteur peut observer les réactions du sujet aux questions posées » (Jovic, 1987, p. 76).

Pour notre travail, on utilise l'entretien semi-directif puisqu'il présente plus de liberté et de profondeur pour le chercheur et même l'interviewé. Dans ce type d'entretien, il y a un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par le chercheur. Les questions ne sont pas obligatoirement posées dans l'ordre prédéfini. Il

faut que le chercheur permette aux interviewés de s'exprimer librement sur les thèmes, par contre il doit recentrer le sujet visé quand l'interviewé s'en éloigne. Akdoğan-Öztürk cite les avantages de l'entretien,

> « … nous pouvons noter qu'il est plus probable d'avoir des réponses sincères et honnêtes des participants par rapport à un questionnaire où on est dans une relation anonyme, de leur permettre de révéler profondément ce qu'ils ont dans leur esprit et aussi de s'assurer de leur compréhension des questions et intervenir en cas de mal interprétation. C'est ainsi que nous pouvons aboutir à des réponses plus cadrées selon l'objectif de l'étude. C'est-à-dire qu'un entretien bien mené peut apporter abondance et qualité au niveau des données » (2018, p. 61).

Dans ce travail, les entretiens ont pour vocation de mettre en œuvre les pensées des étudiants à propos du centre d'apprentissage du français en autonomie.

3.2.1. Informations socio-culturelles

Avant de commencer l'entretien, nous avons recueilli des informations socio-culturelles sur les participants. On a en premier lieu essayé de nous renseigner pour mieux connaître chaque étudiant sur son âge, sa filière et son niveau d'études, sa nationalité, sa langue maternelle, ses langues parlées. Deuxièmement, on leur a demandé le nombre d'années/de mois d'études en français. Troisièmement, nous les avons questionnés sur leur raison d'apprentissage du français et finalement de faire une auto-évaluation de leur niveau de français.

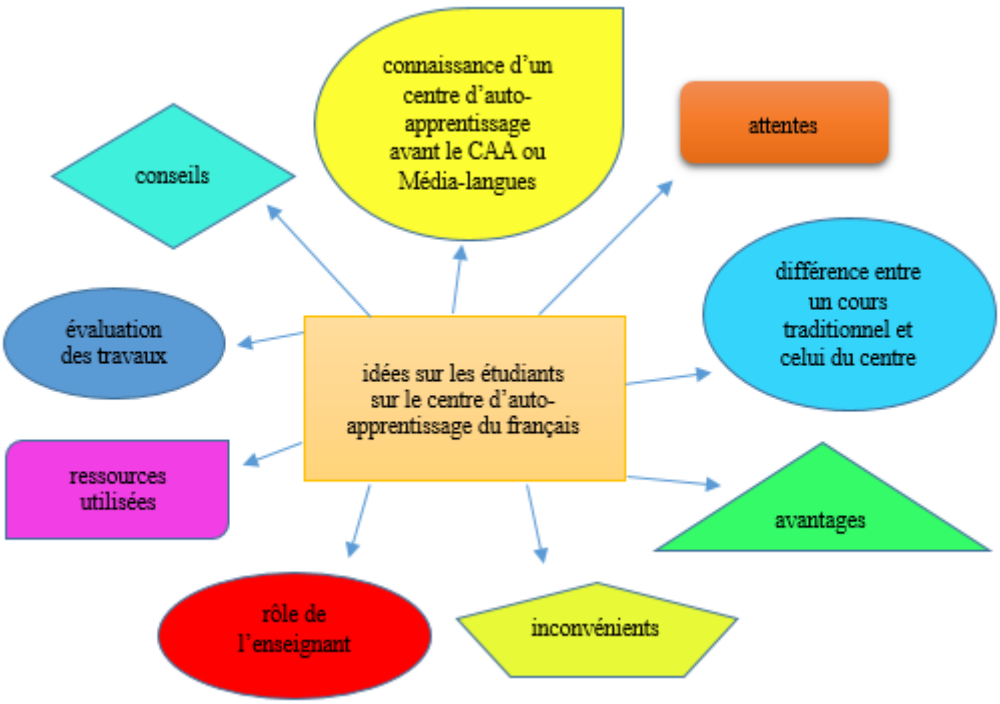
3.2.2. Entretiens

Notre but est de recueillir les données en partant d'un entretien semi-directif. En d'autres termes, nous avions en notre possession un guide pour diriger l'entretien qui comprenait la liste des sujets à aborder durant l'entretien. Ce guide se compose de neuf questions ouvertes. Ces questions ont été lues par des experts du domaine soit en Turquie soit en France, puis nous les avons reformulées, modifiées ou écartées selon les avis de ses experts. Cet entretien a été fait pour recueillir le point de vue des étudiants sur leurs expériences d'apprentissage au sein du centre d'apprentissage en autonomie. Nos interlocuteurs sont des utilisateurs de ces deux centres, disponibles au moment choisi et qui ont accepté de nous consacrer du temps. Il n'y a eu aucune obligation ou

contrainte pour y participer, et ainsi seuls les volontaires motivés ont répondu. Les participants ont été invités à répondre aux questions suivantes :

- ✓Est-ce que vous avez déjà suivi des cours dans un centre d'auto-apprentissage des langues étrangères comme Média-langues ou au CAA ?
- ✓Quelles sont vos attentes pour votre formation à Média-langues/au CAA ?
- ✓D'après vous, quelle est la différence entre un cours dans une classe traditionnelle et celui de Média-langues/du CAA ?
- ✓Quels sont les avantages d'apprendre le français à Média-langues/au CAA ?
- ✓Quels sont les inconvénients d'apprendre le français à Média-langues/au CAA ?
- ✓Quel rôle joue l'enseignant/le responsable à Média-langues/au CAA ?
- ✓Quelles ressources sont utilisées à Média-langues/au CAA ? Utilisez-vous toutes les ressources ? Si la réponse est négative, quelles ressources utilisez-vous plutôt ? En fonction de quoi choisissez-vous ces ressources ? (En fonction de vos objectifs / au hasard / conformément aux conseils de l'enseignant)
- ✓Comment sont évalués vos travaux à Média-langues/au CAA ? (Par vous-même / par vos camarades de classe / par les enseignants / par les logiciels / les deux, les trois ou les quatre en même temps ?)
- ✓Quels seraient vos conseils pour rendre Média-langues/le CAA plus efficaces ?

Schéma 2. Thèmes du corpus



Il est évident que le guide que nous avions préparé a été le fil directeur des entretiens, par contre, d'autres questions complémentaires ont pu être posées selon les réponses. Pour donner l'occasion aux étudiants de choisir la langue dans laquelle ils se sentiraient plus à l'aise et pour qu'ils puissent mieux s'exprimer, nous avons prévu trois versions de l'entretien : une version en turc, une version en français et une version en anglais. Cet entretien s'adresse à un public d'apprenants dont le niveau de connaissance du français était très varié. En vue de favoriser la lecture, on a traduit en français les réponses aux entretiens en turc que nous analyserons dans la partie des analyses des données.

3.2.3. Observation

Nous avons assisté aux cours à Média-langues et aussi à ceux au CAA. Nous avons cherché à collecter assez de données pour obtenir un jugement neutre. C'est pour cela que nous avons sollicité les étudiants afin de prendre leurs idées sur leurs expériences d'apprentissage vécues au sein du centre d'auto-apprentissage.

Une durée d'observation portant sur un semestre permet de mieux cerner l'évolution des représentations des apprenants dans l'apprentissage du FLE et leur comportement face

aux nouvelles technologies à l'Université de Lorraine. Les conditions de recherche assurent la fiabilité et la crédibilité des résultats que nous présenterons dans cette recherche. Nous avons observé le travail des étudiants pour voir comment ce centre d'apprentissage du français leur permet de progresser dans leur apprentissage. La phase de recueil des données s'est étalée sur une période du 25 janvier 2017 au 30 mai 2017 et aussi du 7 décembre 2018 au 17 décembre 2018 pendant le séjour linguistique en France.

Après être rentrée en Turquie le 18 janvier 2018, nous avons décidé de chercher si un tel centre d'auto-apprentissage du français existait aussi en Turquie. Nous avons finalement appris que le seul centre d'auto-apprentissage était à l'Université Galatasaray. Nous avons demandé au responsable du CAA de nous autoriser à venir observer le travail des étudiants au CAA en 2018 pour comparer Média-langues de l'Université de Lorraine au Centre d'Auto-Apprentissage de l'université de Galatasaray le 26 Février 2018. Notre demande ayant obtenu l'agrément, nous avons pu aussi observer le travail des étudiants le 26 Février 2018 et les 18 et 19 Octobre 2018 en même temps que le recueil des données s'est effectué. Pendant l'observation dans les deux centres, on a pris en compte les critères ci-dessous qui correspondent aux questions posées aux étudiants :

- Les avantages d'apprendre le français dans les deux centres d'auto-apprentissage
- Les inconvénients de l'y apprendre
- Le rôle de l'enseignant
- Les ressources disponibles dans ces deux centres
- L'évaluation des travaux de l'apprenant

3.2.4. Analyse des ressources

Nous avons analysé les ressources écrites, numériques et aussi humaines dans chacun des centres.

3.3. Lieux de la collecte des données

La collecte des données a été réalisée dans la ville de **Metz** en France et celle d'**Istanbul** en Turquie. A la suite de l'insertion de la Turquie au programme des échanges en 2004, les universités en Turquie ont commencé à signer des conventions avec d'autres universités dans le monde. La Turquie a accueilli 7948 étudiants Erasmus en 2014 selon le rapport de l'agence nationale de Turquie (2017). D'après les chiffres d'Erasmus récoltées sur le site de la « Commission européenne », l'Université de Lorraine a reçu 335 étudiants Erasmus en 2013-2014.

Le séjour de recherche et de documentation au sein du département de sciences du langage à l'Université de Lorraine nous a éveillé un grand intérêt. Cette université est présentée comme un terrain de recherche propice en raison de la connaissance de la structure de l'université. Nous avons assisté aux cours de master et suivi les enseignements assurés au sein du département de FLE du 25 janvier au 30 Mai 2017. Nous avons aussi suivi les cours en français à Média-langues de cette université.

3.4. Déroulement des entretiens

Pour diminuer les erreurs de formulation des questions qui peuvent induire une mauvaise compréhension des questions, il nous a importé de faire une mise à l'essai. Nous avons ainsi procédé à une étude pilote à Média-langues et au CAA pour évaluer si les questions étaient bien comprises et aussi si le déroulement de l'entretien s'effectuait de façon fluide. Cette démarche nous a permis de mesurer la durée moyenne des entretiens. De plus, la prévision de cette durée moyenne nous a donné l'occasion d'evaluer la durée totale de nos entretiens en fonction du nombre d'étudiants volontaires. Cela dit, nous anticipons que certains participants peu intéressés auraient donné des réponses courtes afin d'écourter l'entretien.

Avant de commencer les entretiens, on a demandé dans quelle langue l'interviewé souhaitait répondre à nos questions. Et selon son choix, on a suivi le guide d'entretien. Les entretiens commençaient par la mise en œuvre de l'enregistrement si les étudiants acceptaient d'être enregistrés. La durée moyenne d'un entretien est de 15 minutes. Discuter un peu avec les étudiants nous permettait de les mettre plus à l'aise pour

l'entretien. A la fin de l'entretien, certains étudiants nous ont demandé de partager le résultat avec eux pour connaître l'idée générale des participants. Ils ont dans l'ensemble apprécié de pouvoir prendre la parole concernant leur centre et nous pouvons être sur qu'une grande majorié a répondu sincèrement à nos questions. On a numéroté chaque entretien pour garder l'anonymat des interviewés et il a été transcrit dans une fiche individuelle contenant les informations générales de chacun.

> « Pour obtenir un entretien approfondi, il est essentiel de bien le retranscrire. La transcription est une partie de l'analyse, nous pouvons même dire que c'est la première démarche à réaliser. Lorsqu'on retranscrit un entretien, il ne faut pas seulement écrire les mots saisis mais prendre en compte aussi, les silences, les hésitations, les attitudes etc. Ainsi, les entretiens seront plus riches et plus simples à interpréter » (Akdoğan-Öztürk, 2018, p. 66).

Les entretiens de ce travail ont été retranscrits. Les hésitations et les silences ont été aussi représentés par 3 points aussi bien que les tics de langage comme « humm, bon… » ont été intégrés dans la thèse.

3.5. Déroulement de l'analyse du corpus

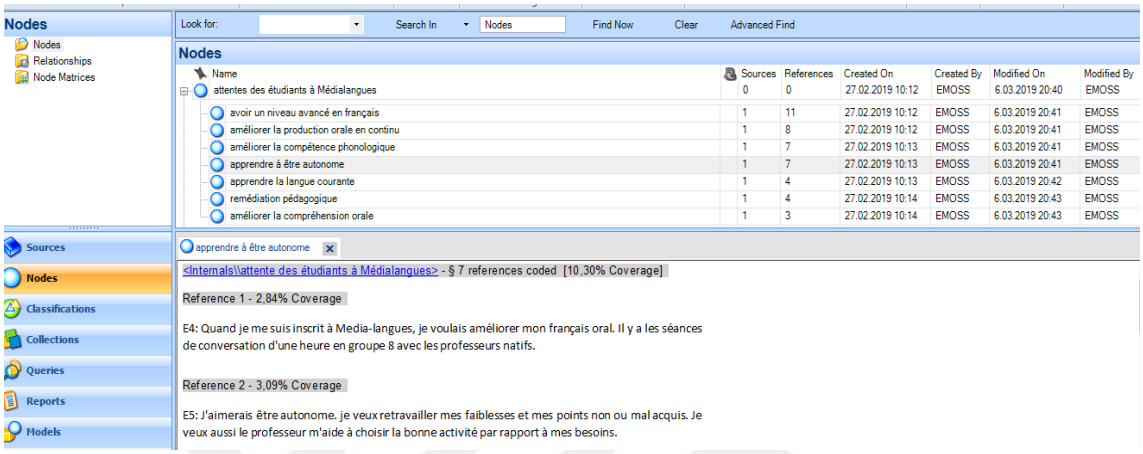
Cette partie présente l'analyse de contenu comme méthode de traitement de données qualitatives issues d'entretien semi-directif. Comme Poisson le définit (2008, p. 2),

> « Inférer : Tirer une conséquence d'un fait, d'une proposition par le raisonnement logique (s'appuyer sur le connu pour s'approprier, donner un sens à ce qui est de nouveau) ». « L'analyse de contenu utilise une approche objectiviste : les mots, les phrases, les fragments de discours sortis de leur contexte d'élocution sont des objets analysables relativement indépendamment de la subjectivité du chercheur. Cette approche effectue un comptage fréquentiel de termes, de liens logiques, qui permet de repérer dans le corpus des éléments importants, significatifs, récurrents ou absents » (Mutel & Sibelet, 2013, p. 2).

Nous avons fait une analyse de contenu, un codage des données, c'est-à-dire que nous avons découpé le corpus en extraits, choisit le mot-clef, identifié les thèmes ainsi que fait un classement avec ou sans l'aide d'outils informatiques. Wanlin nous explique les phases de l'analyse de contenu « L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (2017, p. 249) ». Nous avons analysé les données

induites via le logiciel N Vivo 10 pour classer les thèmes des réponses des étudiants. Ce logiciel nous permet d'organiser et d'analyser de grandes quantités de données et aussi de codage. Le codage se fait par le biais de nœuds.

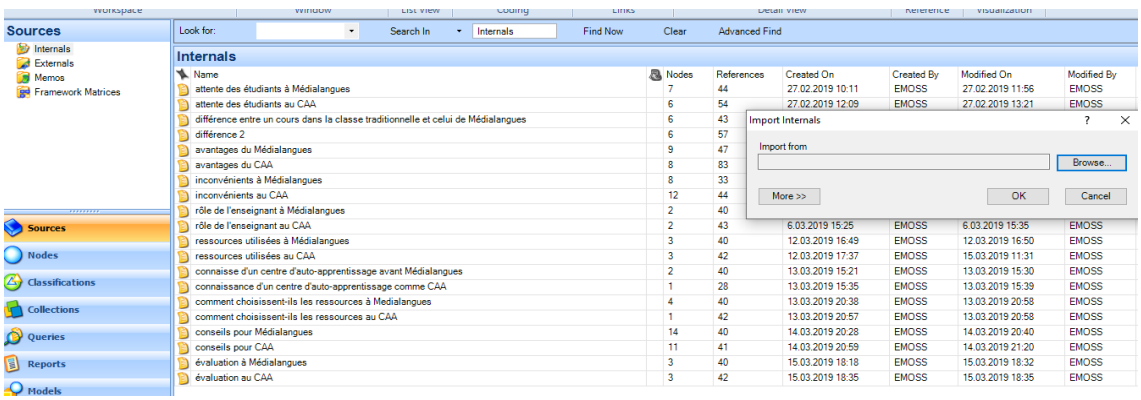
Figure 16. Exemple de nœuds



Nous avons réalisé les analyses selon les étapes proposées par Creswel (2005) :

1- Préparation des donnés : D'abord, nous avons transcrit les données des entretiens semi-directifs dans les dossiers Word. Ensuite, nous les avons importées dans ce programme.

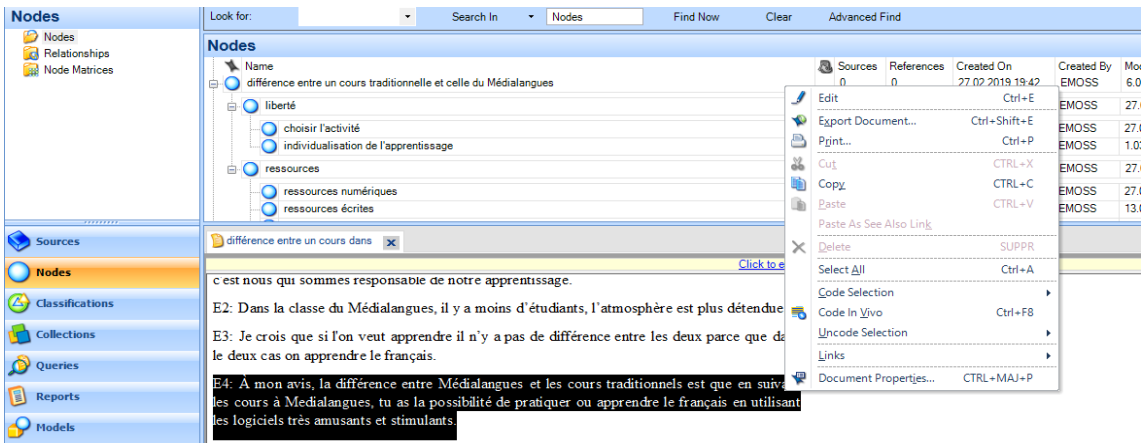
Figure 17. Importation d'un dossier Word sur NVivo



2- Lecture des données : nous avons lu plusieurs fois pour définir les unités significatives en relation avec des propos des participants.

3- Codages des données : nous avons déterminé des parties de réponses sous forme de phrases en faisant une étiquette de code.

Figure 18. Création d'un code sur NVivo



4- Dans cette étape, nous avons trouvé des ressemblances et des différences entre les textes codés. Les codes similaires ont été unifiés en un seul code et ont été divisés en deux ou trois codes en relation avec des significations.

5- En outre, nous avons déterminé des catégories ultérieures qui ont une signification plus large que notre corpus d'intérêt.

6- Pour terminer, nous avons tiré des conséquences des données interprétées.

3.6. Constitution de l'échantillon

Un objet de recherche prend sa source à partir d'une expérience personnelle. Le séjour linguistique à l'Université de Lorraine nous a inspiré pour cette recherche. Notre échantillon se compose d'étudiants qui ont suivi les cours de français à Média-langues de l'Université de Lorraine et au CAA de l'Université Galatasaray.

Les critères que nous cherchions pour les étudiants de notre travail étaient qu'ils suivent le français dans le centre d'auto-apprentissage du français et ils apprennent le français comme langue étrangère. Pour constituer notre échantillon, nous avons observé les cours dans ces deux centres. Nous avons utilisé la méthode « boule de neige » à l'Université de Lorraine. L'entretien a commencé en contactant les étudiants que nous connaissions déjà. C'est pour cela dans un premier temps nous avons fait les entretiens avec des personnes qui sont venus à l'Université de Lorraine dans le cadre du programme Erasmus +. Les interviewés en ont parlé à des amis étrangers et le bouche à oreille a fait son travail. Ainsi, le fait de connaître les premiers participants permet

d'accéder aux autres étudiants grâce à leur intermédiaire. Nous avons utilisé un échantillon aléatoire en France. Notre échantillon est composé de 82 étudiants, 42 étudiants interrogés dans le CAA en Turquie, et 40 étudiants interrogés dans Média-Langues en France. Chaque étudiant a été numéroté et est aussi codé sous forme de (E1, E2, E3…) pour préserver leur anonymat. Les numéros sont donnés correspondant à l'ordre du déroulement des entretiens. Dans les tableaux suivants, des informations détaillées sont expliquées. Deux tableaux sont faits, le premier est sur les étudiants à l'Université de Lorraine alors que le second est sur les étudiants à l'Université Galatasaray.

3.7. Caractéristique de la recherche

Les données collectées résultent des interactions avec les étudiants. En tant que chercheuse, notre place dans les deux centres est de poser les questions et de gérer l'interaction avec les étudiants. Nous avons aidé les étudiants à se sentir plus à l'aise. Les enregistrements nous ont permis de diminuer les effets du paradoxe de l'observateur. A partir de notre expérience personnelle, on a appris le français comme langue étrangère. C'est pourquoi nous avons considéré cette étude comme une opportunité considérable, en lien direct d'empathie que nous éprouvions envers tous ces étudiants dans l'apprentissage du français.

Le turc est une langue agglutinante alors que le français est une langue à flexion. Pour cela, il y a des différences structurales et syntaxiques entre ces deux langues. A propos de la classification d'origine, le turc appartient à la famille des langues Ouralo-Altaïque tandis que le français est une langue romane de la famille des langues Indo-Européennes. En partant de notre langue maternelle, il est normal de rencontrer des difficultés pendant l'apprentissage du français. En marquant le point commun que nous possédions avec les étudiants turcs en Turquie et les étudiants étrangers en France, plus le fait que nous étions nous-même une « ancienne » apprenante du français langue étrangère, tout cela associé au choix de la langue de l'entretien leur a permis de se sentir plus à l'aise.

3.8. Ethique de la recherche

Avant de faire l'entretien, nous avons demandé aux étudiants de donner leur consentement pour participer à cette recherche, sur la base du volontariat. Avant l'entretien, nous avons expliqué le but du travail, l'importance de la fonction des interviewés dans la recherche. En outre, nous leur avons demandé leur permission pour des enregistrements vocaux à condition qu'aucune tierce personne n'y ait accès.

Dans les tableaux qui suivent, des informations détaillées sur les étudiants seront exploitées, le premier tableau porte sur les étudiants de l'Université de Lorraine alors que le second tableau porte sur les étudiants de l'Université Galatasaray.

Dans cette partie de la thèse, nous avons présenté la méthodologie pour la résoudre de façon détaillée, depuis le modèle de recherche adopté, c'est-à-dire l'étude de cas à travers l'entretien auprès des étudiants de deux centres d'auto-apprentissage, de la structure de l'échantillon au déroulement des entretiens. Dans la partie suivante, nous allons mettre en œuvre la démarche adoptée afin de récolter les données sur les deux centres d'auto-apprentissage étudiés pour une interprétation des résultats obtenus et l'annonce des recommandations pour la mise en œuvre d'un enseignement du FLE plus adapté à la Turquie.

Tableau 5. Données biographiques des étudiants à l'Université de Lorraine

Etudiants	Age	Sexe	Filière	Niveau d'études	Pays	Langue maternelle	Langues étrangères parlées
E-1	25	F	Lettres Modernes	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-2	25	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-3	23	M	Administration des Systèmes et Réseaux	Licence	Mexique	Espagnol	Anglais
E-4	24	M	Droit	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-5	24	F	Droit	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-6	24	M	Science du Langage	Master	Palestine	Arabe	Anglais
E-7	27	M	Science du Langage	Master	Syrie	Arabe	Anglais
E-8	24	F	Droit	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-9	21	M	UFR Mathématiques, informatique, mécanique	Licence	Brésil	Portugais	Anglais
E-10	28	M	Médecine	Master	Syrie	Arabe	Anglais
E-11	29	F	Science du Langage	Master	Iran	Persan, Arabe	Anglais
E-12	24	F	Science du Langage	Master	Ukraine	Ukrainien	Russe, Anglais
E-13	23	F	Information Communication	Licence	Hongrie	Hongrois	Anglais, Allemand
E-14	25	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-15	28	F	Science du Langage	Master	République Tchèque	Tchèque	Anglais
E-16	22	F	DéFLE	Licence	Italie	Italien	Anglais, Arabe
E-17	23	F	Lettres Modernes	Master	Espagne	Espagnol	Anglais, Allemand, Italien
E-18	25	F	DéFLE	Licence	Bresil	Portugais	Anglais
E-19	22	M	Droit	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-20	25	M	Science du Langage	Master	Afghanistan	Dari	-
E-21	45	F	Science du Langage	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-22	25	F	Science du Langage	Master	Azerbaidjan	Azéri	Anglais, Turc
E-23	21	F	Psychologie	Licence	Italie	Italien	Anglais, Allemand
E-24	24	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-25	20	F	Langues Etrangères Appliquées	Licence	Mexique	Espagnol	Anglais, Espagnol
E-26	26	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-27	22	F	Arts, Lettres et Langues	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-28	24	F	Science du Langage	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-29	30	M	Sociologie	Master	Côte d'Ivoire	Baoulé, Français	Anglais
E-30	20	M	Histoire	Licence	Allemagne	Allemand	Anglais, Allemand
E-31	21	M	Langues Etrangères Appliquées	Licence	Allemagne	Allemand	Anglais
E-32	24	F	Ecole Nationale d'Ingénieurs de Metz	Master	Pologne	Polonais	Anglais
E-33	24	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-34	24	F	Science du Langage	Master	Chine	Chinois	Anglais
E-35	23	M	Droit	Licence	Italie	Italien	Anglais
E-36	24	F	Science du Langage	Master	Ukraine	Ukranien	Russe
E-37	24	M	Etudes Européennes et Internationales	Master	Pays-Bas	Néerlandais	Anglais
E-38	22	M	Lettres Modernes	Licence	Allemagne	Allemand	Anglais
E-39	24	M	Science du Langage	Master	Ukraine	Ukranien	Russe
E-40	24	M	DéFLE	Licence	Etats-Unis	Anglais	-

Tableau 6. Données biographiques des étudiants à l'Université Galatasaray

Etudiants	Age	Sexe	Filière	Niveau d'études	Pays	Langue maternelle	Langues étrangères parlées
E-1	19	M	Relations Internationales	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-2	18	M	Génie Informatique	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Allemand
E-3	20	F	Economie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-4	18	F	Economie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-5	20	M	Sociologie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-6	19	M	Génie Industriel	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-7	20	F	Sociologie	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Coréen
E-8	18	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-9	28	M	Gestion	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-10	18	M	Communication	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-11	18	M	Sciences Politiques	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-12	19	M	Génie Informatique	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-13	21	M	Génie Industriel	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-14	18	M	Mathématiques	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-15	18	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-16	18	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-17	18	M	Relations Internationales	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-18	18	F	Gestion	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Arabe
E-19	19	M	Economie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-20	18	F	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-21	18	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-22	18	F	Mathématiques	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Arabe
E-23	25	M	Littérature et Linguistique Comparées	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-24	19	F	Relations Internationales	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Espagnol
E-25	25	M	Génie Informatique	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Espagnol
E-26	18	F	Gestion	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-27	20	M	Mathématiques	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-28	22	F	Philosophie	Master	Turquie	Turc	Anglais
E-29	23	M	Génie Industriel	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Allemand
E-30	19	F	Philosophie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-31	35	F	Sociologie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-32	18	M	Philosophie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-33	18	F	Communication	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-34	19	F	Génie Industriel	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Russe, Bulgare
E-35	19	M	Sciences Politiques	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-36	19	M	Gestion	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-37	28	M	Philosophie	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-38	19	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-39	25	M	Droit	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-40	20	M	Littérature et Linguistique Comparées	Licence	Turquie	Turc	Anglais, Allemand
E-41	20	F	Littérature et Linguistique Comparées	Licence	Turquie	Turc	Anglais
E-42	19	M	Gestion	Licence	Turquie	Turc	Anglais

IVème PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Après avoir présenté et recueilli les données des deux centres d'auto-apprentissage en France et en Turquie, effectué une analyse sociolinguistique des étudiants et réalisé des entretiens avec un échantillon d'étudiants des deux centres, nous analyserons dans cette partie les résultats des données et résultats obtenus en deux parties. Nous expliquerons d'abord les données qualitatives de l'entretien que nous classifierons selon nos critéres de recherche.

4.1. Variables individuelles

Ce chapitre débute par une présentation générale des étudiants. En effet, avant de commencer l'entretien, objet de notre présente thèse, nous avons ouvert un dialogue informel, mais dirigé avec chaque étudiant afin de le mettre en confiance et aussi de mieux apprehender notre échantillon. Les questions préalables ont porté sur trois volets : données à caractère socio-culturel (nationalité, âge, sexe), données relatives à l'éducation aux étudiants (niveaux et domaines d'études) et données relatives au bagage linguistique des étudiants.

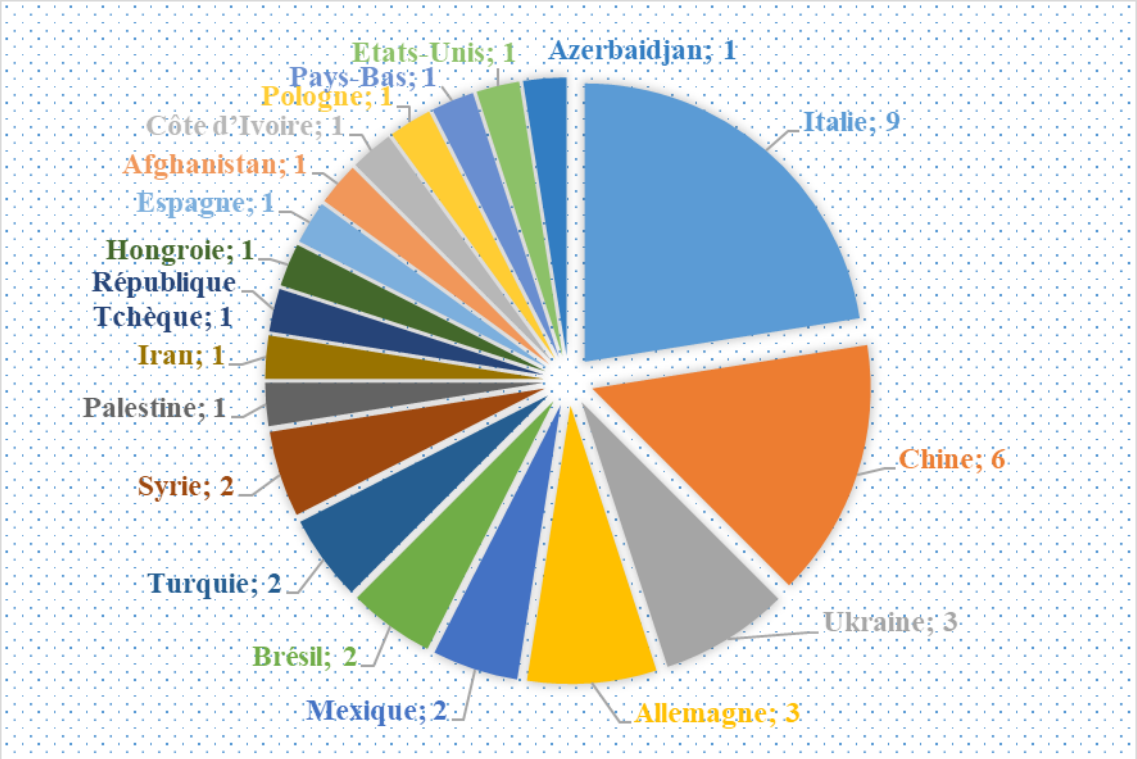
4.1.1. Données à caractère socio-culturel

4.1.1.1. Analyse sociolinguistique

Dans la partie de la constitution de l'échantillon, les informations ont été expliquées de façon détaillée. Ces deux centres ne sont pas identiques du point de vue des leurs étudiants : l'un est homogène, l'autre est hétérogène. Il nous faut commencer par la définition de la sociolinguistique. « … la sociolinguistique … privilégie les rapports de rôle entre individus, et définit ces rôles comme les façons d'agir assignées aux individus à l'intérieur d'une société » (Garmadi, 1981, p.20).

Sur notre échantillon total de 82 étudiants, 42 étudiants, tous turcs, interrogés en Turquie, 40 interrogés en France, répartis sur un éventail de 19 origines différentes.

Graphique 1. Répartition de l'échantillon par pays à l'Université de Lorraine



La diversité des étudiants de nationalités différentes est un avantage pour l'Université de Lorraine. Outre l'anglais, les étudiants sont contraints d'échanger entre eux dans la langue commune, le français, les professeurs et l'encadrement utilisent aussi exclusivement le français. Le milieu est donc propice à la pratique de la langue française contrairement au CAA où l'échange entre les étudiants est plus aisé en langue turque, ne permettant de pratiquer et de maîtriser le français.

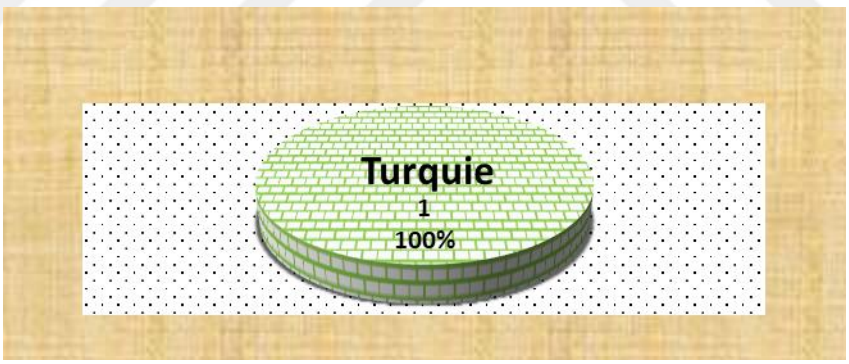
Quand on a demandé aux étudiants de l'Université de Lorraine s'ils voulaient que l'entretien se fasse en turc, en français ou en anglais, 37 étudiants (92,5%) ont préféré le français et 2 étudiants (5%) ont choisi le turc et un étudiant (2,5%) a demandé à parler en anglais. Le résultat obtenu à cette question nous a renseigné sur le niveau linguistique de ces étudiants en français. Les deux étudiants turcs en France avaient envie de parler le turc par nostalgie.

Les 42 étudiants turcs à l'Université Galatasaray (95,2%) ont immédiatement choisi de parler en turc car ne se sentant pas suffisemment aisé en français sauf pour deux

étudiants (4,8%). Cette situation s'explique par le fait que la quasi-totalité des étudiants étaient débutants en français.

L'Université de Lorraine a habituellement pour but d'accueillir un public d'étudiants étrangers hétérogène en termes d'âge, de nationalité, de conditions de vie. Leur mobilité pour un semestre ou deux semestres en France s'inscrit dans le cadre de programmes d'échanges Erasmus + ou suivant les conventions mises en œuvre entre l'Université de Lorraine et d'autres universités dans le monde. Hors conventions, il existe aussi des étudiants étrangers vivant momentanément en France pour raisons d'études. En termes de pourcentages, nous avons les nationalités suivantes par ordre décroissant dans notre échantillon à l'Université de Lorraine : 22,5% d'étudiants Italiens, 15% de Chinois, 7.5% d'Ukrainiens, a égalité avec les Allemands, 5% de Mexicains, Bresiliens, Turcs, et Syriens et enfin avec 2.5% (un seul représentant) pour le reste des autres pays : Palestine, Iran, République Tchèque, Hongrie, Espagne, Afghanistan, Côte d'Ivoire, Pologne, Pays-Bas, Etats-Unis, Azerbaïdjan.

Graphique 2. Répartition de l'échantillon par pays à l'Université Galatasaray



Notre échantillon de 42 étudiants est constitué à 100% de nationalité turque. Pour la grande majorité des étudiants, ils viennent de commencer leurs études à l'université.

4.1.1.1.1. Interculturalité

La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante dans le cadre des migrations. « Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.59). L'interculturel signifie ainsi une mise en relation des interactions entre des individus. Les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné naissance à l'idée que les différences ne sont pas un obstacle au

contraire un enrichissement mutuel. De nos jours, l'interculturel est un champ d'études universitaires dans certains pays. Cette formation a pour vocation de faciliter la prise de conscience par les étudiants de leurs propres préjugés. Les rencontres entre étudiants de diversités culturelles sont un des moyens pour lutter contre la xénophonobie. Il faut prendre conscience des divergences culturelles et apprendre à les respecter.

« La langue (qui se transforme en parole ou discours) est considérée comme un instrument qui sert à concrétiser et extérioser les idées, les sentiments d'un seul individu, mais en même temps elle est le reflet de toute une culture (Korkut, 2004, p.7) ». Les cultures sont hétérogènes comme les sociétés. Les diversités sont ainsi au centre de la vie. Quand les hommes n'ont pas de même culture, la compréhension mutuelle peut être un peu difficile. Il faut, d'un côté, accepter la variété dans une société et d'un autre côté, admettre sa propre hétérogénéité. Reconnaître la propre multiplicité est essentiel pour pouvoir reconnaître la multiplicité de l'Autre.

« La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.11). Dans notre échantillon en France, les étudiants étrangers s'adaptent à cet environnement avec leur culture. Chaque étudiant est privé de sa propre culture. L'acculturation change selon les particularités dominantes (l'histoire, la politique, l'immigration, le pays …). L'importance n'est pas de définir les cultures au contraire de décrire les enjeux communicationnels de la culture entre les étudiants qui appartiennent à différents pays. « L'internationalisation du quotidien, la construction de l'Europe, les mouvements migratoires et de réfugiés, la régionalisation, les programmes européens (Socrates, Petra, Tempus, Comenieus…) sont autant d'explications de la recrudescence de l'interculturel et du plurilinguisme qui sortent ainsi de leur caractère d'exception » (ibid, p.94-95). Les échanges interculturels allient les relations personnelles ainsi que les relations internationales.

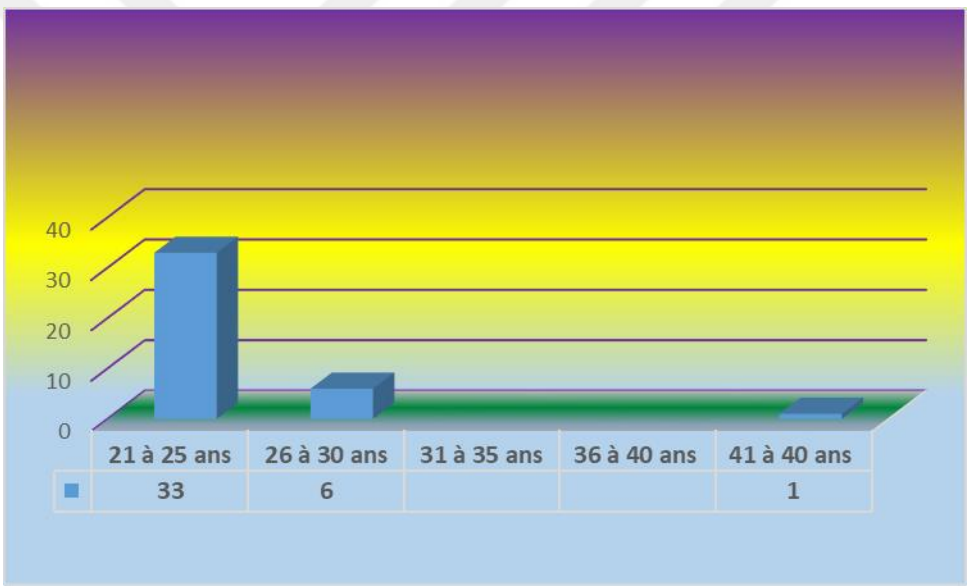
Quand l'étudiant est d'un pays étranger, il entre certainement dans une relation interculturelle. Il est difficile de connaître autrui sans lui parler, sans échanger avec lui. La façon de vivre devient plus variée. « L'activation des échanges, sous forme de

migrations, de voyages, sous forme de transferts de messages … nous place dans de multiples potentialités de rencontres avec *l'autre*. Dès qu'il y a relation, il y a *altérité* et, de fait, *interculturalité* » (Auger, 2007, p. 13). Les écoles et les universités sont au centre des enjeux culturels. Ces institutions doivent reproduire les variétés culturelles.

4.1.1.2. Répartition par âge

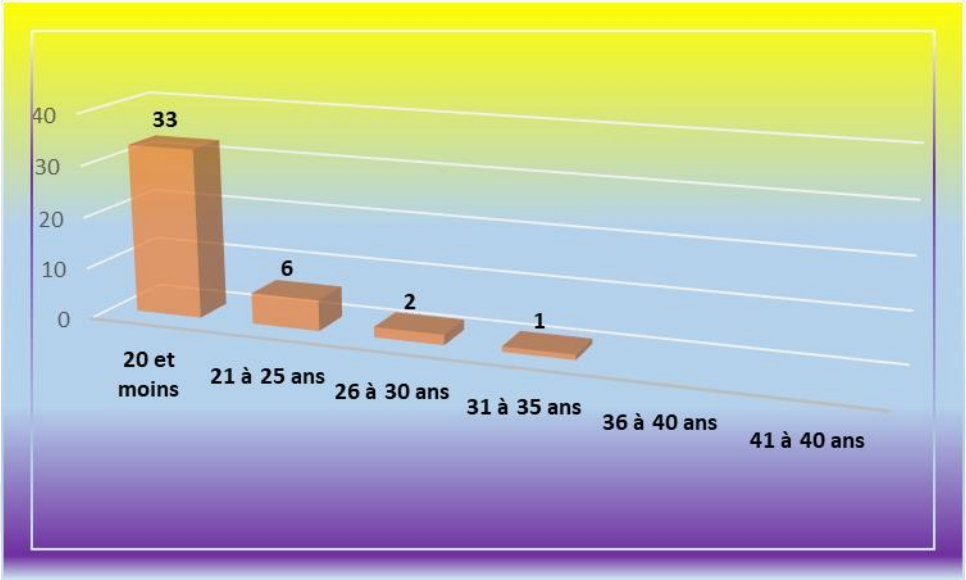
A l'Université de Lorraine, l'âge des étudiants constituant notre échantillon varie entre 21 ans et 45 ans avec une moyenne d'âge de 24,5 ans environ. Les étudiants sont de niveau Licence (50%) ou Master (50%).

Graphique 3. Répartition de l'échantillon par tranches d'âges à l'Université de Lorraine



Notre échantillon pour l'Université Galatasaray en Turquie se compose de 42 étudiants dont l'âge moyen est de 20 ans. L'âge des étudiants varie entre 18 et 35 ans.

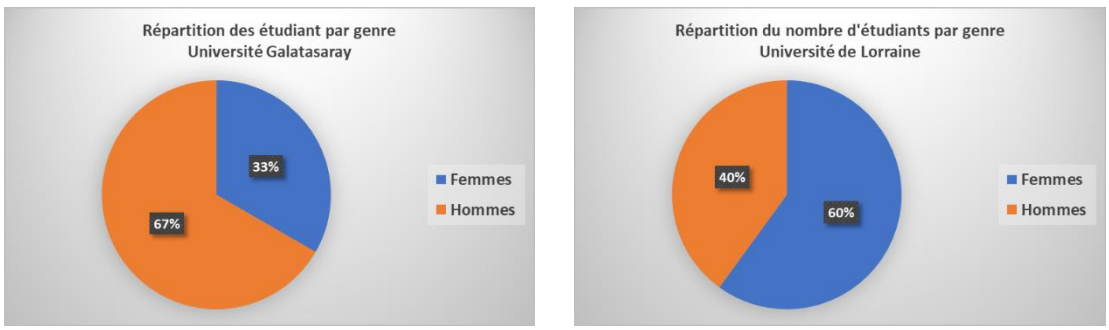
Graphique 4. Répartition de l'échantillon par tranches d'âges à l'Université Galatasaray



4.1.1.3. Répartition par genre

Notre échantillon se compose de 82 étudiants avec 14 femmes (33,3%) et 28 hommes (66,7%) à l'Université Galatasaray, et 24 femmes (60%) et 16 hommes (40%) à l'Université de Lorraine.

Graphique 5. Répartition de l'échantillon par genre



Ce sont des proportions inversées montrant le faible taux des femmes turques dans notre échantillon en Turquie.

A l'Université de Lorraire, les 24 femmes sont issues de 12 nationalités différentes sur les 19 nationalités représentées. Leur moyenne d'âge est de 25 ans sachant que la plupart des femmes (20 femmes sur 24) ont entre 20 et 25 ans, exceptionnellement une étudiante a 45 ans. Les 16 hommes représentent 11 nationalités différentes. Leur âge

moyen est de près de 24 ans sachant que la plupart des hommes (13 hommes sur 16) ont entre 20 et 25 ans.

A l'Université Galatasaray, les 14 femmes ont une moyenne d'âge est de 20 ans sachant que la plupart des femmes (12 femmes sur 14) ont entre 18 et 20 ans, exceptionnellement une étudiante a 35 ans. Les 28 hommes ont un âge moyen de 20 ans sachant que la plupart des hommes (21 hommes sur 28) ont entre 18 et 20 ans.

4.1.2. Données relatives aux domaines d'études de l'étudiant

Le tableau suivant présente la répartition de notre échantillon dans les deux centres d'auto-apprentissage selon le niveau d'études. Il ressort que les niveaux d'études constatés sont également répartis entre le niveau licence (50%) et le niveau doctorat (50%) à l'Université de Lorraine. Quant à l'Université Galatasaray, le niveau d'études est plus contrasté avec 97,5% de licence et 2,5% de master.

Tableau 7. Répartition de l'échantillon selon le niveau d'études

Niveau d'études	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Licence	20	50%	39	97,5 %
Master	20	50%	1	2,5 %

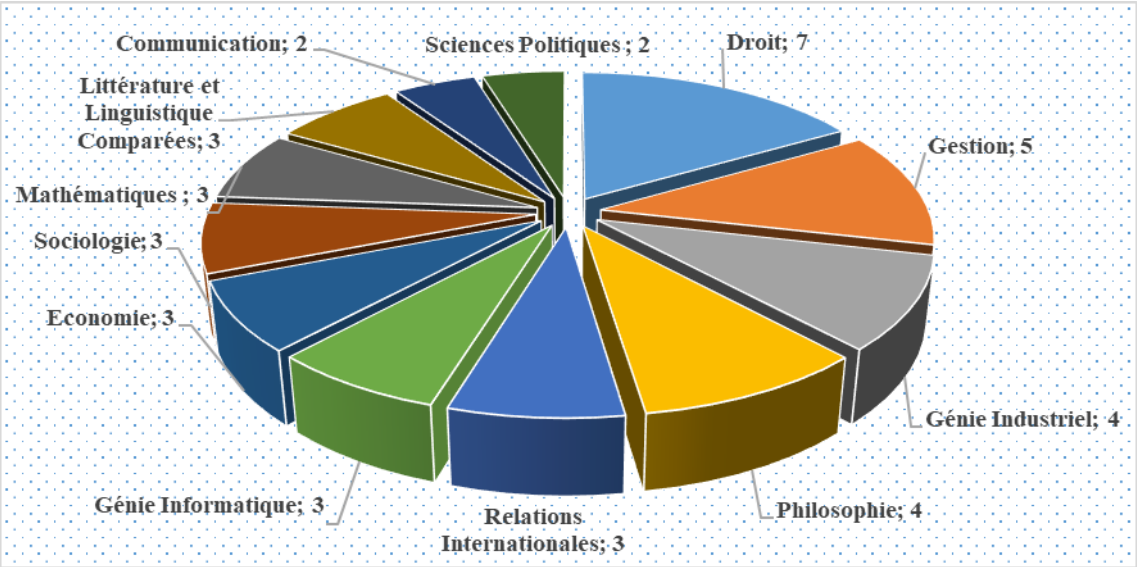
Concernant le domaine d'études en France, nous observons une concentration plus importante d'étudiants en Science du Langage (17 étudiants soit 42,5%). Il est suivi d'assez loin par les étudiants spécialisés en droit (5 étudiants soit 12,5%). La troisième position est occupée par les étudiants en DéFLE (3 étudiants) à égalité avec ceux en Lettres Modernes (3 étudiants), chacun à hauteur de 7,5%. Puis, viennent deux étudiants inscrits en Langues Etrangères Appliquées correspondant à 5%. Puis avec un pourcentage équivalent a 2.5% (un représentant) vient un panel heteroclyte composé d'étudiants venant d'horizons aussi divers que département UFR Mathématiques-Informatique-Mécanique, Médecine, Information Communication, Psychologie, Arts, Lettres et Langues, Sociologie, Histoire, Ecole Nationale d'Ingénieurs de Metz, Etudes Européennes et Internationales.

Tableau 8. Répartition de l'échantillon selon les domaines d'études à l'Université de Lorraine

Domaines d'études	40	100%
Science du Langage	**17**	**42,5**
Droit	**5**	**12,5**
DéFLE	**3**	**7,5**
Lettres Modernes	**3**	**7,5**
Langues Etrangères Appliquées	**2**	**5**
Administration des Systèmes et Réseaux	**1**	**2,5**
UFR Mathématiques, Informatique, Mécanique	**1**	**2,5**
Médecine	**1**	**2,5**
Information communication	**1**	**2,5**
Psychologie	**1**	**2,5**
Arts, Lettres et Langues	**1**	**2,5**
Sociologie	**1**	**2,5**
Histoire	**1**	**2,5**
Ecole Nationale d'Ingénieurs de Metz	**1**	**2,5**
Etudes européennes et internationales	**1**	**2,5**

Quant aux domaines d'études en Turquie, le plus gros contingent de notre échantillon vient du Droit (7 étudiants soit 16,7%). En deuxième position, 5 étudiants en gestion représentant 12%. Il est suivi de près par 4 étudiants (9,5%) en Génie Industriel à égalité avec les étudiants en Philosophie. Nous constatons aussi les domaines comme Relations Internationales, Génie Informatique, Economie, Sociologie, Mathématiques, Littérature et Linguistique Comparées. Ils représentent chacun l'équivalent de 7,1% (3 étudiants). La dernière position est partagée ex-aequo par les domaines de la Communication et des Sciences Politiques (2 étudiants soit 4,8%).

Graphique 6. Répartition de l'échantillon selon les domaines d'études à l'Université Galatasaray



4.1.3. Données relatives au passé d'apprenant en langues

Pour ce troisième volet, nous nous pencherons sur les passés d'apprentissage en langue étrangère des étudiants de notre échantillon. Les tableaux ci-après illustrent la répartition de notre échantillon en relation avec l'expérience vécue par les étudiants dans l'apprentissage des langues.

Tableau 9. Répartition de l'échantillon selon le passé d'étudiant en langues étrangères à l'Université de Lorraine

Langues étrangères apprisses précédemment				Langues	Effectifs	Langues	Effectifs
0	1	2	3	Anglais	36	Italien	1
2	30	7	1	Russe	3	Turc	1
5%	75%	17,5%	2,5%	Allemand	4	Espagnol	1
5%	95%			Arabe	1		

5% des étudiants ne parlent aucune autre langue étrangère hormis le français tandis que la grande majorité des étudiants, 95%, en parlent au moins une autre langue étrangère autre que le français. Parmi ce dernier groupe, une grosse majorité ne parle qu'une seule autre langue étrangère tandis que sept étudiants (17,5%) en parlent deux. La plupart des étudiants s'est formé à l'anglais ; cela représente 36 étudiants sur 42. Les autres langues

apprises en complément ou non de l'anglais sont assez diversifiées comme le russe, l'allemand, l'arabe, l'italien, le turc et l'espagnol à l'Université de Lorraine.

Tableau 10. Répartition de l'échantillon selon le passé d'étudiant en langues étrangères à l'Université Galatasaray

Langues étrangères apprisses précèdemment				Langues	Effectifs	Langues	Effectifs
0	1	2	3	Anglais	42	Bulgare	1
0	33	8	1	Arabe	2	Russe	1
0%	79%	19,00%	2,40%	Allemand	3	Coréen	1
0%	100%			Espagnol	2		

Quant à l'Université Galasataray, on constate que la totalité des étudiants parlent l'anglais. Cette situation peut être expliquée par le fait que la première langue étrangère est l'anglais dans le système scolaire turc. 8 étudiants (19%) parlent une autre language aussi en complément de l'anglais comme l'allemand, le coréen, l'arabe, l'espagnol. Un étudiant (2,4%) parle trois langues : anglais, bulgare, russe.

Les caractéristiques de notre échantillon donnent une image de l'hétérogénéité des expériences éducatives passées de notre échantillon.

Tableau 11. Auto-évaluation des étudiants en français

Niveau	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Effectifs	100%	Effectifs	%
A1	3	7,50%	27	64,30%
A2	1	2,50%	9	21,40%
B1	10	25%	3	7,10%
B2	7	17,50%	2	4,80%
C1	17	42,50%	1	2,40%
C2	2	5%	0	0%

Nous avons aussi demandé aux étudiants d'autoévaluer leur niveau en français. Selon le CECR, les niveaux sont définis en sous-catégoires : « C2-C1 : utilisateur expérimenté, B2-B1 : utilisateur indépendant, A2-A1 : utilisateur élémentaire (CECR, 2001, p. 25) ». A l'Université de Lorraine, 19 étudiants pensent avoir un niveau expérimenté alors qu'un seul étudiant se considère ce niveau à l'Université Galatasaray. Tandis que les 17 étudiants se considèrent avoir un niveau indépendant à l'Université de Lorraine, seuls 5

étudiants se croient avoir ce niveau à l'Université Galatasaray. Les 36 étudiants, la grande majorité de notre échantillon de l'Université Galatasaray, s'évaluent comme utilisateur élémentaire, seuls 4 étudiants s'évaluent comme utilisateur élémentaire à l'Université de Lorraine. La différence de niveau de français entre les étudiants des deux universités peut s'expliquer par les niveaux d'études plus élévés à l'Université de Lorraine, répartis entre licence (50%) et master (50%). Quant à l'Université Galatasaray, 97,5% des étudiants sont en licence et seul un étudiant est en master.

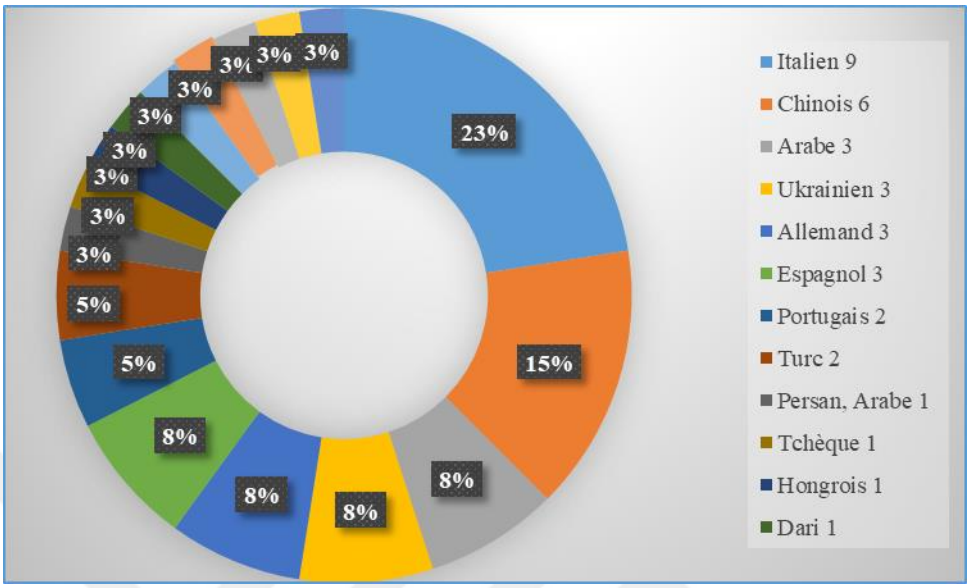
Tableau 12. Durée d'études en français

Durée d'études en français	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Effectifs	%	Effectifs	%
1 semaine- 1 an	21	52,50%	32	76,20%
Plus de 1 an- 2 ans	4	10%	7	16,70%
Plus de 2 ans- +	15	37,50%	3	7,10%
En moyenne	Plus de 2 années		Approximativement 8 mois	

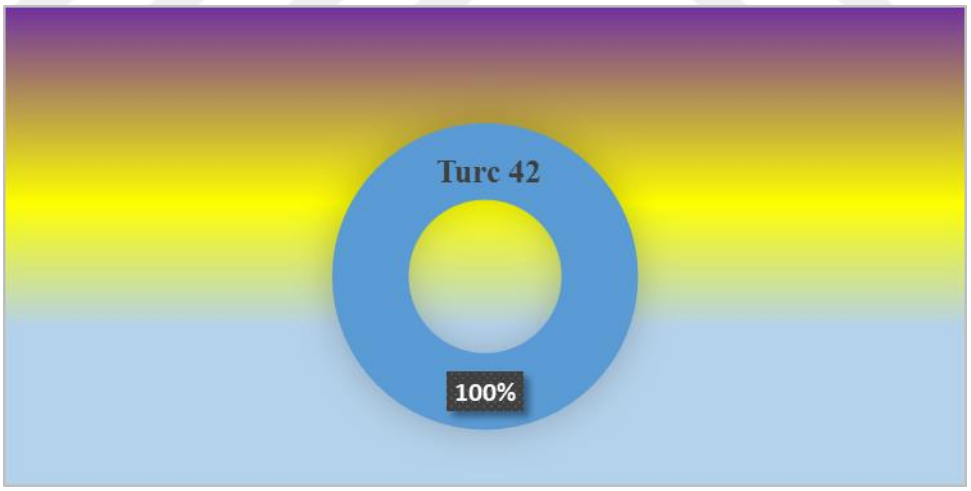
D'un point de vue de la durée d'études en français, les étudiants concernés par notre étude ont entamé leur apprentissage depuis 8 mois en moyenne à l'Université Galatasaray alors que les étudiants en France ont commencé leurs études depuis plus de 2 ans en moyenne.

La correlation entre le niveau linguistique des étudiants et le nombre d'années de formation en français langue étrangère montre un écart important dans l'apprentissage du FLE entre les étudiants des deux centres de Metz et d'Istanbul. Sur 21 étudiants à l'Université de Lorraine, 4 étudiants se considèrent avoir un niveau élémentaire. Contrairement, le nombre d'étudiants de Galatasaray qui pensent avoir un niveau élémentaire en français, est supérieur au nombre d'étudiants au CAA (36 étudiants de niveau A1-A2 contre 42 étudiants).

Graphique 7. Répartition de l'échantillon selon la langue maternelle des étudiants à l'Université de Lorraine



Graphique 8. Répartition de l'échantillon selon la langue maternelle des étudiants à l'Université Galatasaray



Des graphiques précédents, il ressort que les langues maternelles parlées à notre échantillon en France sont respectivement l'italien, le chinois, l'arabe, l'ukranien, l'allemand, l'espagnol, le portugais, le turc, le persan, le dari, l'azéri, le baoulé en complément de l'arabe, le tchèque et le hongrois. Quant à notre échantillon en Turquie, la langue maternelle est évidemment le turc.

4.1.4. Rôle de la motivation dans l'apprentissage du français

L'apprentissage du français doit être un besoin important et une volonté pour les apprenants. En d'autres termes, le besoin et la volonté d'apprendre le français ont un impact très important sur l'efficacité de l'apprentissage.

> « … l'apprenant … doit être à même de répondre à une série de questions avant de commencer le processus de l'apprentissage, telles que : Pourquoi est-ce que je veux apprendre "cette langue" et pas une autre ? En quoi ceci va-t-il me servir dans la vie ? Suis-je prêt(e) à y consacrer le temps nécessaire et déployer l'effort nécessaire ? ... » (Korkut, 2004, p.26).

Avant de commencer les entretiens, nous nous sommes concentrés sur les réponses fournies par les étudiants à la question suivante : Pourquoi apprenez-vous le français ? Nous avons cherché à mettre en oeuvre l'ensemble des raisons qui ont poussé les étudiants à apprendre le français. L'enseignement universitaire se fait en français dans les deux universités. En d'autres termes, ils se sont engagés dans la formation du français pour l'importance de la langue française dans leurs études universitaires.

Nos interviewés à l'Université de Lorraine vivent momentanément en France pour des raisons d'études. En dehors de la raison de l'éducation à l'Université de Lorraine, 13 étudiants (26,5%) expliquent l'interêt personnel manifesté pour le français et la culture française, ils ont ainsi l'envie et le plaisir d'acquérir des savoirs dans la langue française. Parmi les apprenants, 10 étudiants (20,4%) souhaient trouver un travail pendant leur séjour en France après avoir suffisamment appris le français, ça veut dire qu'ils aimeraient s'y installer définitivement, en soulignant qu'ils ne veulent pas retourner dans leurs pays d'origine. 7 étudiants (14,2%) ajoutent aussi qu'ils l'apprennent pour une meilleure communication de la vie quotidienne en France puisqu'ils y vivent momentaménent. 6 étudiants (12,4%) souhaitent être professeur de français dans leurs pays natals. L'importance accordée au rayonnement de la langue française dans le monde (4 étudiants soit 8,2%) et les études supérieures en français (4 étudiants soit 8,2%) occupent la place liée à la motivation de cet apprentissage. L'entourage familial francophone (3 étudiants soit 6,1%) joue aussi un rôle : 2 étudiants nous expriment qu'ils ont des conjoints français, des couples mixtes et sont en cours d'installation définitive en France alors que la mère d'un étudiant est française. Voyager en Europe (1 étudiant soit 2%) et les conditions d'obtention du visa étudiant (1 étudiant

soit 2%) n'arrivent qu'en dernière position parmi les raisons les plus fréquemment énoncées.

Pour la grande majorité des étudiants à l'Université Galatasaray, parler le français est un atout supplémentaire à faire valoir dans leur pays natal en soulignant l'importance de la langue française dans leurs études.

En résumé, l'engagement des apprenants en français est le résultat d'une combinaison de raisons qui varient en fonction de leur situation familiale, sociale et universitaire et in fine de leurs buts, leurs besoins à long terme. Les données confirment la particilarité très hétèrogène de notre échantillon en termes d'âge, de nationalité et de passé d'étudiant en langues. Une grande partie des étudiants est influencée par des modèles de conduite d'apprentissage plutôt traditionnels.

4.2. Comparaison des deux centres d'auto-apprentissage

L'éducation comparée facilite le fait d'établir des comparaisons entre les systèmes éducatifs, qui permettent de favoriser les échanges et transferts d'un système à l'autre. Selon Groux (1997, p. 115), « Si elle est effectuée de façon rigoureuse, la lecture des points communs et des différences relatives à un problème général apporte des informations plus intéressantes que celles qu'apporterait une lecture de ce même problème, dans un seul contexte ». Elle sert à s'échanger les uns aux autres les meilleures parties de chaque système dans les deux centres.

L'éducation comparée n'oblige personne à renoncer à son identité. Les apports de l'éducation comparée sont l'amélioration de son propre système éducatif, la compréhension de l'autre système dans sa forme éducative.

Nous allons relever les points communs et les différences des systèmes que nous tenterons d'expliquer par le contexte de chaque système. L'objectif n'est pas de changer les systèmes, on ne touche pas à l'existant, mais de conseiller les structures complémentaires à des fins d'amélioration de l'apprentissage du français langue étrangère.

On essaie de bien interpréter les données pour que les conclusions soient utilisables dans les deux centres d'auto-apprentissage. D'abord, il faut identifier les éléments du

système : objectifs, acteurs, ressources, évaluation… On proposera une analyse des faits éducatifs sans les trahir.

4.3. Analyse des entretiens semi-directifs

Dans les entretiens, les étudiants nous ont livré leurs impressions. Pour réaliser une éducation comparée, la recherche est faite directement sur les lieux d'éducation. Dans cette section, on présentera les résultats de l'analyse des entretiens en les catégorisant à partir de nos questions préalables que l'on rappelle ici :

-Est-ce que vous avez déjà suivi des cours dans un centre d'auto-apprentissage des langues étrangères comme Média-langues ou au CAA ?

-Quelles sont vos attentes pour votre formation à Média-langues/au CAA ?

-D'après vous, quelle est la différence entre un cours dans une classe traditionnelle et celui de Média-langues/du CAA ?

-Quels sont les avantages d'apprendre le français à Média-langues/au CAA?

-Quels sont les inconvénients d'apprendre le français à Média-langues/au CAA ?

-Quel rôle joue l'enseignant/le responsable à Média-langues/au CAA ?

-Quelles ressources sont utilisés à Média-langues/au CAA ? Utilisez-vous toutes les ressources ? Si la réponse est négative, quelles ressources utilisez-vous plutôt ? En fonction de quoi choisissez-vous ces ressources ? (En fonction de vos objectifs/au hasard/conformément aux conseils de l'enseignant)

-Comment sont évalués vos travaux à Média-langues/au CAA ? (Par vous-même / par vos camarades de classe / par les enseignants / par les logiciels / les deux, les trois ou les quatre en même temps ?)

-Quels seraient vos conseils pour rendre Média-langues/le CAA plus efficaces ?

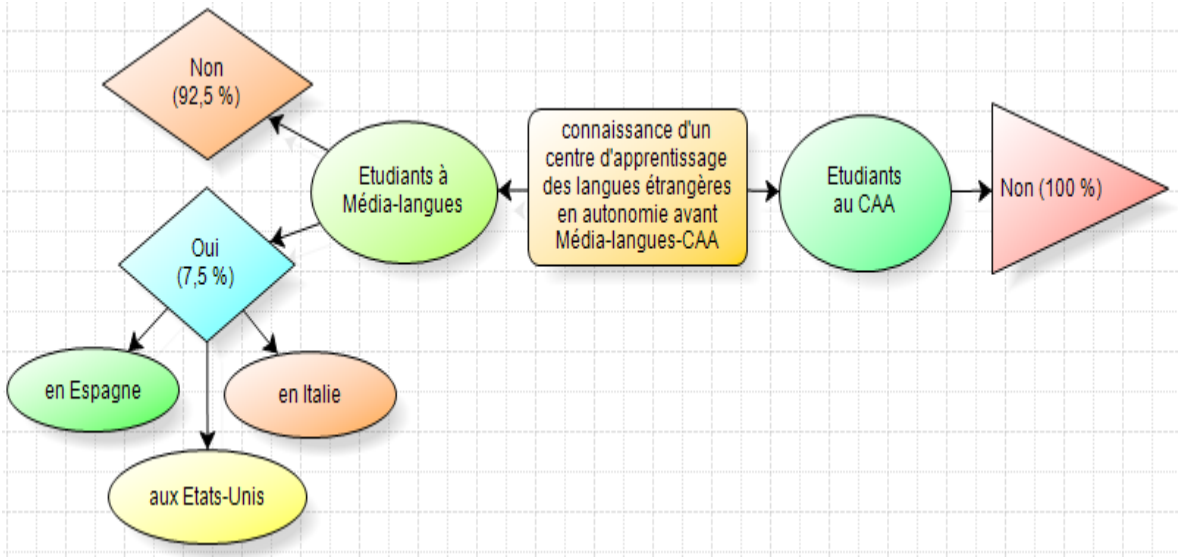
Nous allons présenter ci-dessous les données recueillies à partir des questions en rapport avec cette première question de recherche. Dans notre recherche, l'importance est de donner la parole aux étudiants pour qu'ils expriment leurs expériences par rapport au centre d'auto-apprentissage du français et aussi pour noter leur appréciation sur les

formations reçues à travers un apprentissage en autonomie tant en Turquie qu'en France.

4.3.1. Connaissance d'un centre d'auto-apprentissage du français

Nous demandons d'abord aux étudiants dans les deux universités s'ils ont déjà suivi des cours dans un autre centre d'auto-apprentissage des langues étrangères comme Média-langues/CAA avant d'étudier dans ces centres.

Schéma 3. Connaissance d'un centre d'auto-apprentissage des langues étrangères



42 étudiants (100%) de l'Université Galatasaray nous répondent que c'est la première fois qu'ils suivent le français dans un tel centre comme le CAA.

Quant à la France, en posant la même question aux étudiants internationaux qui viennent étudier le français à Média-langues à l'Université de Lorraine, on obtient les réponses suivantes :

(1) « Oui, pendant mes études à l'université en Espagne. J'ai utilisé des outils technologiques pour apprendre l'anglais dans un centre d'apprentissage des langues étrangères en autonomie » (E17).

(2) « Oui, dans mon université en Italie, on a plus ou moins la même chose, mais on peut utiliser seulement les ordinateurs, il n'y a pas de séance de conversation » (E27).

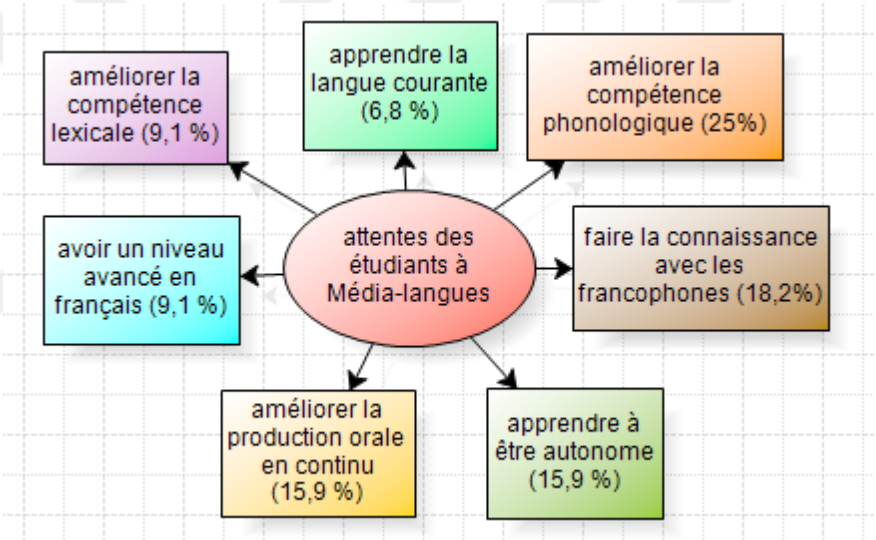
(3) « Oui, aux Etats-Unis » (E40).

37 étudiants (92,5%) nous répondent négativement hormis les trois étudiants ci-dessus (7,5%). Une étudiante en Espagne, un étudiant en Italie et un étudiant aux Etats-Unis ont déjà assisté à des cours dans un centre d'auto-apprentissage pour apprendre les langues étrangères.

4.3.2. Attentes des étudiants pour la formation à Média-langues et au CAA

Tout d'abord, il nous faut connaître les attentes de notre public vis-à-vis du centre d'auto-apprentissage. Pour cela, nous étions curieux de savoir quelles étaient leurs attentes pour cette formation à Média-langues et au CAA.

Schéma 4. Attentes des étudiants pour la formation à Média-langues



A l'Université de Lorraine, l'attente le plus fréquemment énoncée est d'améliorer la compétence phonologique définie par le CECR comme :

> « Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire – les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones) – les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité) – la composition phonétique des mots … » (le CECR, 2001, p. 91-92).

Le CECR nous rappelle l'importance de la compétence phonologique dans l'apprentissage du français comme les 11 étudiants (25%) dans notre échantillon. Comme le pratiquant ci-dessous qui a confirmé que :

(4) « La correction de la prononciation, j'écoute la prononciation d'un interlocuteur natif dans le logiciel autant de fois que je veux, on n'a pas de possibilité de le faire en cours comme ici » (E27).

Faire connaissance avec des francophones, est en deuxième place des attentes les plus répétées par les étudiants, avec 8 étudiants (18,2%) qui viennent y rencontrer les étudiants en provenance d'autre pays. Un des étudiants explique que :

(5) « C'est une opportunité de faire de nouveaux amis et de faire des rencontres avec les étudiants qui viennent d'autres pays. Média-langues nous aide à la mise en relation d'étudiants d'autre nationalité » (E33).

Améliorer la production orale en continue selon 7 étudiants (15,9%) et apprendre à être autonome encore selon 7 étudiants (15,9%) partagent la même troisième position.

(6) « Quand je me suis inscrit à Media-langues, je voulais améliorer mon français oral. Il y a les séances de conversation d'une heure en groupe de 8 avec les professeurs natifs » (E4).

(7) « Être autonome. J'aimerais suivre un parcours de travail individualisé par rapport aux besoins de mon apprentissage » (E16).

Avoir un niveau avancé en français pour 4 étudiants (9,1%) et améliorer la compétence lexicale encore pour 4 étudiants (9,1%), occupent la quatrième place des réponses des étudiants.

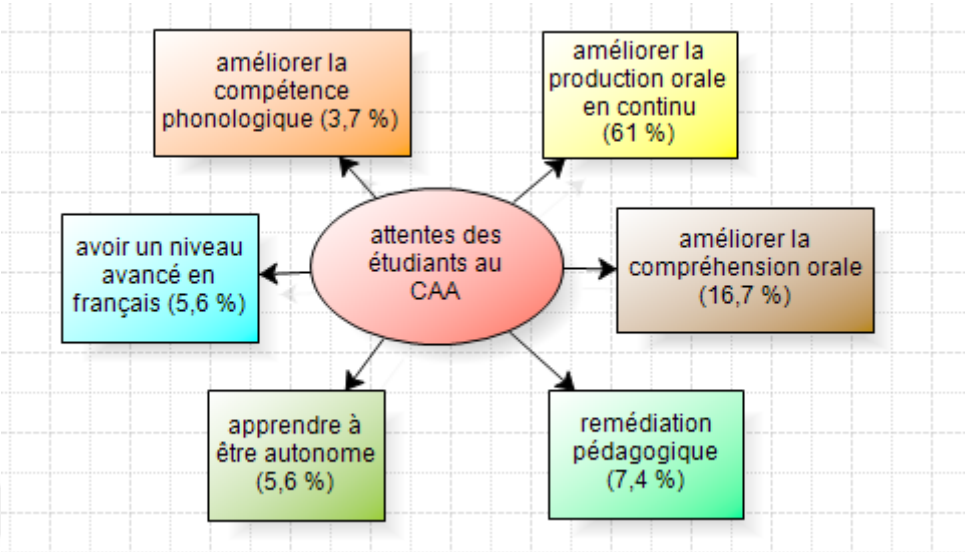
(8) « être plus à l'aise en français, améliorer mon français. J'aimerais me perfectionner dans la langue française » (E20).

(9) « J'aimerais acquérir un bon bagage lexical » (E24).

3 étudiants (6,8%), dans une moindre mesure, espèrent apprendre la langue courante. Comme le précise l'étudiant ci-dessous qui nous a dit :

(10) « J'espère que ce centre m'enseigne comment communiquer couramment dans la vie quotidienne » (E25).

Schéma 5. Attentes des étudiants pour la formation au CAA



Quant à l'Université Galatasaray, la majorité des étudiants, c'est-à-dire 33 étudiants (61%) aimeraient s'améliorer oralement en français. Voici quelques exemples des déclarations des étudiants concernant ce sujet :

> (11) « Les activités de lecture, d'écriture et d'écoute peuvent être faites à la maison. Mais la présence des professeurs au CAA pour les activités de la production orale est une grande opportunité pour nous. Chez nous, il n'y a personne avec qui on pratique le français » (E29).
>
> (12) « Grâce au CAA, j'espère que j'apprendrai à mieux parler. En classe, on n'a pas d'occasion de travailler à deux avec le professeur. Au contraire, ici, je parle seul avec le professeur avec aisance pendant au moins 10 minutes » (E4).

Le deuxième motif, c'est d'améliorer la compréhension orale. 9 étudiants à hauteur de 16,7% mettent l'accent sur les activités d'écoute des ordinateurs lorsque ces dernières ne coexistent pas avec d'autres ressources. « Les activités d'écoute en classe de langue créent souvent l'illusion d'interactions orales véritables produites à des fins de communication. Cependant, force est de reconnaître que, quelques cas mis à part, la situation de l'auditeur natif est assez précaire comparativement à celle de l'auditeur natif… (Cornaire, 1998, p. 60) ». On comprend l'importance accordée à la compréhension orale.

(13) « Les activités sur les ordinateurs me permettent d'améliorer ma compréhension orale. Ces activités sont fixées par les professeurs à chaque niveau des étudiants » (E35).

L'attente de 4 étudiants (7,4%) est la remédiation pédagogique en troisième rang, c'est-à-dire qu'ils espèrent pallier leurs lacunes et leurs difficultés.

(14) « Ce centre est un lieu pédagogique que je ne connaissais pas avant d'étudier dans cette université. Quand je ne comprends pas une chose, je peux directement demander aux enseignants pour pallier mes lacunes » (E4).

Avoir un niveau avancé en français d'après 3 étudiants (5,6%) et apprendre à être autonome encore d'après 3 étudiants (5,6%), tous deux ex-aequo en quatrième position. 2 étudiants (3,7%) parmi les étudiants souhaitent améliorer leur compétence phonologique tandis qu'un autre n'a aucune attente particulière pour cette formation.

(15) « J'y viens, parce que je suis obligé de venir ici, je n'ai pas de choix » (E17).

Tableau 13. Comparaison de deux centres par rapport aux attentes des étudiants

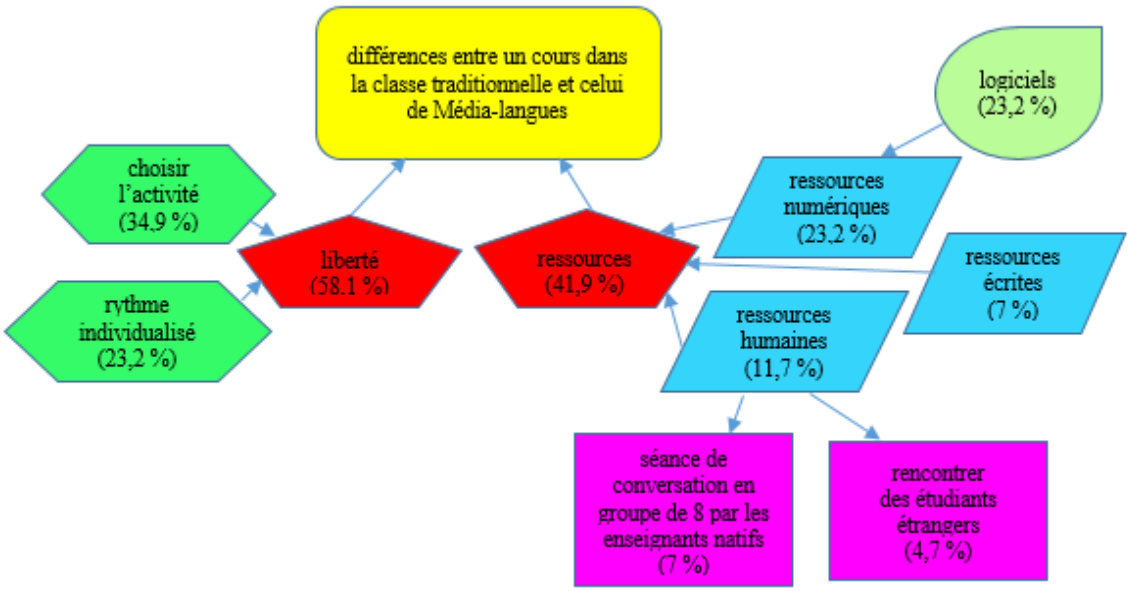
Codes	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
améliorer la compétence phonologique	11	25	2	3,7
faire la connaissance avec les francophones	8	18,2		
améliorer la production orale en continu	7	15,9	33	61
apprendre à être autonome	7	15,9	3	5,6
avoir un niveau avancé en français	4	9,1	3	5,6
améliorer la compétence lexicale	4	9,1		
apprendre la langue courante	3	6,8		
améliorer la compréhension orale			9	16,7
remédiation pédagogique			4	7,4
aucune attente			1	

En résumé, si l'on compare les deux centres d'auto-apprentissage selon les attentes des étudiants, il est flagrant qu'il y a des ressemblances et aussi des différences. Les fréquences des mêmes attentes diffèrent d'un centre à l'autre. L'attente la plus marquée est d'améliorer la compétence phonologique grâce aux logiciels à l'Université de Lorraine alors que cette attente à l'Université Galatasaray est l'amélioration de la production orale en continu grâce aux séances de conversation faite entre le professeur et l'étudiant.

4.3.3. Différences entre un cours traditionnel et celui des centres d'auto-apprentissage du français

Les points convergents rélèvés lors de ces entretiens parmi les étudiants sont la liberté et l'accès aux ressources.

Schéma 6. Différences entre un cours traditionnel et celui de Média-langues



En ce qui concerne la liberté donnée à l'étudiant, nous avons répertorié deux sous-catégories : choisir l'activité et aussi le rythme de travail des étudiants. De ce schéma, il ressort que 15 étudiants (34,9%) mettent essentiellement l'accent sur le fait qu'ils ont la possibilité de choisir l'activité qu'ils souhaitent travailler par rapport à leurs besoins langagiers. Voici quelques déclarations d'étudiants à propos de la liberté de choisir l'activité :

(16) « Ce centre nous permet d'avoir plus de choix, d'être plus motivés et d'apprendre les thèmes auxquels on s'intéresse à l'inverse du cas des cours dans les classes traditionnelles » (E6).

(17) « Je travaille librement surtout mes faiblesses. Le cours du Média-langues est plus libre, je peux venir quand je veux. J'y travaille selon des horaires et une durée qui me conviennent. Je suis Erasmus étudiant. Je ferai valider la durée 48 heures de travail passé ici. Je peux calculer combien d'heures il reste » (E23).

(18) « A Média-langues, on peut choisir librement l'activité ce qu'on veut faire répondant à mes propres besoins, ce qui rend le travail plus intéressant et aussi amusant » (E31).

(19) « Le Média-langues est tellement différent de la classe. On se sent plus à l'aise ici. Les professeurs ne font pas d'examens ici. On reste dans une relation amicale. On n'a pas de pression des professeurs » (E33).

Nous avons comptabilisé 10 étudiants (23,2%) qui apprécient le rythme individualisé pour les étudiants ce qui est impossible dans une classe. Dans l'enseignement traditionnel, les étudiants apprennent toutes les données aux mêmes horaires et au même rythme. Mais tout au contraire, on constate la flexibilité d'apprentissage dans les centres d'auto-apprentissage. Plus clairement, les étudiants se débarrassent des contraintes de la classe, du temps et ainsi que de la thématique. Citons deux exemples donnés par nos interviewés :

(20) « La différence entre un cours traditionel et celui de Média-langues, nous avons besoin d'un professeur donnant des cours dans la classe, mais à Média-langues nous pouvons travailler tout seuls et nous développer nous-mêmes à travers des applications » (E22).

(21) « D'après moi, la différence est le rythme de travail. On ne doit plus apprendre toutes les informations au même rythme. On prend le temps nécessaire pour réaliser une activité ce qui n'est pas le cas dans la classe » (E11).

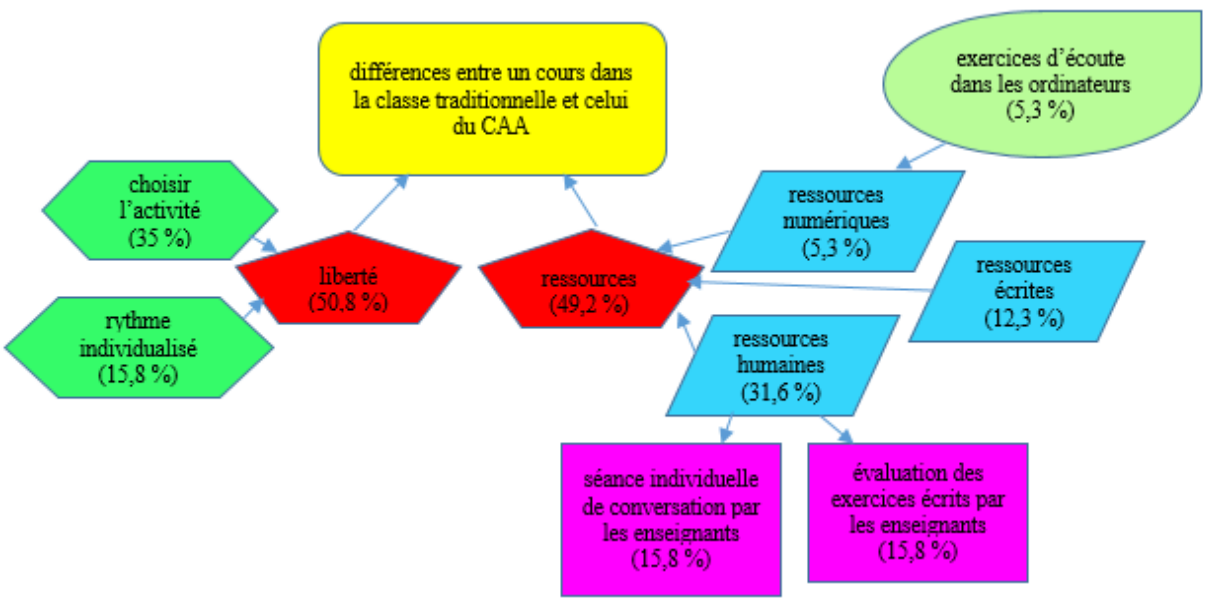
Contrairement à l'enseignement traditionnel, on remarque dans les centres d'auto-apprentisssage une diversité des ressources mises à la disposition des étudiants, comme les ressources numériques, les ressources écrites et aussi les ressources humaines. 10 étudiants (23,2%) attirent notre attention sur les logiciels à Média-langues, surtout le logiciel Tell Me More, qui ne sont pas disponibles dans la classe traditionnelle. 3 étudiants (7%) nous ont parlé de l'importance des ressources écrites comme les documents pédagogiques, les journaux, les dictionnaires, les manuels, les revues… qui n'existent pas dans leurs classes. Quant aux ressources humaines, trois des étudiants nous ont rappelé les séances de conversation en groupe de 8 par des enseignants natifs ce qui n'est pas possible dans la classe alors que 2 étudiants (4,7%) y viennent pour rencontrer des étudiants étrangers afin de pratiquer avec eux la langue française. Pour

finir, un seul étudiant a précisé qu'il n'y avait aucune différence entre les deux en disant que :

(E21) « Je crois que si l'on veut apprendre, il n'y a pas de différence entre les deux parce que dans les deux cas on apprend le français » (E3).

Comme dans le cas à l'Université de Lorraine, les éléments de comparaison donnés par les étudiants à l'Université Galatasaray qui ont assisté à notre entretien pour les différences entre un cours traditionnel et celui donné dans le CAA, sont : la liberté donnée à l'étudiant et aussi les ressources. Cette fois, ces deux critères sont très proches avec respectivement 50,8% et 49,2%.

Schéma 7. Différences entre un cours traditionnel et celui du CAA



Au sujet de la liberté, nous avons retrouvé les deux mêmes motifs comme dans le cas de l'Université de Lorraine : choisir l'activité pour 20 étudiants (35%), le rythme individualisé selon 9 étudiants (15,8%). Les déclarations fournies par les apprenants :

(E22) « Ce centre possède un parcours de l'apprentissage qu'on est habitué à suivre avant qu'on commence à étudier ici. L'enseignant n'est plus dominant, c'est nous qui menons notre apprentissage. Je retravaille librement surtout les points mal acquis de ma part » (E38).

(E23) « Il n'y a pas de professeurs qui donnent les cours comme dans le cas d'une classe au CAA. C'est nous qui cherchons seuls le savoir » (E20).

(E24) « Chaque étudiant a un style d'apprentissage. Certains apprennent mieux en lisant alors que certains d'autres apprennent mieux en écoutant. Le CAA possède les ressources en tenant compte de la diversité dans le processus d'apprentissage des apprenants » (E23).

Au sujet des ressources, nous les avons classés en trois catégories comme dans le cas de l'Université de Lorraine : les ressources écrites, les différentes sortes de responsabilité des ressources humaines et aussi les ressources numériques. 9 étudiants (15,8%) mettent l'accent sur les séances individuelles de conversation avec l'enseignant alors que 9 étudiants (15,8%) nous rappellent l'évaluation des exercices écrits par l'enseignant, ça veut dire qu'un seul étudiant a l'occasion de travailler individuellement avec le professeur soit sur la production orale soit sur l'évaluation de ses exercices écrits. En outre, 7 étudiants (12,3%) soulignent un grand choix de ressources écrites présenté au CAA à l'inverse du cas des ressources dans la classe. En dernier, 3 étudiants (5,3%) ont marqué les exercices d'écoute dans les ordinateurs sur la compréhension orale dans les ordinateurs au CAA. Deux étudiants soutiennent :

(E25) « En classe, un étudiant peut parler avec l'enseignant en français au maximum 2 minutes devant tous les étudiants alors que celui peut pratiquer individuellement la langue française pendant 15 minutes » (E33).

(E26) « Ici, les enseignants s'occupent de corriger de façon individuelle nos erreurs soit en production orale soit en compréhension écrite ce qui n'est pas le même cas en classe » (E34).

Tableau 14. Comparaison de la différence entre un cours et un centre d'auto-apprentissage

Thème	Code		Université de Lorraine		Université Galatasaray	
			Fréquence	%	Fréquence	%
liberté	choisir l'activité		15	34,9	20	35
	rythme individualisé		10	23,2	9	15,8
ressources	ressources numériques	logiciels	10	23,2		
		exercices d'écoute dans les ordinateurs			3	5,3
	ressources écrites		3	7	7	12,3
	ressources humaines	séances de conversation en groupe 8 par des enseignants	3	7		
		rencontrer des étudiants étrangers	2	4,7		
		séance individuelle de conversation avec l'enseignant			9	15,8
		évaluation des exercices écrits par l'enseignant			9	15,8
	aucune différence		1			

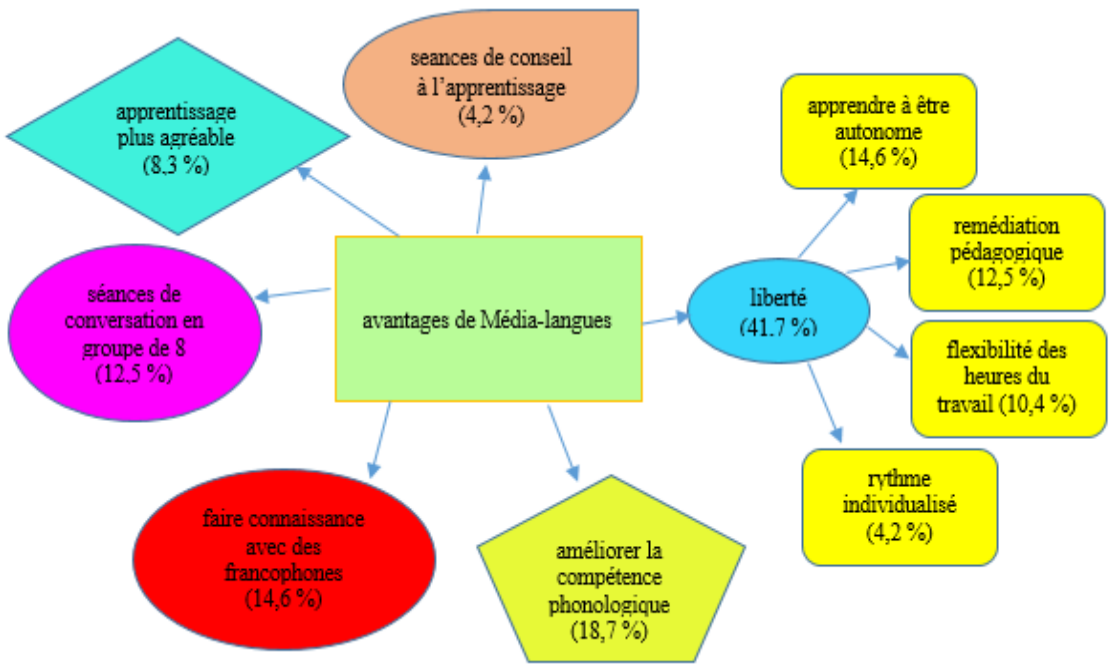
Pour résumer le tableau, la première constatation est le fait que les logiciels de Média-langues ne sont pas disponibles pour les étudiants à l'Université Galatasaray. L'autre différence entre les deux cas repose sur la situation des ressources humaines. A l'Université de Lorraine, on constante la présence des séances de conversation **en groupe de 8** par des enseignants natifs, activité qui n'est pas proposée à l'Université Galatasaray. A l'inverse, on voit **la séance individuelle** de conversation avec l'enseignant à l'Université Galatasaray. Rencontrer des étudiants étrangers dans le cas de l'université de Lorraine est une impossibilité à l'Université Galatasaray, du fait que l'ensemble des étudiants forme un groupe homogène de turcs. L'évaluation des exercices écrits par l'enseignant au CAA n'est pas proposée à Média-langues.

4.3.4. Avantages du centre d'auto-apprentissage du français

Média-Langues de l'Université de Lorraine offre la possibilité d'améliorer la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite au rythme choisi par les étudiants dans différentes langues particulièrement avec pour support des "TICE". Ce centre est ainsi complété par l'utilisation de technologies et organisé de manière à

favoriser leur utilisation de manière individuelle. Il met à disposition des usagers l'utilisation des différentes méthodes d'apprentissage. Il dispose les livres, DVD, CD, cassettes vidéo, cassettes audio, sites internet, plateformes, les documents pédagogiques, les films étrangers, multimédia ou vidéo, ainsi que l'accès à des journaux, les manuels, les revues, les grammaires.

Schéma 8. Avantages de Média-langues



Nous avons interrogé les apprenants de Média-Langues de l'Université de Lorraine sur les avantages de ce centre. A partir du schéma représenté ci-dessous, on remarque que la catégorie « liberté » est au premier rang, elle est partagée en quatre sous-catégories : apprendre à être autonome (14,6%), la remédiation pédagogique (12,5%), la flexibilité des heures du travail avec une moyenne de 10,4%, cela veut dire que l'apprenant travaille en autonomie selon des horaires et une durée qui lui convient et aussi selon le rythme individualisé des étudiants (4,2%), c'est-à-dire que l'apprenant peut suivre un parcours de travail individualisé par rapports aux besoins de son apprentissage. L'environnement de l'apprentissage devient ainsi plus flexible.

> (E27) « On était habitué à suivre les cours sous l'influence de notre enseignant en suivant le curriculum prédéterminé. Mais, maintenant, on apprend à être autonome, être enseignant et apprenant à la fois, on peut

répéter et chercher tout seul à savoir des choses incomprises plusieurs fois » (E1).

(E28) « On étudie la langue pas simplement en apprenant les règles, il faut aussi les appliquer. La méthode de l'apprentissage du Média-langues est plus personnalisée donc chacun peut combler ses lacunes » (E5).

(E29) « On peut se concentrer uniquement sur nos faiblesses car on peut librement choisir nos exercices, ce qui rend l'apprentissage plus efficace » (E31).

Le pourcentage (18,7%) que nous voyons dans le schéma montre que l'amélioration phonologique via le logiciel Tell Me More est le deuxième avantage le plus important pour les étudiants. Ce logiciel permet à l'apprenant d'évaluer sa prononciation grâce au cadre d'évaluation qui lui donne un score. Hamon explique les caractéristiques de ce logiciel (2003, p. 142),

> « Sur la pochette d'emballage du logiciel mais également sur le site d'Auralog, on trouve beaucoup de chiffres : "250 heures d'apprentissage", "6 ateliers (thématique, culture, grammaire, vocabulaire, oral, écrit)", "1200 exercices", "35 types d'activités (dont 2 heures d'activités vidéo)", "3 approches pédagogiques (mode guidé, mode libre, mode dynamique)" et quelques images, extraites du logiciel, illustrant des termes "accrocheurs" comme "le meilleur de la technologie", "reconnaissance vocale", "animations phonétiques en 3D", "service Internet (médiathèque en ligne et forums de discussion)", "service de tutorat personnalisé" ».

Le logiciel Tell Me More permet à l'apprenant d'évaluer sa prononciation grâce au cadre d'évaluation qui lui donne un score. Nous avons ainsi, 9 étudiants reconnaissent l'effet de Tell Me More sur l'amélioration de la prononciation.

> « … la compétence de communication, que ce soit en compréhension de l'oral ou en production orale, repose sur une série de distinctions phonologiques sur lesquelles vont s'élaborer des distinctions grammaticales et lexicales. Une prononciation erronée peut gêner la compréhension d'un message car souvent il n'y a qu'un son qui porte la distinction. La qualité de l'échange en dépend. On imagine aisément l'incompréhension et la confusion entre deux interlocuteurs dont l'un s'entend dire « Dites-moi tout » alors que l'autre voulait dire « Dites-moi tu ! … » (Abry & Veldeman Arby, 2007, p. 7).

Ces deux auteurs attirent notre attention sur l'importance de la prononciation. En français, la prononciation du « R » ne ressemble à aucun phonème qui existe en turc. Pour cela, cette prononciation est difficile pour les apprenants turcs. Ce logiciel donne

la possibilité aux apprenants de travailler sur les phonèmes, les intonations et l'accentuation. La reconnaissance vocale de référence offre la possibilité d'évaluer la prononciation en détectant automatiquement les erreurs. Comme l'affirment les participants ci-dessous :

> (E30) « On dirait que je parlais avec une personne à la place d'un logiciel dans la conversation de Média-Langues. Les interactivités donnent l'impression d'un réel échange. Le logiciel nous pose une question. On doit prononcer une des trois réponses présentées par le logiciel, celles sont toutes correctes, mais chaque réponse prend sa propre direction. La répétition des phrases grâce à l'interlocuteur natif me permet d'améliorer la prononciation » (E20).
>
> (E31) « Le logiciel offre un travail de répétition et d'imitation au niveau oral. J'ai l'occasion de retravailler les mots que je n'arrive pas à bien prononcer. J'écoute la prononciation d'un interlocuteur natif autant de fois que Je le veux. En classe, je ne peux pas demander à l'enseignant de répéter les mots autant de fois je le souhaite » (E36).

Par la suite, faire la connaissance avec des francophones représente une moyenne de 14,6% pour 7 étudiants.

(E32) « La possibilité de communiquer avec des étudiants des cultures différentes, voir la manière de pensée sur le même sujet des gens des cultures différentes » (E12).

(E33) « Vous êtes toujours entourés par des étrangers et vous êtes forcés à parler » (E15).

(E34) « Il y a des personnes comme moi, ceux qui ne parlent pas bien le français. C'est pourquoi je peux communiquer en français avec eux sans stresse » (E21).

A partir des affirmations des étudiants, on comprend que Média-Langages aide aussi à la mise en relation d'étudiants pour trouver un partenaire en tandem : Groupe Facebook. Il facilite la création de tandems en mettant en contact les personnes désireuses qui veulent échanger leurs compétences en langue. Comme le soulignent les étudiants, Média-Langues fait aussi des **rencontres entre les étudiants Erasmus** (étudiants étrangers) et les étudiants français. Candas, Poteaux, Triby (2008, p. 4) définissent les centres de ressources « … des lieux de rencontre avec les langues et les cultures étrangères, rencontres qui déclenchent des apprentissages… ». Le but de ces rencontres est de faciliter l'entraide dans l'apprentissage des langues et les échanges culturels.

Parmi les points positifs, on remarque les séances de conversation en groupe de 8 encore pour 6 étudiants (12,5%) dans le quatrième rang.

(E35) « Il y a moins de monde, la salle est petite, cela m'aide à mieux suivre le professeur et à me concentrer sur le cours dans les séances de conversation » (E2).

(E36) « Les séances de conversation. On améliore la production orale. Dans un groupe de travail, on partage nos idées pendant les séances de la conversation. La diversification et l'inspiration de pensées augmentent notre créativité » (E37).

Les séances de conversation d'une heure en groupe de 8 dans différentes langues avec des locuteurs natifs ont été mises en place pour donner l'occasion aux étudiants étrangers de discuter avec les étudiants internationaux de divers sujets accompagnés par l'enseignant. Comme l'énonce Ismaïl (2012, p. 225), « Les séances de conversation ont notamment permis à une apprenante de prendre plus confiance en elle et de se décider à parler en français avec ses amis alors qu'elle n'osait pas le faire au départ pour préserver son image ». Il s'agit de converser sans préparation de la part des participants par exemple comparer des particularités culturelles dans les créneaux consacrés à la séance de conversation. L'idée principale est que l'étudiant apprend en communiquant et confronte ses savoirs avec l'enseignant et ses pairs. Les séances de conversation en groupes restreints d'étudiants favorisent l'apprentissage de la langue.

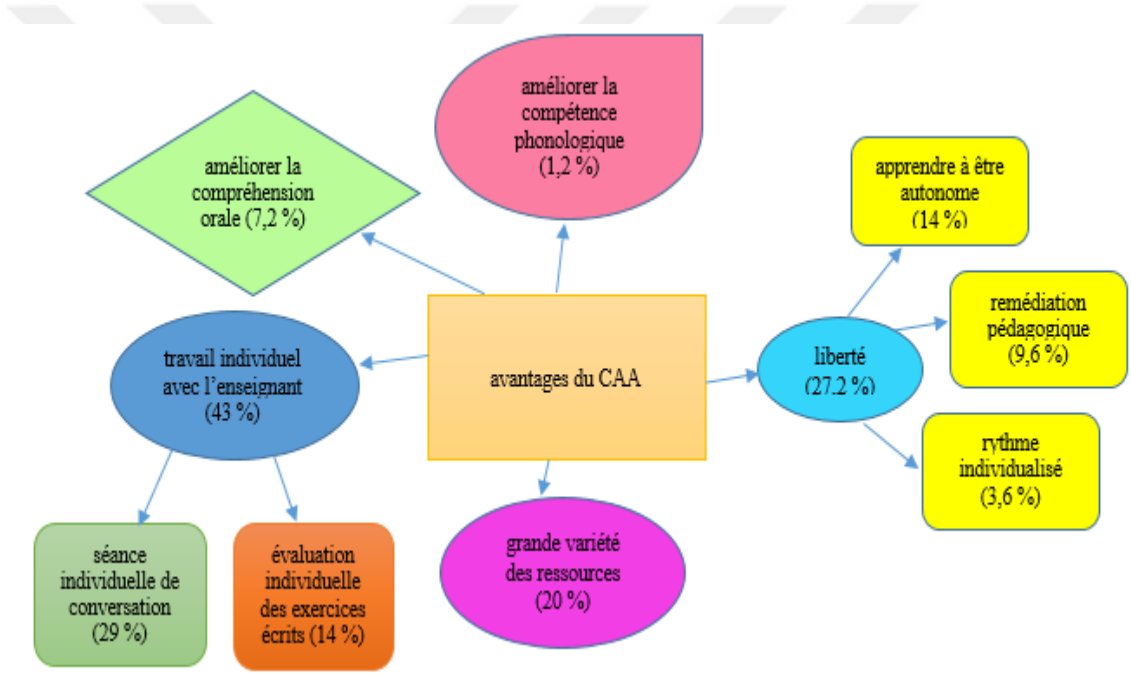
En outre, 4 étudiants (8,3%) déclarent que Média-langues rend l'apprentissage plus amusant et plus agréable. « … le recours aux TIC favorise la mise en place d'un travail stimulant où l'apprenant doit relever un défi (être autonome, travailler en équipe, surmonter des difficultés pour réaliser l'activité, terminer la mission confiée (Barrière, Emile et Gella, 2011, p. 12) ». « Sans doute l'usage des technologies numériques dans ces formations entraînent des ruptures avec des organisations pédagogiques « traditionnelles … (Debon, 2006, p. 3) ». Les étudiants que nous avons interviewés abondent effectivement dans ce même sens. Les logiciels sont plus intéressants qu'une méthode traditionnelle figée dans le marbre. Tell Me More présente un apprentissage interactif et ludique pour l'apprentissage du français.

(E37) « En fait, je pense que l'idée du Média-langues stimule la curiosité pour l'apprentissage chez les étudiants en rendant l'apprentissage plus agréable » (E7).

(E38) « Des études plus dynamiques et moins ennuyeuses que les traditionnelles avec des outils disponibles » (E16).

Au dernier rang, on remarque que les séances de conseil à l'apprentissage représentent une moyenne de 4,2%. Média-langues met à disposition sur rendez-vous des séances de conseil à l'apprentissage. Il offre la possibilité d'interagir avec un enseignant-conseiller durant le parcours d'apprentissage (atouts, difficultés rencontrées, objectifs, ressources, stratégies). Les séances de conseil se déroulent en général avec un seul apprenant. Elles perfectionnent l'individualisation de l'apprentissage.

Schéma 9. Avantages du CAA



Si l'on analyse aussi les avantages du CAA auprès des étudiants, la possibilité de travailler individuellement avec l'enseignant fait partie de l'avantage le plus fréquemment cité par les étudiants. Ainsi, 24 étudiants soulignent les séances individuelles de conversation avec les enseignants, une moyenne de 29%, tandis que 12 étudiants indiquent l'évaluation individuelle des exercices écrits par les enseignants, une moyenne de 14%. Comme l'expliquent les jeunes ci-dessous :

(E39) « En classe, je n'arrive pas à prendre la parole à cause de ma timidité, la peur des moqueries ou de se tromper… A l'inverse, que c'est moi, le professeur ici … Je me sens plus courageux ici » (E5).

(E40) « Quand je travaille chez moi, il n'y a personne qui me corrige. Mais ici, j'ai la possibilité de poser au professeur les points que je n'ai pas bien compris. C'est comme un cours privé mais sans payer, gratuitement » (E18).

> (E41) « Dans ma vie quotidienne, il n'y a personne avec qui je peux pratiquer la langue française. Dans les séances de conversation, l'enseignant corrige toutes mes erreurs. Quand je suis seul avec le professeur, je me sens plus à l'aise par rapport à la classe devant mes amis » (E22).
>
> (E42) « Les séances de conversation me permettent d'améliorer ma compétence de production orale, pendant que je parle avec le professeur sur ma tâche, il prend note de mes erreurs soit dans la grammaire soit dans la prononciation. A la suite, il m'explique la source de mes erreurs. Je lui pose toutes les difficultés que je rencontre aussi » (E33).

(E43) « L'Université Galatasaray est une des universités les plus connues en Turquie. Travailler avec les étudiants laborieux me motive aussi. Les professeurs s'occupent individuellement de nous, ça me permet d'apprendre à mieux parler » (E34).

(E44) « Dans le système scolaire, la plupart des étudiants comprennent la langue étrangère, mais quand il s'agit de la pratiquer, ils n'arrivent pas à s'exprimer. Ici, on surmonte cet obstacle, on parlera bien le français grâce aux séances de conversation » (E39).

Dans la catégorie « Liberté » liée aux avantages du CAA, nous avons classé trois sous-catégories : apprendre à être autonome pour 12 étudiants, une moyenne de 14%, la remédiation pédagogique selon 8 étudiants, une moyenne de 9,6%, et aussi le rythme des étudiants d'après 3 étudiants, une moyenne de 3,6%. Certains étudiants finissent plus tôt que d'autres et il arrive que certains ne finissent pas du tout. Mais, le fait d'avancer plus vite n'est pas necesssairement un signe de progression.

(E45) « Ici, il s'agit de l'auto-apprentissage guidé. Chez moi, je n'arrive pas à apprendre tout seul. Par contre, ici ils nous enseignent comment apprendre à apprendre » (E31).

Parmi les 42 interviewés, 17 sont contents de la grande variété des ressources au CAA. Pour eux, c'est difficile de trouver ailleurs ces ressources bien organisées et en plus gratuites. Un des participants explique que :

(E46) « Le CAA est comme une bibliothèque, les professeurs sont un cadeau pour nous. On peut accéder aux ressources sans rien payer. Il n'y a pas qu'une seule méthode

d'apprentissage comme d'habitude. Il y a même les revues présentées gratuitement. Les revues en littérature m'attirent beaucoup » (E37).

Parmi l'ensemble des étudiants, 6 étudiants (7,2%) acceptent que ce centre leur permette d'améliorer la compréhension orale via les exercices d'écoute dans les ordinateurs alors qu'un seul un étudiant (1,2%) avoue qu'il améliore la compétence phonologique grâce au CAA. Pour finir, un seul étudiant explique qu'il ne trouve aucune utilité pédagogique au CAA.

Tableau 15. Comparaison des avantages des deux centres

Thème	Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
		Fréquence	%	Fréquence	%
liberté	apprendre à être autonome	7	14,6	12	14
	remédiation pédagogique	6	12,5	8	9,6
	flexibilité des heures du travail	5	10,4		
	rythme individualisé	2	4,2	3	3,6
	améliorer la compétence phonologique	9	18,7	1	1,2
	faire connaissance avec des francophones	7	14,6		
	séances de conversation en groupe de 8	6	12,5		
	apprentissage plus agréable	4	8,3		
	séances de conseil à l'apprentissage	2	4,2		
travail individuel avec l'enseignant	séances individuelles de conversation			24	29
	évaluation individuelle des exercices écrits			12	14
	grande variété des ressources			17	20
	améliorer la compréhension orale			6	7,2
	aucun avantage			1	

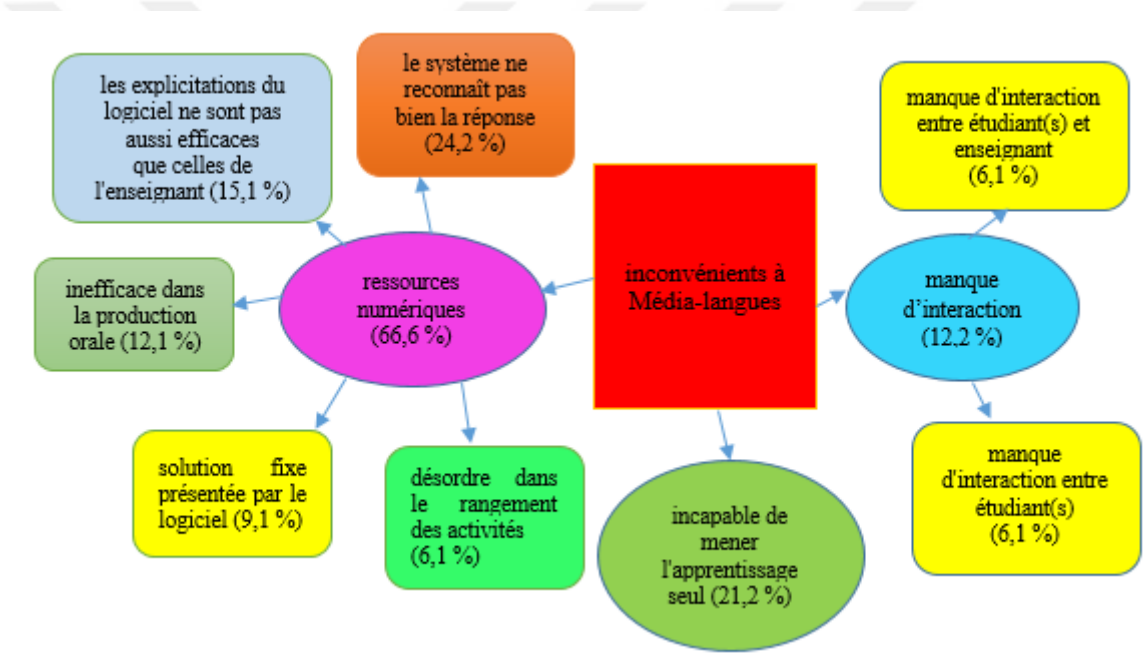
Au vu du schéma, on en conclut d'une part que les possibilités de Média-langues auprès des étudiants comme faire la connaissance avec les francophones, les séances de conversation en groupe de 8, l'apprentissage plus agréable, les séances de conseil à l'apprentissage n'existent pas à l'Université Galatasaray. D'autre part, les supériorités auprès des apprenants comme les séances individuelles de conversation, l'évaluation

individuelle des exercices écrits, la grande variété des ressources ainsi que l'amélioration de la compréhension orale ne se trouvent pas à l'Université de Lorraine.

4.3.5. Inconvénients

Nous nous sommes intéressés plus en détail aux difficultés que les étudiants rencontrent. A travers les perceptions des étudiants, nous nous sommes rendu compte de la présence de problèmes liés à la mise en route dans les deux centres. Il serait opportun de nous intéresser aux problèmes éprouvés par les étudiants.

Schéma 10. Inconvénients à Média-langues



A Média-langues, une grande partie des étudiants rencontrent le plus de difficultés dans l'utilisation du logiciel Tell Me More. 8 étudiants, c'est-à-dire 24,2% de notre échantillon, se plaignent que le système ne reconnaît pas bien la réponse de l'étudiant, bien que celle-ci soit correcte, du moins selon ses dires. Dans le dialogue interactif, le logiciel pose une question conformément à l'image dans la vidéo et permet à l'utilisateur de faire un choix entre trois réponses, toutes correctes, affichées sur l'écran. L'image dans la vidéo est compatible avec la question et ces trois réponses du dialogue. A la suite du signe « parlez ! », l'apprenant enregistre sa réponse de trois choix, toutes correctes sur l'écran au lieu de la sélectionner. L'enchaînement de questions se fonde sur la réponse de l'apprenant.

Le système commence à évaluer la réponse et c'est une section délicate car **la réponse attendue, la sensibilité du micro, et la qualité de la prononciation** sont des points principaux pour la validation de la réponse. L'apprenant se heurte **au problème de débit et de volume de sa voix**. Si le système reconnaît la réponse, le graphe correspondant apparaît en vert et passe à l'autre étape. Par contre, si la réponse prononcée n'est pas la bonne, le système apparaît en rouge pour montrer à l'apprenant qu'il doit répéter, et **« je ne vous ai pas compris »** passe au rouge. S'il y a un échec, le système boucle continuellement ce qui **est très ennuyeux pour les débutants ou ceux n'ayant pas un bon accent**. S'il ne prononce pas aussi assez fort ou trop lentement, ce système ne reconnaît pas la proposition de l'apprenant et il doit recommencer. Ceci cause un découragement chez l'apprenant. Le feedback « Je ne vous ai pas compris », affiché en rouge en haut l'écran **décourage les utilisateurs** qui passent tout de suite à la réplique suivante.

Selon le rapport de recherche établi par Raby (2004, p. 33), il affirme que « Problème d'hésitation ou de pause : le manuel de l'utilisateur conseille de ne pas marquer de pause dans la réponse : dès que Tell Me More détecte une pause, il en déduit automatiquement que vous avez fini de parler et évalue votre réponse en conséquence ». Ce manuel précise également qu'un silence de plus d'une demi-seconde est considéré comme une pause.

> « En effet, nous nous sommes aperçus qu'il arrivait fréquemment qu'un apprenant répète une dizaine de fois une phrase ou un mot sans que le système n'analyse le moindre son. Pour lui, il n'y avait pas de production ou celle-ci était erronée. Nous avons émis l'hypothèse que le bruit ambiant dans les salles informatiques agissait/influait sur les productions des apprenants (ibid, p. 64) ».

Pour Raby, le bruit dans les salles informatiques influence négativement sur les productions des apprenants.

> (E47) « Je pense que ce logiciel est plutôt convenable pour les apprenants qui ont une base solide en français. Le nouveau débutant comme moi a du mal à faire les exercices et à comprendre tous les mots. De plus, je dois répéter un mot plusieurs fois puisque le système ne le reconnaît pas. Je pense que je n'ai pas de bon accent en français, c'est pour cela qu'il ne le reconnaît pas. J'en ai marre de le répéter » (E37).

5 étudiants expriment que les explicitations du logiciel ne sont pas aussi efficaces que celles de l'enseignant. Il faut souligner que le tuteur virtuel ne peut jamais remplacer le tuteur humain. En d'autres termes, ce logiciel ne peut se substituer à un professeur. Le prendre comme tel est une grande erreur éducative. Comme nous l'expliquent les étudiants,

(E48) « S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, bien qu'il y ait des explications disponibles, elles ne sont pas aussi utiles qu'une explication d'un professeur » (E29).

(E49) « Je n'arrive pas toujours à poser à l'ordinateur ce que je n'ai pas compris. Il n'y a pas de communication réelle quand tu travailles avec l'ordinateur » (E32).

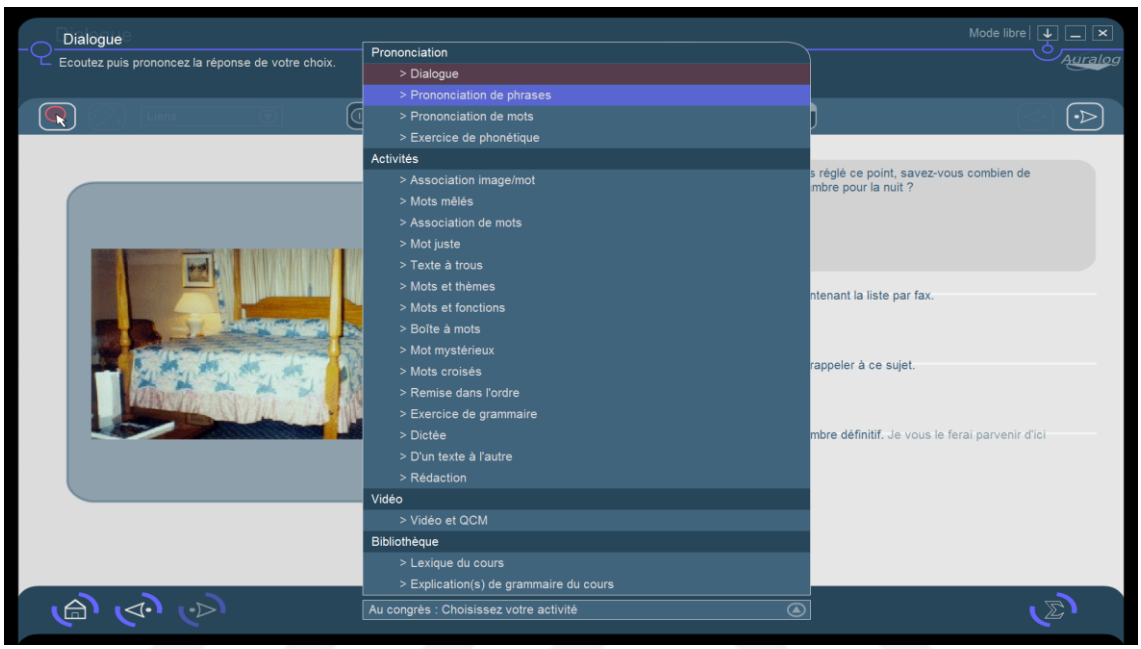
L'autre point négatif évoqué sur le logiciel est que la reconnaissance vocale ne permet pas d'améliorer à l'apprenant la production orale comme précisent 4 étudiants. Dans les activités du dialogue, le logiciel pose une question. Il n'autorise qu'une seule réponse correcte ou impose un choix entre des réponses préétablies et figurant dans le questionnaire. Ça veut dire que les étudiants doivent répondre à partir de trois réponses présentées par le logiciel. Ils n'ont pas de droit de donner personnellement une réponse ce qui ne se trouve pas dans les trois réponses. Ils cliquent sur l'icône de validation, puis les bonnes réponses s'affichent en vert et les réponses incorrectes apparaissent en rouges.

3 étudiants se plaignent d'une solution fixe du logiciel. En cliquant la solution dans l'activité « rédaction », le logiciel propose **une solution fixe** sans corriger les erreurs de l'apprenant. Les erreurs ne sont pas détectées. Aucun commentaire pour l'évaluation formative sera fourni ce qui est peu pédagogique. Le score final est toujours une évaluation sommative. Une seule évaluation sommative ne peut pas satisfaire un didacticien. Un meilleur developpement ainsi qu'une fiabilité accrue de ce logiciel est obligatoire pour que l'utilisateur comprenne ses erreurs et la raison de ses erreurs.

Les exercices commencent par un dialogue interactif à la place des traditionnels exercices de prononciation. Pour cela, 2 étudiants ont eprouvé du mal à prononcer les réponses n'ayant pas préalablement fait les exercices de prononciation. Donc, même s'il y a total liberté quant à l'ordre de faire les cours et exercices, il existe cependant un ordre minimum à respecter dans la progression d'acquisition des connaissances. Selon Kitlinska, (2003, p. 14), « En appliquant le principe de l'approche communicative, la

compréhension précède la production ». Ça veut dire qu'il faut commencer d'abord par la prononciation ensuite seulement le dialogue interactif peut intervenir.

Figure 19. Ordre des activités



En outre, 7 étudiants, représentant 21,2%, nous renseignent qu'ils sont incapables de mener l'apprentissage seuls puisqu'ils ne sont pas habitués à un tel apprentissage.

(E50) « Je n'arrive pas à apprendre tout seul. Absence des cours magistraux et des explications » (E6).

(E51) « Les cours de langues en face-à-face sont plus motivants pour l'apprenant. Apprendre une nouvelle langue est avant tout une expérience interactive et l'interaction avec l'enseignant reste primordiale » (E8).

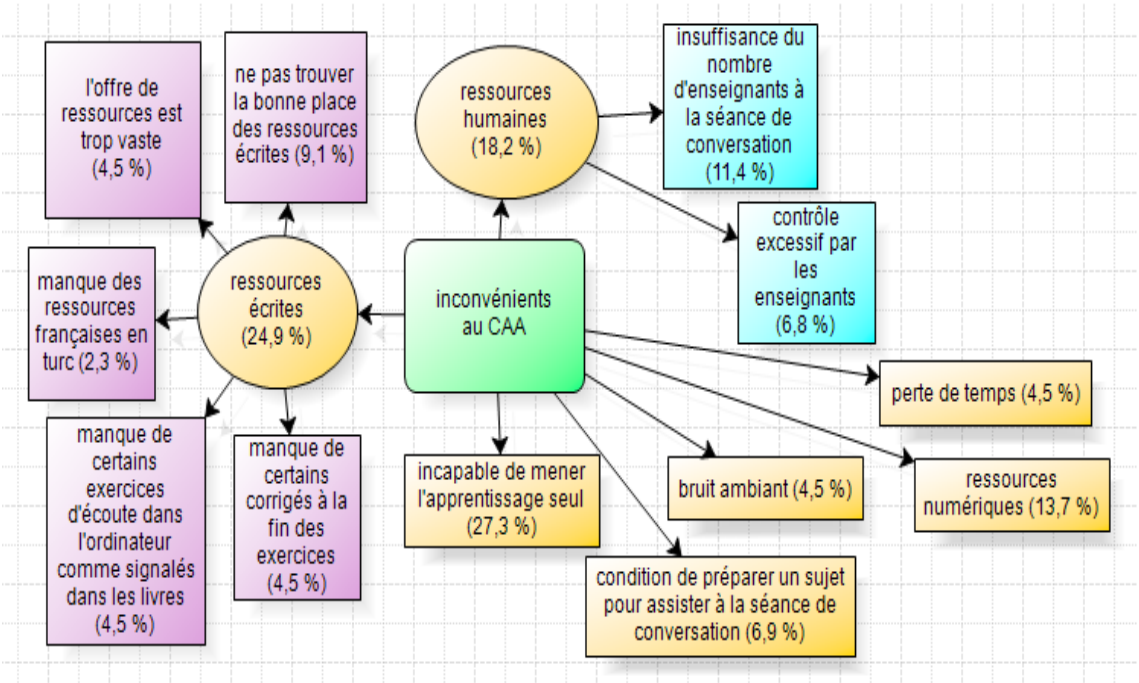
L'apprenant ne peut pas réaliser un travail en binôme ou un travail de groupe. « … le travail de groupe est un facteur qui contribue directement à l'apprentissage de la langue, même si la communication se fait partiellement en langue maternelle (Weiss, 2002, p. 12) ». Weiss nous souligne le rôle de travail de groupe dans l'apprentissage de la langue. Donc, l'apprenant ne peut pas travailler avec un camarade sur le même document. Alors que 2 étudiants se plaignent du manque d'interaction entre étudiant(s) et enseignant, 2 étudiants dénoncent le manque d'interaction entre étudiants. Pour finir, concernant les difficultés que les apprenants éprouvent à Média-langues, 6 étudiants expriment, quand même, le fait qu'ils ne rencontrent aucune difficulté particulière.

(E52) « Non, je pense que Média-langues n'a que des avantages » (E4).

(E53) « Aucune… Il faut juste venir » (E28).

Quant à notre échantillon à l'Université Galatasaray, 25 étudiants rencontrent le plus de difficultés à propos de ressources. Concernant les ressources humaines, 5 étudiants (11,4%) se plaignent du manque de disponibilité de l'enseignant qu'il attribue à une surcharge de travail. Pour eux, le nombre d'enseignants n'est pas suffisant lors de la séance de conversation.

Schéma 11. Inconvénients au CAA



> (E54) « Il y a un ou deux enseignants en permanence à la séance de production orale. La grande majorité des étudiants viennent ici pour améliorer la production orale. Une trentaine d'étudiants attendent trop la disponibilité de cet enseignant ce qui nous fatigue bien que la place soit reservée pour les activités de la production orale » (E24).

3 étudiants (6,8%) ne sont pas contents du contrôle excessif fait par les enseignants.

(E55) « Je n'ai pas quelque fois d'envie de travailler. Les enseignants vérifient en faisant un tour si l'on travaille ou pas. Ainsi, ils nous forcent à travailler, ça me gêne, ça me stresse » (E15).

En ce qui concerne les ressources numériques, 6 étudiants (13,7%) ne trouvent pas les ordinateurs de bonne qualité. Selon eux, les ordinateurs sont vieux et aussi bogués de 1 à 2 minutes de blocage ou d'arrêt, et aussi la connexion Internet est relativement lente.

A l'égard des ressources écrites, 4 étudiants (9,1%) dénoncent qu'ils ne trouvent pas tout de suite la bonne place des ressources écrites. Comme indiqué dans le schéma ci-dessus, les étudiants consultent la fiche de synthèse qui est affichée à l'entrée du centre qui permet de décider également de la compétence avec laquelle ils travailleront cet objectif.

> « ...il existe 8 cours Moodle correspondant aux 8 modules de notre curriculum : module 1 se présenter, module 2 demander des informations. Chaque cours/module se découpe de la manière suivante: le titre du module (et de l'éventuelle unité) renvoyant vers le curriculum et les objectifs du module, une partie projet/tâches dans laquelle se trouve le descriptif du projet du module, ainsi que des tâches à réaliser; des modèles de projets d'étudiant et des écritures collaboratives, un espace méthodologie consacré aux méthodes d'apprentissage des étudiants avec notamment des fiches outil (comment utiliser un dictionnaire, un Bescherelle, comment étudier un temps seul ...), toute une partie de ressources spécifiques renvoyant vers des activités précises » (Mangiavillano & Pelletier, 2014, p. 23).

Tout d'abord, ils choisissent un sujet et ensuite ils prennent le temps nécessaire pour le travailler. Puis, ils le présentent à travers cet apprentissage à l'enseignant. Les exercices qui sont fixés par les enseignants en relation avec chaque niveau sont structurés autour d'une progression définie dans le curriculum c'est-à-dire par module.

Tableau 16. Fiche de synthèse affichée au CAA

Module 1 : Se présenter (ECOUTER)

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Comprendre quelqu'un qui epelle	**Exercices d'oral en contexte : niveau débutant**	**Chapitre 1 situation 6 page 9 (CD 1, plage 6)**	**ORA EXE**
	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	**Ex. 17, 18 et 19 pages 10-11 (CD 1, plages 7, 8, 9)**	**ORA EXE**
	Connexions 1 : méthode	**Pages 10 et 11 - activités 5b-6 (CD 1, plages 6 et 7)**	**MET CON**
	Nouveau Rond-Point 1 - Méthode A1-A2	**Activité 7 p 14 (CD piste 6)**	**MET RON**
	Edito A1, livre de l'élève	**act. 1, 2 et 4 p. 15 (CD pistes 5, 6 et 7)**	**MET EDI**
Comprendre un dialogue simple	**Connexions 1 : méthode**	**Page 8 (CD 1, plages 2 et 3)**	**MET CON**
	Edito A1, livre de l'élève	**act. 1 p. 13 (CD piste 3)**	**MET EDI**
	Saison 1, niveau A1, livre de l'élève	**Activité 2 page 14 (CD pistes 1 et 2)**	**MET SAI**

2 étudiants, représentant 4,5%, déplorent que l'offre de ressources soit trop vaste ce qui cause une certaine confusion chez eux. Ils n'arrivent pas à choisir quelle compétence ils travailleront devant l'offre des choix de ressources. Alors que 2 apprenants évoquent le manque de certains exercices d'écoute dans l'ordinateur comme signalés dans les livres, 2 étudiants dénoncent le manque de certains corrigés à la fin des exercices. Un seul des apprenants (2,3%) aimerait accéder aux ressources françaises dans la langue turque ce qui n'est pas proposé au CAA. En outre, 12 étudiants, c'est-à-dire 27,3% de notre échantillon, se plaignent qu'ils ne sont pas capables de mener l'apprentissage seuls puisqu'ils ne sont pas habitués à ce type d'apprentissage.

> (E56) « Concernant les avantages du CAA, j'ai dit, être autonome. Quant à la difficulté de suivre l'apprentissage au CAA, je dirais la même chose : être autonome. Je n'arrive pas à décider sur quelle compétence je dois travailler. Si je décide de travailler sur l'expression écrite. Le module 2 me propose les activités comme rapporter les informations d'une interview, écrire une invitation, décrire le lieu de vie, le quartier ; présenter une ville, décrire un itinéraire, exprimer la localisation…. Alors, je fais quoi ? Je choisis quoi ? Je reste indécis parmi une grande variété de choix » (E5).

(E57) « Si je ne comprends pas assez bien un sujet même guidé par l'enseignant dans la classe, comment pourrais-je le comprendre ? Après une heure de travail, Je me sens épuisé, fatigué et J'ai plus envie de travailler » (E17).

Au sujet de la production orale, l'étudiant choisit d'abord un sujet en consultant la fiche de synthèse et puis, il le prépare pendant un moment nécessaire pour pouvoir parler avec l'enseignant. Seulement 3 étudiants (6,9%) se plaignent de cette condition pour pouvoir assister à la séance de conversation.

> « Ça me gêne de préparer un sujet pour le présenter à l'enseignant. Je me fais des soucis si l'enseignant me dit « Tu viens ici après avoir travaillé le sujet, mais pourquoi tu fais encore des erreurs ? » En classe, répondre à une question est plus facile par rapport à ici, c'est au moins une réponse spontanée… Ça veut dire que la prise en parole en classe est moins difficile. Je trouve la classe plus agréable. Puisqu'on fait un travail individuel pendant 4 heures par semaine, c'est gênant pour moi » (E1).

« Je n'ai pas envie de préparer un sujet pour la séance de conversation, j'aimerais y assister quand même sans préparer un sujet, j'aimerais parler avec l'enseignant de n'importe quoi, mais ce n'est pas possible ici » (E38).

2 étudiants (4,5%) trouvent les 4 heures passées ici par semaine comme du temps perdu alors que 2 étudiants déplorent que le bruit ambiant les empêche de se concentrer sur un sujet. En outre, selon 8 étudiants, ils n'y rencontrent aucune difficulté.

Tableau 17. Comparaison des inconvénients dans les deux centres

Thème	Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
		Fréquence	%	Fréquence	%
ressources numériques	le système ne reconnaît pas bien la réponse	8	24,2		
	les explicitations du logiciel ne sont pas aussi efficaces que celles de l'enseignant	5	15,1		
	inefficace dans la production orale	4	12,1		
	solution fixe présentée par le logiciel	3	9,1		
	désordre dans le rangement des activités	2	6,1		
	de vieux ordinateurs ne sont pas assez efficaces			6	13,7
	incapable de mener l'apprentissage seul	7	21,2	12	27,3
manque d'interaction	manque d'interaction entre étudiant(s) et enseignant	2	6,1		
	manque d'interaction entre étudiants	2	6,1		
ressources écrites	ne pas trouver la bonne place des ressources écrites			4	9,1
	l'offre de ressources est trop vaste			2	4,5
	manque des ressources françaises en turc			1	2,3
	manque de certains exercices d'écoute dans l'ordinateur comme signalés dans les livres			2	4,5
	manque de certains corrigés à la fin des exercices			2	4,5
ressources humaines	insuffisance du nombre d'enseignants à la séance de conversation			5	11,4
	contrôle excessif par les enseignants			3	6,8
	condition de préparation à un sujet pour assister à la séance de conversation			3	6,9
	perte de temps			2	4,5
	bruit ambiant			2	4,5
	aucun inconvénient	6		8	

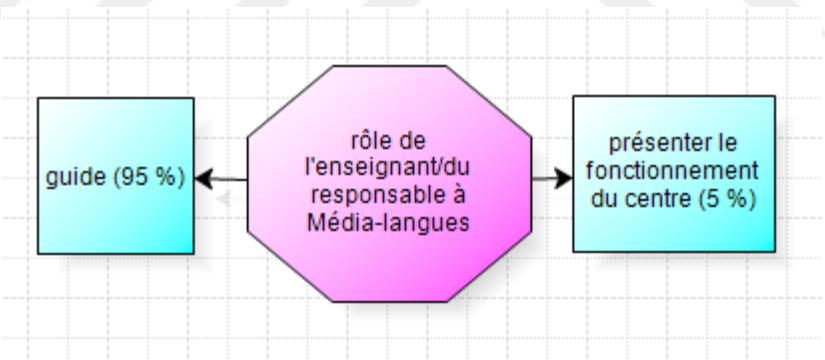
Un simple coup d'oeil sur le tableau nous illustre que les apprenants à Média-langues éprouvent plutôt des difficultés sur les ressources numériques concernant les logiciels. En outre, ils se plaignent du manque d'interaction entre leurs interlocuteurs qui passent

leurs temps face à l'ordinateur. Quant au cas de l'Université Galatasaray, ils déplorent surtout l'insuffisance du nombre d'enseignants à la séance de conversation. Un bon nombre d'entre eux évoque le fait qu'ils ne sont pas habitués à mener leurs apprentissages en autonomie. Parmi l'ensemble des apprenants, 6 ne sont pas contents de la qualité des ordinateurs.

4.3.6. Rôle de l'enseignant

Nous avons demandé aux étudiants de définir le rôle de l'enseignant. A Média-langues, une grande majorité des apprenants, 38 étudiants, soit 95%, se trouvent autour de la même idée qu'ils se placent dans le rôle de guide. Seulement 2 apprenants (5%) pensent qu'ils sont chargés d'expliquer le fonctionnement de ce centre. Il leur explique comment utiliser le casque, les ressources et aussi les logiciels. Puisque l'enseignant connaît bien les logiciels, il aide les étudiants à apprendre leur fonctionnement. Le conseiller possède une bonne connaissance des ressources dans le centre.

Schéma 12. Rôle de l'enseignant à Média-langues



(E57) « Une personne qui aide les étudiants dans leur auto-apprentissage et les guide, il n'est plus dominant dans la classe traditionnelle qui dirige les étudiants » (E2).

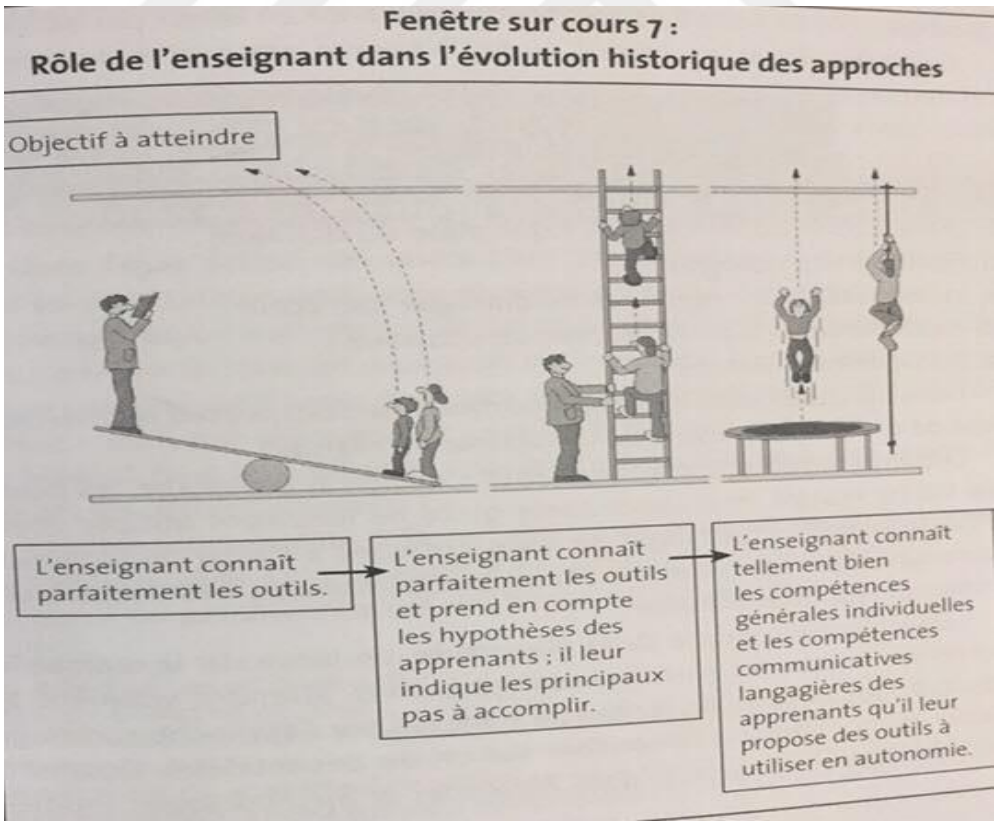
(E58) « L'enseignant nous aide à atteindre notre but en nous encourageant et en créant un milieu d'apprentissage dans lequel l'on se sent plus à l'aise et s'exprimera sans avoir peur de commettre les erreurs dans les séances de conversation » (E9).

(E59) « Le rôle du professeur change en ce qu'il n'est plus celui qui transmet les connaissances, mais celui qui nous aide à atteindre notre indépendance. Leur vocation principale est de nous aider à choisir la bonne activité en fonction de notre profil » (E27).

> (E60) « Je ne suis pas seul pendant mon apprentissage. Je profite de l'aide d'un conseiller que je rencontre lors d'entretiens de conseil. Le conseiller aide à organiser l'apprentissage, à choisir des exercices et à établir un programme adapté au cas personnel. Il nous aide à apporter des connaissances en aidant à comprendre comment on apprend » (E33).

A partir de toutes ces informations, nous constatons que l'enseignant permet à l'apprenant de développer ses compétences d'apprentissage en auto-direction, de mettre à disposition de l'apprenant les conditions et les ressources nécessaires à l'apprentissage de la langue et de favoriser le développement d'une approche réflexive. « L'accompagnement vise à favoriser le développement de l'autonomie des apprenants, qui seule leur permettra de faire les choix pertinents au cours de leur apprentissage (Rivens-Mompean, 2011, p. 390) ». On en conclut que l'enseignant aide l'apprenant à être autonome.

Figure 20. Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011, p.24)



> « Au fil des approches et des méthodes, le rôle de l'enseignant a ainsi sensiblement évolué. : autrefois détenteur du savoir et de l'autorité, modèle linguistique bilingue ou « monolingue », laissant pas/peu d'initiatives à ses apprenants et manipulant seuls les outils en classe, il est passé désormais

> l'heure du pluri- (au sein d'une classe plurilingue et pluriculturelle) et du co- (il co-anime les classes avec ses collègues et ses apprenants (Robert, Rosen et Reinhardt 2011, p. 95) ».

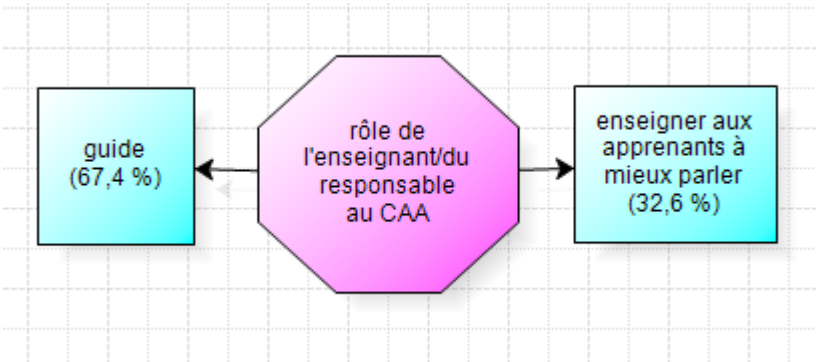
Un rapide aperçu à la figure précédente nous montre la synthèse de l'évoloution des responsabilités de l'enseignant. De nos jours, l'enseignant devient plutôt un conseilleur-ingénieur pédagogique. L'entrée dans l'ère de l'innovation technologique apporte de grands changements dans la didactique de la langue française. Avec les supports multi-médiatiques, le rôle de l'enseignant est amené à être évalué, ainsi la fonction de l'enseignant change selon les conditions (guide, référent, passeur, médiateur dans la construction de l'apprentissage de l'apprenant).

> « … les enseignants sont confrontés à des situations complexes nécessitant des ajustements, des remises en question, des prises de décisions collectives, qui justifient notamment l'éclectisme des ressources et des modes d'apprentissages. Seuls les enseignants prêts à un tel déplacement peuvent envisager une évolution de leurs projets (Choffat-Dürr, 2014, p. 555) ».

Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant était comme une autorité. La rigidité de la dominance de l'enseignant empêchait la création des élèves. Mais, de nos jours, avec son nouveau rôle, l'enseignant devient le guide qui aide l'apprenant pendant son processus d'autonomisation comme le vérifient les étudiants. « Ici, l'enseignant doit créer les situations qui mettront les élèves en situation d'apprendre et se constituer en médiateur entre le savoir et l'apprenant » (Pothier, 2016, p. 42). L'enseignant n'est plus celui qui transmet un savoir donné mais son devoir est aussi d'aider à la connaissance de savoir-faire.

Quand on a posé la même question aux étudiants à l'Université Galatasaray, la grande majorité des apprenants, 29 étudiants (67,4%) pensent que l'enseignant guide le travail de chaque apprenant vers les ressources et les activités répondant aux besoins. Pour 14 apprenants, l'enseignant est chargé d'enseigner aux étudiants à mieux parler en français.

Schéma 13. Rôle de l'enseignant au CAA



(E61) « Il me permet de corriger mes erreurs en prononciation, je me sens plus à l'aise quand je parle le français avec l'enseignant grâce aux séances de conversation » (E1).

(E62) « C'est convenable de dire qu'il n'est plus dominant ici mais un accompagnateur dans l'apprentissage du français. On ressent le besoin d'être dirigés par lui même si c'est nous qui dirigeons notre apprentissage » (E22).

(E63) « … guider et observer les lacunes de l'étudiant et donner les conseils par rapport aux lacunes de l'étudiant » (E38).

(E64) « Il se tient à notre disposition si nous avons des questions et il nous guide » (E31).

Les explications des étudiants nous prouvent encore une fois que l'étudiant est plutôt responsable de son apprentissage par rapport à l'enseignant. Carette et Castillo comparent plus nettement les rôles du conseiller et ceux de l'enseignant (2004, p. 80) :

Tableau 18. Comparaison des fonctions de l'enseignant et du conseiller (Carette et Castillo, 2004, p. 80)

ENSEIGNER	CONSEILLER
Donner de l'information sur la langue	Suggérer des ressources pour découvrir le fonctionnement langagier
Expliquer le déroulement d'une activité	Suggérer des techniques de travail
Stimuler	Soutenir psychologiquement
Donner une réponse	Suggérer comment trouver une réponse
Contrôler l'interaction	Gérer l'interaction Apprenant-Conseiller
Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage	Aider à la gestion de l'apprentissage en différé
Évaluer l'acquisition ou la participation	Aider à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension
Apporter du matériel	Proposer et analyser du matériel

On peut conclure que l'enseignant prend en compte les caractéristiques individuelles des étudiants pour les aider pendant le processus d'autonomisation. Comme Yücelsin-Taş le définit (2013, p. 216), « Les formateurs devraient accompagner les futurs professeurs pendant ce processus de formation, pour les orienter et leur donner les conseils dont ils ont besoin, mais aussi pour les aider à surmonter les difficultés rencontrées et à construire leur identité professionnelle ». Il encourage l'étudiant à parler mieux et développe la capacité de prise de décision chez l'étudiant.

> « … les acteurs de la formation (formateur, responsable pédagogique, enseignants) sont formés, si besoin, à l'utilisation des supports et des outils dont on vérifie la pertinence et le bon fonctionnement au préalable. Les formateurs ont ensuite la tâche de diffuser le projet pédagogique aux apprenants, de le mettre en œuvre par la voie de différents modes pédagogiques possibles (cours, communication, animation, mise en place d'une infrastructure technologique si nécessaire). Il faut alors procéder à des évaluations pour vérifier le bon déroulement et l'efficacité de la formation. Dans le cas contraire, effectuer des ajustements s'avère nécessaire » (Ismaïl, 2012, p. 23).

L'enseignant se doit de créer les conditions propices à l'apprentissage en autonomie. La formation de l'apprenant se déroule par les séances de conseil entre le conseiller et l'apprenant. « Avec l'intégration des TICE, un autre rôle de l'enseignant est d'accompagner ou de faciliter l'apprentissage en apportant aux apprenants une aide uniquement quand c'est nécessaire et à ceux qui en ont besoin » (Zhang, 2010, p. 246). Il aide les apprenants à prendre conscience de leurs représentations et à les changer, il leur fournit les critères d'analyses, les outils pour la prise de décisions. Il apporte à l'apprenant des connaissances qui l'aident à comprendre comment il apprend. L'aide apportée sur demande par le personnel d'accueil aide à sélectionner les ressources en fonction de leurs besoins. Ainsi, le centre d'auto-apprentissage permet à l'apprenant de s'auto-construire et de se socio-construire grâce aux interactions avec les autres apprenants et son formateur/tuteur /médiateur/facilitateur.

Tableau 19. Comparaison du rôle de l'enseignant dans les deux centres

Codes	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Fréquence	%	Fréquence	%
guide	38	95	29	67,4
présenter le fonctionnement du centre	2	5		
enseigner aux étudiants à mieux parler en français			14	32,6

Un rapide aperçu au tableau nous montre que l'enseignant est vu comme un guide dans les deux centres. Parmi les 40 interviewés seulement 2 à l'université de Lorraine pensent que l'enseignant est chargé de présenter le fonctionnement du centre. 14 étudiants sur 42 à l'Université Galatasaray acceptent que l'enseignant leur enseigne à mieux parler en français.

4.3.7. Ressources des deux centres d'auto-apprentissage du français

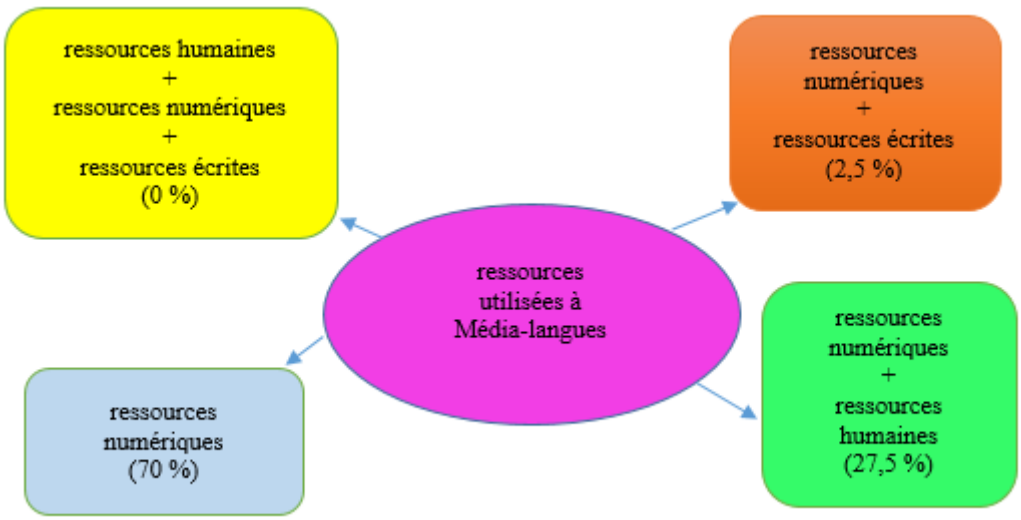
Le centre d'auto-apprentissage du français possède un dispositif particulier permettant un travail des apprenants en auto-apprentissage guidé. Les ressources ont pour objectif de conduire l'apprenant vers l'autonomie par le biais de l'apprentissage en auto-apprentissage. Nous avons établi ce tableau en y inscrivant les réponses fournies par les étudiants concernant les ressources existantes dans les deux centres.

Tableau 20. Comparaison des deux centres vis-à-vis des ressources

Ressources	Université Galatasaray	Université de Lorraine	Notes
Ressources humaines	enseignants, conseillers, locuteurs natifs, enseignants stagiaires	enseignants, conseillers, locuteurs natifs, enseignants stagiaires	pas de différences
Ressources écrites	Fiches de suivi, méthodes, grammaires, dictionnaires, magazines, revues, plus de livres pégagogiques comme une bibliothèque *	Fiches de suivi, méthodes, grammaires, dictionnaires, magazines, revues, certains livres pégagogiques…	*** L'Université Galatasaray est plus riche du point de vue des ressources pédagogiques.**
Ressources numériques	exercices d'écoute, DVD, CD… pas de logiciels	Logiciels: Tell Me More, Busuu… sites internet comme Yabla, 7speaking.com, Auto-Evaluation en Langues, Immersion Lingustique; DVD, CD…**	**** L'Université de Lorraine est plus riche du point de vue des supports numériques**

Les apprenants sont amenés à chercher eux-mêmes les ressources dont ils ont besoin. Nous étions curieux de savoir comment étaient utilisées ces ressources, voici repris ci-dessous les résultats de cette recherche.

Schéma 14. Ressources utilisées à Média-langues



(E65) « Les logiciels comme Busuu, Tell Me More et les sites internet proposés par le professeur. J'essaie d'utiliser toutes les ressources conformément aux conseils de l'enseignant » (E2).

> (E66) « À Metz il y a la possibilité de pratiquer la langue à 360 degrés. On pouvait s'entraîner à l'écrit en faisant des exercices par exemple sur la grammaire, à l'écoute en utilisant les ordinateurs avec les casques, et même à l'oral en participant aux cours où on pouvait pratiquer la langue » (E4).

(E67) « J'utilise Tell Me More et puis, je regarde les films et j'essaie de les traduire » (E5).

> (E68) « Les enseignants ont fait la connaissance avec tous les logiciels. J'ai du mal à parler le français donc je dois assister aux séances de conversation ou j'ai des difficultés en écrit donc je dois faire les activités de dictée avec des leçons sur l'ordinateur » (E10).

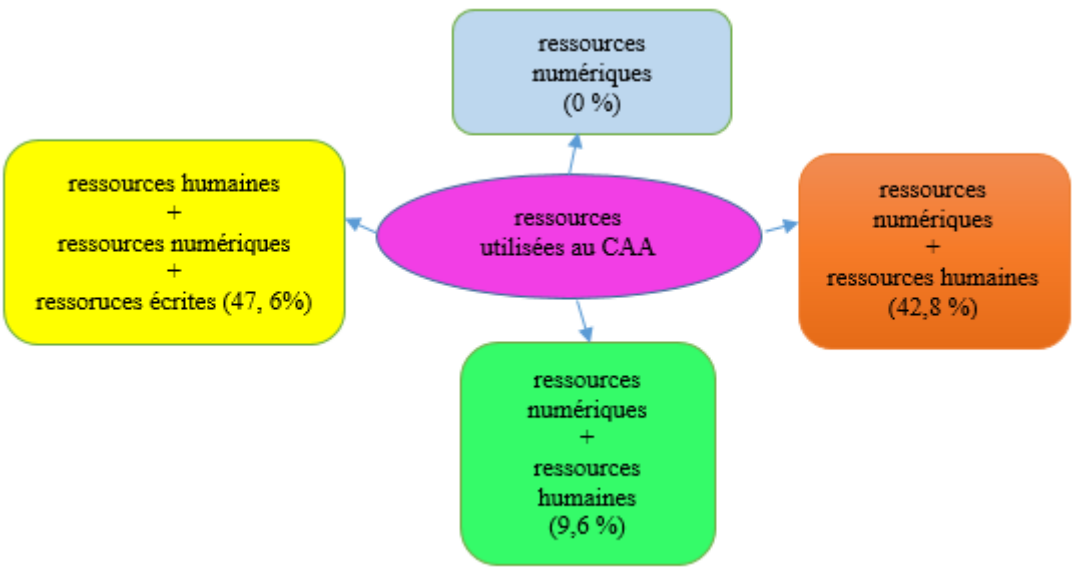
(E69) « Je préfère les séances de conversation où on peut parler » (E15).

(E70) « Sites internet, Yabla et Tell Me More. Je cherche à faire tous les exercices en fonction de mes objectifs » (E24).

(E71) « Je choisis ceux dont j'ai envie de faire » (E31).

Ils nous ont tous répondu qu'ils ne les utilisent pas toutes. Donc, la question suivante était quelles ressources ils utilisent plutôt puisqu'ils ont le choix du ou des supports avec lesquels ils vont travailler. La grande majorité des étudiants (70%) à Média-langues déclarent qu'ils utilisent seulement les ressources numériques concernant les logiciels. En outre, 11 étudiants (27,5%) ajoutent qu'ils font appel aussi à l'enseignant en complément des ressources numériques tandis qu'un étudiant (2,5%) déclare qu'il fait recours aux ressources écrites en complément des ressources numériques.

Schéma 15. Ressources utilisées au CAA



Quant au cas de l'Université Galatasaray, parmi l'ensemble des interviewés, 20 étudiants (47,6%) nous disent qu'ils essaient d'utiliser au maximum toutes les ressources disponibles dans le centre comme les ressources humaines, les ressources numériques et aussi les ressources écrites qu'ils ne peuvent pas facilement trouver en dehors du CAA. Aucun des étudiants n'utilise les ressources numériques uniquement. 18 étudiants (42,8%) préfèrent les ressources humaines et également les ressources écrites. En outre, 4 étudiants (7,5%) mettent l'accent sur le fait qu'ils utilisent les ressources numériques ainsi que les ressources écrites.

Tableau 21. Comparaison de l'utilisation des ressources

Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Fréquence	%	Fréquence	%
ressources humaines + ressources numériques + ressources écrites			20	47,6
ressources numériques	28	70		
ressources numériques + ressources humaines	11	27,5	18	42,8
ressources numériques + ressources écrites	1	2,5	4	9,6

Nous avons aussi demandé aux étudiants à Média-langues en fonction de quoi ils choisissent les ressources. Près de la moitié des étudiants (45%) choisit les ressources conformément aux conseils de l'enseignant alors que 37,5% les choisissent en fonction de leurs objectifs. Une petite partie des étudiants (5%) ajoute qu'ils les choisissent au hasard alors que le reste (12,5%) nous font part qu'ils les choisissent en fonction de leurs objectifs et aussi conformément aux conseils de l'enseignant.

Tableau 22. Itinéraire dans le choix des ressources

Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
	Fréquence	%	Fréquence	%
aux conseils de l'enseignant	18	45		
en fonction d'objectifs	15	37,5		
en fonction d'objectifs et aux conseils de l'enseignant	5	12,5	42	100
au hasard	2	5		

Nous voulions savoir en fonction de quoi les apprenants choisissent ces ressources. La totalité des étudiants se retrouvent autour de la même idée, ils choisissent les ressources par rapport aux conseils de l'enseignant et répondant à leurs besoins.

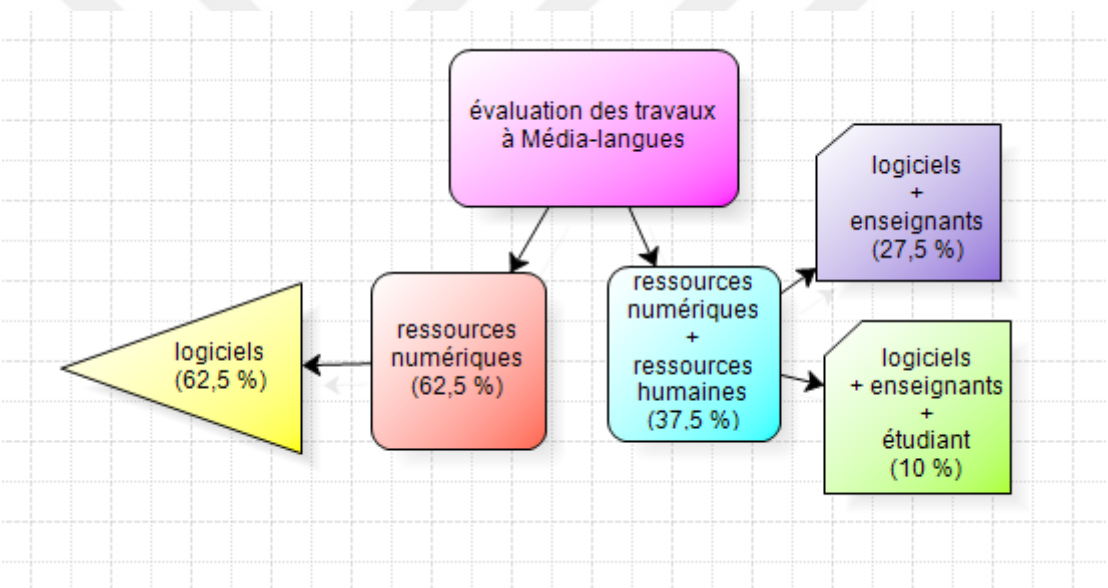
> (E72) « Les objectifs sont affichés en contenant les informations comme le nom de la ressource, la page du livre et aussi la place du livre signalée dans l'objectif à l'entrée du CAA. Ces objectifs sont rangés par les enseignants en relation avec chaque niveau. Donc, il nous reste seulement qu'on choisit l'objectif approprié à nos points mal acquis » (E4).

On constate aussi une grande diversité sur l'itinéraire du choix des ressources à l'Université de Lorraine.

4.3.8. Evaluation des études

Commençons par la définition de ce qu'est une évaluation. « Evaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier (Martinez, 1996, p. 103) ». On comprend que les travaux des apprenants sont valorisés soit par les ressources humaines soit par les ressources numériques. Nous avons interrogé les apprenants comment leurs travaux au centre sont évalués.

Schéma 16. Evaluation des travaux à Média-langues



25 apprenants (62,5%) mentionnent que leurs travaux ne sont évalués que par les ressources numériques, c'est-à-dire que les logiciels les évaluent à Média-langues. 15 étudiants ont recours aussi aux ressources humaines en complément des ressources numériques. Plus spécifiquement, les travaux de 11 étudiants (27,5%) sont évalués par les enseignants ainsi que les logiciels alors que 4 étudiants (10%) ajoutent eux-mêmes qu'ils peuvent s'auto-évaluer afin de comprendre ses propres performances ainsi que ses propres manques en complément de ces deux notions.

> (E73) « Ils sont assez bien évalués sur la base des résultats par les logiciels et par moi-même, étant donné que je peux remarquer les corrections indiquées dans les graphiques et donc je ne peux pas le répéter encore une fois ; de plus ils sont évalués avec prudence par les enseignants à la séance

> de conversation qui sont plus intéressés à vérifier la bonne réception des données par les étudiants » (E5).

(E74) « Par les enseignants et par les logiciels, en cas d'une auto-évaluation, c'est par moi-même » (E9).

(E75) « Le logiciel mais il ne reconnaît pas parfois ma réponse. Je trouve que l´évaluation de l´enseignant est la plus objective. Il est capable de nous dire sur quoi il faut travailler plus et ce qui est satisfaisant » (E15).

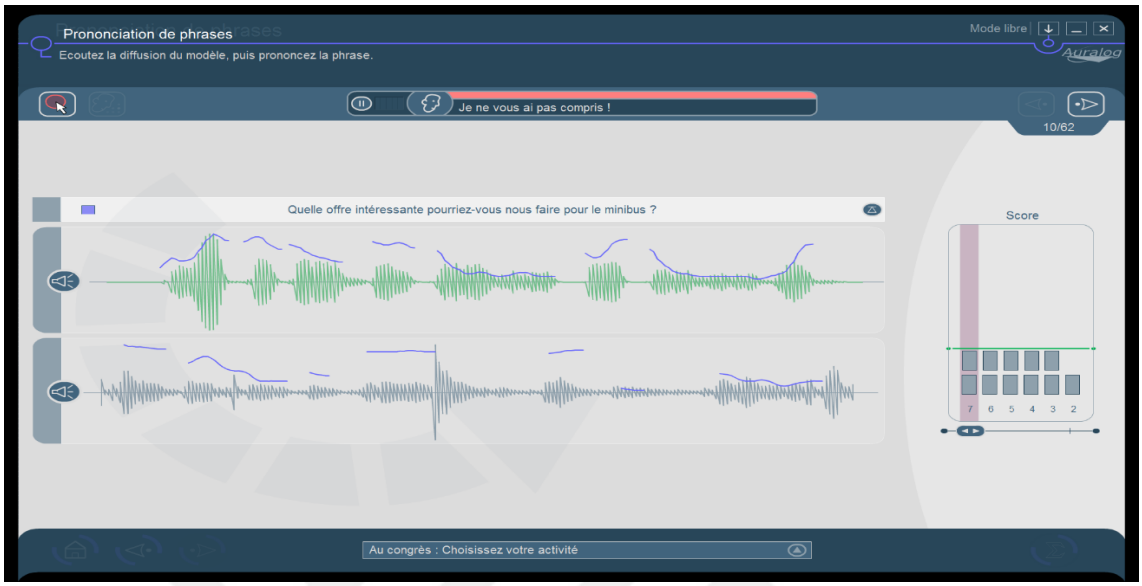
(E76) « Par les logiciels. Superbe, je suis toujours en progression maintenant je me sens un peu plus à l'aise à parler et à comprendre » (E22).

(E77) « Par les logiciels. Je fais moins d'erreurs après avoir écouté les prononciations de la reconnaissance vocale » (E40).

TMM utilise beaucoup de façons pour l'évaluation des erreurs : les couleurs (le texte devient vert s'il est correct, rouge s'il est faux, bleu s'il y a un recours d'une correction), les signaux sonores, les synthèses, le score, la courbe, le pourcentage de réussite ou les listes d'erreurs et les graphiques. L'évaluation de la prononciation avec un module de reconnaissance vocale est très claire. Pour la plupart de ces activités, sauf en production orale, l'évaluation ne passe pas par le conseiller. C'est l'apprenant qui va lui-même évaluer son étude à l'aide du corrigé. A la fin des exercices, l'étudiant peut voir ses résultats sur l'écran de synthèse du logiciel.

Les mots ou les phrases prononcés sont montrés par un graphe (signal de parole) et une courbe qui donne la possibilité à l'apprenant d'avoir une opinion visuelle de sa prononciation pour mieux se l'approprier et l'améliorer. L'évaluation se réalise par un score : elle est sommative.

Figure 21. Reconnaissance vocale avec graphe vocal en vert, courbe de la fréquence fondamentale en bleu et aussi score



En gros, on remarque les activités consacrées à la prononciation comme la prononciation de mots, la prononciation de phrases et les exercices de phonétique. Le principe de ces activités est l'imitation et la répétition des segments entendus. L'évaluation de la prononciation est sur une échelle de 1 à 7 en fonction de l'écart entre les réponses de l'apprenant et celles d'un interlocuteur natif. Le score est visualisé par une suite de rectangles. Le cadre d'évaluation montre tous les scores des essais de l'utilisateur et le nombre d'essais qu'il a fait. Par conséquent, pour perfectionner son score, l'utilisateur imite au mieux l'intonation et le rythme de la production orale de cet interlocuteur. C'est convenable pour l'apprenant de faire une comparaison avec le modèle. L'étude comparative donne la possibilité d'analyser les erreurs de prononciation et l'utilisateur localise ses erreurs en évaluant ses différents essais et le modèle.

> « Le programme propose un outil de suivi (bilan) des activités pour une évaluation terminale. Cet outil indique le pourcentage d'exercices effectués chaque activité et dans certains cas indique quel est le taux de réussite. Ainsi, cette évaluation « formative » permet à l'apprenant de retravailler ce qu'il n'a pas bien compris (Kartal, 2004, p. 115) ».

Kartal fait une analyse sur ce logiciel à propos de l'évaluation. A propos du feed-back et de l'évaluation, ce logiciel présente un feed-back direct à propos des exercices de « type fermé », ça veut dire qu'il « n'autorise qu'une seule réponse correcte ou impose un

choix entre des réponses préétablies et figurant dans le questionnaire (Galisson & Coste, 1976, p. 220) ». L'utilisateur clique sur l'icône de validation, puis les bonnes réponses s'affichent en vert et les réponses incorrectes apparaissent en rouges. Afin de voir la solution, il faut cliquer sur l'icône de solution. Après avoir obtenu la solution, l'apprenant ne peut plus rectifier les répliques répondues. Selon Porcher (1990, p. 5), « pour maintenir la motivation de l'élève, il convient d'évaluer ses productions par le positif, alors que le logiciel applique plutôt une évaluation quantitative (scores, pourcentage de réussite ou listes d'erreurs), le résultat étant plus aisé calculer par une machine ».

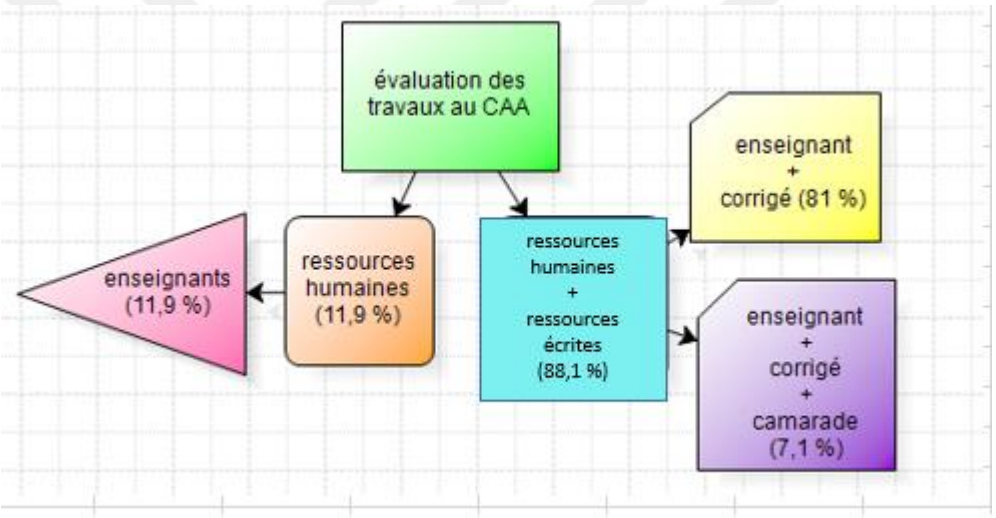
L'efficacité de TMM s'appuie surtout sur **la reconnaissance vocale**, **le dialogue interactif** et **l'animation en 3D**. Le logiciel améliore la prononciation des étudiants. Un moteur de reconnaissance vocale intégré offre la possibilité d'évaluer plus nettement la prononciation, l'intonation et l'accent tout sous forme des graphes, les animations en 3D et les dialogues interactifs. L'apprenant écoute la prononciation d'un interlocuteur natif autant de fois qu'il le veut en faisant un clic sur le premier haut-parleur. L'indicateur « parlez » montre le moment défini où l'apprenant doit parler et le logiciel enregistre la production de l'apprenant. Cet indicateur guide aussi l'apprenant sur sa prononciation (Parlez plus vite) et aussi (Je ne vous ai pas compris). « L'écoute n'est pas envisagée comme une réception passive, contrairement au modèle de Krashen, mais comme l'occasion de se préparer à agir ou à interagir (Guichon, 2004, p. 96) ». L'apprenant peut enregistrer ses prononciations autant de fois qu'il veut, pouvoir réécouter sa prononciation, l'évaluer et la corriger grâce à un système d'une forme de détection d'erreur de prononciation et d'un graphe vocal. La double présentation visuelle de la prononciation et de l'intonation offre la possibilité à l'apprenant de faire une comparaison entre sa propre production avec l'orateur natif. Un graphique est affiché pour montrer le niveau de chaque essai et le taux de réussite de la prononciation.

En outre, le logiciel permet à l'apprenant d'évaluer sa prononciation grâce au cadre d'évaluation qui lui donne un score. De plus, l'apprenant peut accéder à une écoute comparative de ses différents essais dans le but de détecter ses fautes de prononciation et les corriger. L'utilisateur peut améliorer sa prononciation en écoutant **la même séquence sonore plusieurs fois et en évaluant sa production sur des graphiques.**

Grâce à ces activités, l'utilisateur peut détecter ses erreurs de prononciation et aussi ses faiblesses en communication orale.

De plus, à droite de l'écran, des images 3D renseignent l'apprenant de quelle façon il faut prononcer un phonème particulier. Les mots et les phrases sonorisés sont visualisés par un graphe (signal de parole) et aussi une courbe qui offre la possibilité à l'utilisateur de s'améliorer. L'une des fonctionnalités de ce programme est que l'outil de traduction et de conjugaison sont toujours disponibles durant les cours et les activités. Un simple clic du bouton ouvrira la traduction d'un mot ou d'une phrase ou d'une conjugaison de verbes.

Schéma 17. Evaluation des travaux au CAA



(E78) « Dans la séance de conversation, l'enseignant me corrige tout de suite » (E1).

(E79) « Il m'arrive souvent que je consulte le corrigé aussi pour la correction de l'activité. Je demande à l'enseignant si je n'arrive pas à comprendre la raison de mes erreurs » (E5).

(E80) « Mon camarade m'explique aussi le sujet que je ne peux pas comprendre » (E15).

Si l'on jette un simple coup d'œil sur le schéma précédent, on voit que les travaux des étudiants sont évalués par les enseignants pour 5 étudiants (11,9%) alors que d'après 34 étudiants (81%), ils sont évalués par l'enseignant ainsi qu'à l'aide du corrigé. 3

étudiants (7,1%) ajoutent qu'ils demandent l'aide d'un camarade quand ils en ont besoin.

Tableau 23. Comparaison de l'évaluation dans les deux centres

Thème	Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
		Fréquence	%	Fréquence	%
ressources numériques	logiciels	25	62,5		
ressources numériques + ressources humaines	logiciels + enseignants	11	27,5		
	logiciels + enseignants + étudiant	4	10		
	enseignants + corrigés			34	81
	enseignants + corrigés + camarades			3	7,1
ressources humaines	enseignants			5	11,9

Un rapide aperçu du tableau nous montre que les travaux des apprenants du CAA ne sont pas uniquement évalués par les logiciels, il y a toujours une intervention humaine. A contrario, à Média-langues, la principale evaluation des travaux des étudiants est faite à 62,5% des étudiants uniquement par les logiciels.

4.3.9. Conseils pour rendre le centre d'auto-apprentissage plus efficace

Nous avons questionné les étudiants sur les conseils qu'ils pourraient donner pour rendre le centre d'apprentissage qu'ils ont fréquenté, plus efficace. A Média-langues, les étudiants ont donné des conseils sur les ressources disponibles et aussi le fonctionnement de ce centre. A propos des ressources, 17 étudiants proposent que Média-langues met à disposition plus de ressources, la demande la plus fréquente étant un nombre de séances de conversation en groupe plus important, demande émanante de 7 étudiants, plus de logiciels pour 4 étudiants, plus de ressources écrites selon 3 étudiants et aussi plus d'ordinateurs d'après 3 étudiants. 5 apprenants proposent la séance individuelle de conversation avec l'enseignant, ressource qui n'est pas proposée à Média-langues comme elle l'est au sein du CAA. 4 étudiants se plaignent du manque d'interaction entre étudiants et enseignant et celui entre étudiants pendant qu'ils travaillent face à l'ordinateur. Pour eux, ça serait mieux d'avoir plus d'interactions entre tous les acteurs présents et disponibles pour un meilleur apprentissage du français.

Selon 3 étudiants, Média-langues pourrait aussi mettre en place une salle caméscope pour filmer les performances orales. En outre, 3 étudiants aimeraient accéder gratuitement à ces logiciels chez eux. Un seul étudiant propose que les étudiants pourraient avoir la possibilité de discuter avec les étudiants sur un chat room organisé par Média-langues. Un autre étudiant suggère que ce centre peut intégrer les nouvelles technologies comme les casques de réalité virtuelle pour simuler des voyages où l'on parle une langue étrangère. Puisque les ressources écrites sont accessibles sur place, un étudiant voudrait pouvoir emprunter des livres au centre. Comme les précisent les jeunes ci-dessous ;

(E81) « Quand on travaille parfois avec les logiciels, la communication avec l'enseignant me manque. Quand on apprend la langue, pour moi, c'est plutôt la communication qui compte » (E12).

(E82) « Il faut combiner l'auto-apprentissage avec l'interaction des étudiants » (E17).

(E83) « On pourrait nous donner la possibilité de faire le travail à l'extérieur du Média-langues comme chez nous pour économiser du temps et également pouvoir le faire le weekend. Je veux accéder gratuitement aux logiciels chez moi aussi » (E31).

(E84) « Ne cessez d´enrichir les sources de l´apprentissage comme les logiciels. Il n´y en a jamais assez » (E26).

En ce qui concerne les conseils sur le fonctionnement du centre, 3 étudiants pensent que le centre doit être ouvert pendant le weekend. Alors qu'un seul étudiant pense qu'il faut faire un meilleur contrôle pour vérifier si les étudiants travaillent face à l'ordinateur ou pas. Un étudiant Erasmus trouve la contrainte de présence de 48 heures au centre pour valider ce cours, fatiguante.

(E85) « 48 heures pour 3 ECTS sont très dures. Il faut diminuer le nombre d'heures pour avoir du succès dans le cadre d'un cours » (E30).

Tableau 24. Conseils pour rendre les centres plus efficaces

Thème	Code	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
		Fréquence	%	Fréquence	%
ressources	plus de séance de conversation en groupe	7	17,5		
	séance individuelle de conversation avec l'enseignant	5	12,5		
	interaction entre étudiants interaction l'étudiant(s) et l'enseignant	4	10		
	plus de logiciels	4	10		
	plus de ressources écrites	3	7,5		
	plus d'ordinateurs	3	7,5		
	une salle caméscope pour filmer les performances orales	3	7,5		
	accéder gratuitement aux logiciels chez eux	3	7,5		
	un chat room organisé par Médialangues	1	2,5		
	des casques de réalité virtuelle pour simuler des voyages	1	2,5		
	pouvoir emprunter des livres	1	2,5	2	4,8
	plus de professeurs chargés de faire la séance de conversation			12	28,5
	assister à la séance de conversation sans préparer un sujet			5	11,9
	de nouveaux ordinateurs de bonne qualité			5	11,9
	plus d'enseignants stagiaires			2	4,8
	plus de 15 minutes pour la séance de conversation			2	4,8
	les ressources françaises en turc			2	4,8
fonctionnement	un meilleur contrôle	1	2,5		
	ouverture pendant le weekend	3	7,5		
	diminuer le nombre d'heures passé ici	1	2,5	2	4,8
	une salle privée pour la séance de conversation			5	11,9
	venir au CAA en deux groupes			3	7,1
	simplifier la place des ressources écrites			2	4,8
	aucune suggestion			11	12,5

Quant au cas de l'Université Galatasaray, les conseils seront analysés dans les mêmes deux catégories que dans le cas de l'Université de Lorraine : les ressources et le fonctionnement du centre. Le conseil le plus fréquent chez les apprenants (28,5%) est qu'il faut augmenter le nombre des enseignants chargés de faire la séance individuelle

de conversation à propos des ressources. Une partie d'entre eux, 5 étudiants, veulent assister à la séance de conversation sans préparer un sujet. 5 étudiants pensent que le CAA doit être équipé de nouveaux ordinateurs de meilleure qualité. 2 étudiants désirent qu'il y ait plus d'enseignants stagiaires pour qu'ils leur posent des questions plus à l'aise. En outre, 2 étudiants aimeraient faire des séances de conversation de plus de 15 minutes. Comme les étudiants à Média-langues, 2 étudiants veulent emprunter des livres. 2 étudiants proposent que le CAA puisse aussi mettre à disposition les ressources françaises en turc.

> (86) « J'aimerais assister à la séance de conversation sans préparer un sujet. J'aimerais parler avec l'enseignant de n'importe quoi ou bien on peut simuler une situation. Je pourrais être un étranger venant d'arriver en France et il pourrait être un français, comme ça on peut se connaître en posant des questions » (E2).

> (87) « La plupart d'entre nous venons ici faire la séance de conversation. Nous attendons beaucoup pour la disponibilité de l'enseignant. A cause de sa surcharge de travail avec d'autres étudiants, c'est un peu fatiguant d'attendre. Je conseille qu'il y ait plus de deux enseignants dédiés à faire parler les étudiants dans la séance de conversation » (E5).

> (88) « On fait la séance de conversation dans un lieu sans porte. Le bruit ambiant me dérange beaucoup pendant que je pratique la langue avec l'enseignant. C'est une bonne idée de la faire dans une salle privée à la place d'un espace sans porte au CAA » (E7).

Au sujet du fonctionnement du CAA, 5 étudiants veulent faire la séance de conversation dans une salle privée. Selon 3 étudiants, les étudiants devraient pouvoir venir au CAA en deux groupes afin de limiter le bruit. Pour 2 étudiants, il faut simplifier la recherche des ressources écrites. Le dernier point abordé par 2 étudiants, 4 heures passées au CAA est une perte de temps, pour cela il faut les diminuer. Il ne faut pas oublier de souligner que 11 étudiants trouvent le système du CAA assez formidable, pour cela ils n'ont aucune suggestion à faire.

> (89) « On vient ici deux fois, une fois pendant deux heures en classe entière, soit 26 étudiants et une fois deux heures, en deux demi groupes de 13 étudiants. Quand on vient tous ensemble, je n'arrive pas à me concentrer sur l'objectif que je travaille à cause du bruit. Pour moi, c'est une bonne idée de venir toujours ici en demi-groupe. Moins les apprenants sont nombreux dans le centre, plus on progresse » (E10).

> (90) « 4 heures par semaine au CAA, c'est une perte de temps. Il faut diminuer les heures hebdomadaires pour les cours du CAA. Par exemple, ça serait utile de faire un cours pendant deux heures dans la classe sur un sujet qu'on n'a pas compris plus tôt en remplacement de deux heures passées au CAA » (E17).

(91) « Je me sens plus à l'aise face aux enseignants stagiaires en leur posant des questions. On peut inviter les étudiants Erasmus au CAA comme enseignant stagiaire. Ainsi, on peut apprendre leur culture et ils peuvent apprendre réciproquement notre culture » (E42).

Nous avons essayé de nous renseigner sur les idées des enseignants concernant le centre d'auto-apprentissage. Dans la partie suivante, on analysera les données tirées pendant l'observation de deux centres.

4.4. Analyse de l'observation

Un professeur a demandé aux étudiants qui voulaient prendre rendez-vous d'écrire leurs noms pour l'activité « parler » du 26 Février 2018 en début du cours au CAA à l'Université Galatasaray. Ce-jour-là, deux enseignants ainsi que deux étudiants stagiaires seraient chargés du centre. 4 enseignants étaient disponibles pour répondre aux questions d'environ 50 étudiants. Un étudiant fait alors une préparation pour se présenter. Pendant que l'étudiant présente son activité, l'enseignant prend note des erreurs sur un document. Tout de suite, l'enseignant lui explique les raisons de ses erreurs comme : « Je fais **de** la natation » à la place de « Je fais la natation », je **m'entends** bien avec ma famille », au lieu de « J'entends bien avec ma famille ». En plus, il corrige aussi les erreurs de prononciation de l'étudiant anglophone comme **« détester »** à la place de « déteste » ainsi que **« continuer »** au lieu de « continue ». A la fin de chaque travail, l'enseignant n'oublie pas de faire des commentaires pédagogiques sur les lacunes de l'apprenant. Il lui propose de faire les activités d'écouter avec l'ordinateur.

Dans un autre travail sur la production écrite le 18 octobre 2018, l'enseignant corrige encore les erreurs de l'apprenant dans la préparation du sujet « utiliser des adjectifs » : « voyager **à vélo** » à la place de « voyager au vélo, c'est fatigant » ; « nous **mangons** des

gâteaux délicieux » à la place de « nous mangeons des gâteux délicieux ». L'enseignant lui conseille de réviser les conjugaisons.

Un autre exemple est que l'étudiant est censé raconter un souvenir inoubliable de sa vie lors de la séance du 19 octobre 2018 :

(E92) « Le jour de mon anniversaire, il y a quelques années, mes parents, ils sont venus me voir à l'improviste à mon école … ». L'enseignant l'interrompt alors et lui demande, *« C'est quand ton anniversaire ? ».* L'étudiant lui répond … *« Le 12 Janvier »*. Il continue alors de raconter les détails de son anniversaire. Ceci témoigne du fait que l'enseignant incite à faire parler les étudiants comme les étudiants interrogés nous l'ont tous affirmé. On remarque aussi que l'apprenant essaie d'utiliser les mots en turc quand il n'arrive pas à trouver le bon mot en français. Nous avons donné certains exemples de la conversation passée entre les étudiants et les enseignants. On témoigne bien du rôle de l'enseignant et de celui de l'apprenant. Il aboutit au résultat que l'apprenant prend en charge son apprentissage ce qui le rend plus actif dans l'apprentissage du français. En général, nous sommes pour les idées des apprenants dans les deux centres sur les critères observés comme les avantages et les inconvénients d'apprendre le français dans les centres d'auto-apprentissage, le rôle attribué à l'enseignant, les ressources mises en place et l'évaluation des travaux. En outre, on peut ajouter aussi les points suivants :

Au CAA, les apprenants préfèrent la séance individuelle de conversation avec l'enseignant. Ils osent parler devant l'enseignant ce qui n'est pas le cas devant les autres apprenants. Cependant, l'enseignant ne peut pas s'occuper individuellement de chacun des apprenants, quand la totalité des apprenants de la classe sont présents. A Média-langues, on trouve la séance de conversation en petit groupe assez efficace pour l'interaction entre pairs. Certains apprenants essaient d'apprendre tout seul, une partie des étudiants reviennent en disant qu'ils n'arrivent pas à se débrouiller.

> « Les assidus adoptent de nouvelles façons de travailler au long de l'année. Il faut leur apprendre la patience, leur dire vous allez vous voir évoluer. En fin de semestre ils ne me demandent plus d'intervenir tout le temps, on sent une évolution de l'autonomie, il y a de moins en moins de demande » (Gallois, 2006, p. 25).

Comme le conseille Gallois dans son travail, il faut apprendre aux étudiants la patience. La grande variété des ressources permet un large choix adapté aux niveaux des

apprenants au CAA. L'observation du fonctionnement nous a fait apprécier les deux centres et a affirmé le goût pour le travail en autonomie pour la plupart de ces deux publics. L'auto-apprentissage, à notre sens, est synonyme de liberté quand le centre d'auto-apprentissage permet aux étudiants de choisir chaque phase de leur apprentissage. L'évaluation des travaux est parfois faite avec l'apport des TICs à Média-langues alors que les apprenants font appel souvent à l'enseignant au CAA.

Dans ce chapitre, on a d'abord présenté les résultats de deux entretiens faits auprès d'apprenants afin de comprendre les représentations de l'auto-apprentissage. Ensuite, nous avons défini les rôles des conseillers en expliquant leurs actions ainsi que les outils qui sont mis à disposition pour aider l'apprenant à apprendre en partant des perceptions des apprenants. Pour finir, nous avons expliqué les conseils recueillis auprès des étudiants pour rendre les deux centres plus efficaces.

Vème PARTIE : CONCLUSION

« L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir, à orienter, à construire » Albert Jacquard.

5.1. Discussion

Avant de commencer la discussion, il est utile de rappeler que la question générale posée au début du travail était l'amélioration des pratiques pour un auto-apprentissage du français langue étrangère réussi en Turquie. Par l'éducation comparée, nous avons étudié deux centres d'auto-apprentissage, l'un en Turquie et l'autre en France, et mesuré combien les étudiants perçoivent leurs apprentissages. Les buts à atteindre de ces centres est d'aider les apprenants à devenir autonomes pour un meilleur apprentissage du français. Nous avons donc examiné d'une part les similitudes et les différences entre les deux centres en partant de nos observations, et d'autre part, estimé à l'aide d'un entretien semi-directif la valeur accordée par les apprenants à l'autonomisation. Les attentes des apprenants sont en général satisfaites à partir des résultats de notre entretien.

Dans cette partie, nous discuterons des résultats de l'analyse faite dans l'objectif de répondre à nos questions de recherche. Les objectifs de deux centres d'auto-apprentissage ne sont pas d'ordre commercial pour rentabiliser les investissements. Ces deux expériences montrent à quel point les formes prises par la structure d'autonomisation choisie mises au point peuvent être variées par rapport aux caractéristiques de la situation pédagogique.

Les premières données tirées des informations socio-culturelles, montrent le caractère très hétérogène de notre échantillon, originaire de 19 pays différents à Média-langues en France bien que nous ayons un public homogène au CAA en Turquie. Les étudiants en France pratiquent plus souvent le français entre eux que les étudiants turcs. Des séjours linguistiques doivent être conseillés pour les étudiants turcs afin de pratiquer et de développer leur acquis linguistique.

L'âge moyen de notre échantillon est de 24 ans à Média-langues alors que celui est de 20 ans en Turquie. Cette différence s'explique par le fait que les étudiants au CAA sont dans la classe préparatoire à l'université. En partant des données liées au passé d'apprentissage en langue étrangère des étudiants dans les deux universités, la grande partie d'entre eux parle au moins une autre langue étrangère, en dehors du français. Nous avons demandé aux apprenants d'auto-évaluer leurs niveaux en français. Une grande majorité des apprenants à Média-langues se croient avoir un niveau expérimenté, C1, alors que la plupart des étudiants au CAA s'estiment de niveau débutant, A1 selon leurs propres déclarations. Nous avons cherché les raisons qui ont poussé les apprenants à apprendre le français. En dehors de la raison de l'éducation en français, c'est la grande diversité des réponses en France qui a attiré notre attention. Un bon nombre des étudiants internationaux veut s'installer définitivement en France en cherchant à trouver un bon poste. L'entourage familial francophone comme un conjoint français incite certains étudiants à mieux apprendre le français.

La grande majorité des étudiants dans les deux pays sont habitués à suivre les cours traditionnels où l'enseignant gère la classe. C'est pour cela qu'ils éprouvent certaines difficultés d'adaptation à la formation dans les deux centres, car ils se retrouvent au centre de leur propre apprentissage.

L'attente la plus fréquentée des apprenants est d'améliorer leur compétence phonologique via les logiciels disponibles à Média-langues. Les apprenants écoutent la prononciation d'un interlocuteur natif sur Tell Me More autant de fois qu'ils le veulent. On souligne qu'ils ne peuvent pas demander à l'enseignant de répéter les prononciations autant de fois qu'ils le veulent. On en conclut que ce logiciel est efficace à propos de l'amélioration de la prononciation. Le CAA est vu, de la part des apprenants, comme un espace où l'on apprend à mieux parler. C'est pour cela que l'attente principale de beaucoup d'entre eux est d'améliorer la production orale en continu. Ce centre met en œuvre une séance individuelle de conversation entre l'enseignant et l'apprenant. Ce travail individuel permet à l'apprenant de se sentir plus à l'aise pour les apprenants ayant la peur de parler devant les co-apprenants.

Il aboutit au résultat d'une plus grande liberté donnée à l'étudiant, durant les cours dans les deux centres d'auto-apprentissage par rapport à un cours dans une classe

traditionnelle. Choisir l'activité et aussi individualiser le parcours d'apprentissage sont les points communs, très appréciés, dans les deux centres concernant cette liberté. Beaucoup de jeunes se retrouvent autour de la même idée que leur centre met en place une grande variété de ressources comme les ressources numériques et écrites dans les deux centres ce qui n'est pas necessairement le cas dans une classe classique.

Par rapport à l'avantage d'apprendre le français à Média-langues, la liberté donnée à l'étudiant reste prioritaire à Média-langues alors que le travail individuel avec l'enseignant est vu comme premier avantage auprès des apprenants au CAA. Il ressort de toutes ces informations, qu'en présence d'un groupe homogène en termes de nationalité (au CAA tous les étudiants étaient turcs), il semble plus approprié de proposer des séances individuelles de conversation aux étudiants. Par contre, si nous avons un groupe hétérogène concernant la nationalité, il apparaît plus efficace de mettre sur pied des séances de conversation en groupe afin de se faire rencontrer les étudiants internationaux.

Les étudiants ont aussi pointé des dysfonctionnements au sein de leurs centres respectifs. Le point négatif éprouvé par les étudiants de Média-langues concerne l'utilisation des ressources numériques. Il faut souligner que les logiciels ne peuvent pas se substituer à un professeur. Les considérer comme tel est une grande erreur éducative. Même s'ils permettent à l'utilisateur une autonomie complète, leur navigation, encore très complexe nécessite un enseignant à proximité qui les connaissent et les maîtrisent. Ces logiciels peuvent être plus efficaces quand ils restent dans leur role d'outils de renforcement pendant les exercices. « L'innovation ne doit sans doute pas être refusée, mais elle doit être choisie et contrôlée (Martinez, 1996, p.123) ». Kitlinska (2003, p.28), « …Tell Me More exploite tous les types de documents : images fixes, icônes, animation en 3D, dessins animés, support textuel, musiques, dialogue, oralisation de l'écran et bientôt les films ». Il offre à la fois le son, l'image ainsi que le texte. Au CAA, une bonne partie des étudiants déplorent qu'ils n'arrivent pas à bien s'adapter à mener seuls leurs apprentissages. Ils restent indécis, voire perdus, devant une pléthore de choix de supports.

L'enseignant s'adapte à ses nouveaux rôles qui passe d'enseignant omniprésent en classe à celui de conseiller/accompagnateur dans les deux centres. Pour certains

étudiants, l'enseignant à Média-langues n'est que chargé de présenter le fonctionnement du centre alors que celui au CAA enseigne aux étudiants à mieux parler en français d'après certains étudiants.

Il faut rappeler que Média-langues est plus riche du point de vue des ressources numériques alors que le CAA est plus riche concernant les ressources écrites. Alors qu'une grande majorité des étudiants ne choisissent que les ressources numériques à Média-langues, au CAA cette majorité utilise les trois ressources disponbles humaines, numériques et écrites. 33 étudiants sur 40 à Média-langues choisissent les ressources soit sur les conseils de l'enseignant soit en fonction de leurs objectifs ; Les étudiants au CAA les choisissent en fonction de leurs objectifs mais aussi en conjonction avec les conseils de l'enseignant. Les résultats nous montrent que nous avons affaire à de l'auto-apprentissage dirigé au CAA sous contrôle des enseignants alors que c'est l'auto-apprentissage à Média-langues sous contrôle des logiciels. Une grande partie des apprenants sondés nous précisent que les travaux à Média-langues sont évalués par les logiciels alors que les travaux au CAA sont évalués par les enseignants ainsi que les résultats des corrigés.

5.2. Propositions

Notre but est d'étudier les méthodes d'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) de deux centres d'auto-apprentissage pour l'enseignement en France et en Turquie, et d'analyser leur modèle à travers leur évaluation par leurs étudiants. L'objectif est d'établir des comparaisons entre les deux systèmes éducatifs pour faciliter les échanges ainsi que les transferts d'expériences d'un centre à l'autre, ce qui pourrait être utile dans chaque institution afin d'améliorer l'existant.

Nous avons essayé d'une part, d'expliquer les points forts et les avantages visibles du centre d'auto-apprentissage et d'autre part, de mettre l'accent sur les problèmes rencontrés et les limites éducatives des deux centres d'auto-apprentissage dans les deux pays. Bien que nous n'ayons pas de pouvoir décisionnaire, nous avons proposé certaines solutions pour une meilleure cohérence.

Evaluer l'efficacité de la méthode d'auto-apprentissage est un travail difficile à mener d'autant plus que l'on se trouve dans une situation complexe dans laquelle les éléments qui influent sur les apprentissages sont nombreux : l'organisation des centres, les ressources disponibles, le choix du modèle d'apprentissage, le personnel encadrant, ainsi que d'autres paramètres tels l'âge, la filière et le niveau d'études, la nationalité, la langue maternelle, les langues parlées, sans oublier le nombre d'années/de mois d'études du français et/ou de la langue française. Les raisons (motivations) de l'apprentissage du français, qui sont subjectives, peuvent aussi jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue. L'efficacité de la méthode varie ainsi en fonction des différences individuelles et des structures socio-culturelles et cognitives des apprenants.

La diversité des étudiants de nationalités différentes à l'Université de Lorraine, permet d'échanger dans la langue commune, le français. Comme le soulignent les étudiants, Média-Langues donne l'occasion de faire des rencontres entre les étudiants Erasmus (étudiants étrangers) et les étudiants français. Le milieu est propice à la pratique de la langue contrairement au CAA d'Istanbul où les échanges entre les étudiants se font majoritairement en langue turque. « Dans ma vie quotidienne, il n'y a personne avec qui je peux pratiquer la langue française » déclare un étudiant lors de l'entretien. Il est clair que les étudiants turcs, en général et pas seulement ceux de Galatasaray, gagneraient plus efficacité s'ils avaient la possibilité de se rendre dans un pays francophone. Ils pourraient durant cette période mettre en pratique leur langage et évaluer leur niveau d'apprentissage en fonction de la réussite de leurs échanges avec des interlocuteurs francophones. C'est pour cette raison que nous proposons dans les recommandations pour l'amélioration des pratiques pour un auto-apprentissage plus accompli, des séjours linguistiques obligatoires des étudiants du CAA afin de pratiquer et de développer leur acquis linguistique.

Pour Média-langues, nous proposons de mettre à la disposition des apprenants plus de logiciels, plus de ressources écrites et plus de séances de conversation en groupe ainsi que plus d'ordinateurs. Il s'avèrerait aussi d'une plus grande efficacité d'instaurer une séance individuelle de conversation avec l'enseignant comme c'est le cas au CAA.

A partir de notre observation, il arrive quelque fois que les étudiants restent statiquement devant leur écran d'ordinateur, certains en éprouve une certaine lassitude.

Pour éviter cela, il faut mettre au point les activités pour rendre plus active l'interaction entre étudiants et/ou entre étudiant(s) et enseignant.

Un autre manque à pallier serait de mettre à disposition une salle vidéo pour filmer les performances orales. Les étudiants aimeraient accéder gratuitement aussi aux divers logiciels hors du centre. Un chat room, les casques de réalité virtuelle pour simuler des voyages ainsi que la possibilité d'emprunter des livres ont aussi été des suggestions pour rendre Média-langues plus efficace. Une partie des étudiants veut pouvoir y accéder même en fin de semaine.

Le manque de disponibilité d'enseignants lors de la séance de conversation représente un handicap pour les étudiants au CAA. Il serait nécesaire d'augmenter le nombre des enseignants chargés des séances de conversation. Les étudiants demandent aussi plus d'enseignants stagiaires, plus de 15 minutes pour la séance de conversation et plus de ressources françaises en turc. L'aménagement d'une salle de conversation comme c'est le cas à Média-langues est conseillé pour ne pas distraire les étudiants. Ils préfèreraient aussi venir au CAA en petits groupes pour diminuer le bruit ambiant au CAA. L'occasion d'emprunter des livres est aussi conseillé par les étudiants.

Le développement de la technologie permet la création des logiciels favorisant l'apprentissage des langues en autoformation. Dans cette étude, nous avons tenté d'analyser d'un point de vue didactique, une approche innovante, le logiciel Tell Me More qui s'intègre dans le système éducatif de Média-Langues à l'Université de Lorraine à travers la langue en autoformation. La flexibilité des heures de travail permet aux étudiants de travailler en autonomie et à leur rythme. Pour nous, le cas Tell Me More – Français est un logiciel efficace puisqu'il donne la possibilité d'utiliser le meilleur de la technologie. TMM donne la possibilité à un individu d'avoir la capacité de pouvoir poser une question, de comprendre des énoncés, de répondre à une question posée. Tous les besoins langagiers sont bien pensés dans TMM. Ce logiciel n'est pas une solution unique ou un seul moyen d'apprentissage d'une nouvelle langue. En outre, comme nous l'avons remarqué, il reste des situations à améliorer.

Bien que Tell Me More ne soit pas la manière la plus dynamique d'apprendre, ce programme est comme une leçon d'école, les apprenants peuvent faire des progrès

rapides. Ils peuvent suivre les parcours dans l'ordre, sauter les exercices et les retrouver plus tard, ou choisir au hasard un exercice à la carte.

Pour une utilisation plus efficace des logiciels (lecture audio, vidéo, recherche…), des mises à jour des logiciels est nécessaire et de nouveaux ordinateurs, de meilleure qualité, mieux adaptés doivent être mis en place.

L'auto-apprentissage du Français Langue Etrangère dans des centres spécialisés en langues est une méthode très efficace pour la plupart des étudiants. L'apprenant autonome a l'occasion de faire une auto-évaluation, et peut comprendre sa propre performance ainsi que ses propres manques. C'est pour cela que nous avons focalisé notre travail sur l'autonomie des apprenants pour la formation en français, méthode qui devrait être généralisée à toutes les universités et les écoles pour l'enseignement des langues en Turquie. De notre part, nous présenterons l'efficacité des centres d'auto-apprentissage lors de nos interventions en Turquie. « Si le centre de ressources multimédias pour l'auto-apprentissage de l'anglais ne peut se substituer au cours traditionnel, il en constitue, en revanche, un complément indispensable (Hollander, 1996, p. 34) ». Nous abondons dans les mêmes sens que Hollander, le centre de ressources en langues est devenu un complément indispensable à l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Articles :

Albero, B. (1998). Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité. Études de linguistique appliquée. *Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), Ressources d'apprentissages : excès et accès,* 469-482.

Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges Crapel, 22,* 63-83.

Bailly, S. et Carette, E. (2006). Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context. *Porta Linguarum, 6,* 77-97.

Barthélémy, F. (2008). Parcours linguistiques en autonomie : Exemple de l'université de Galatasaray. *Synergies Turquie, 1,* 37-46.

Bekhoucha, A.-N. (2008). Vers l'Autonomie de l'Apprentissage en Milieu Universitaire. *Synergies Venezuela, 4,* 125-139.

Berdal-Masuy, F., Briet, G. et Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Ela. Études de linguistique appliquée, 134,* 173-190.

Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. Études de linguistique appliquée. *Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), Hypermédia et apprentissage des langues*, 215-226.

Bourdet, J.-F. et Teutsch, P. (2000). Définition d'un profil d'apprenant en situation d'auto-évaluation. *Alsic, 3(1),* 125-136.

Candas, P., Poteaux, N. et Triby, E. (2008). Le centre de ressources de langues: un dispositif d'apprentissage à l'université. Questions Vives, Université de Provence Aix-Marseille 1, Département des sciences de l'éducation. *Hal-Archives-Ouvertes, 4(9),* 165-178.

Carette, E. et Castillo, D. (2004). Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant? *Mélanges CRAPEL, 27,* 71-97.

Chen, Y. (2010). "L'approche centrée sur la tâche est -elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ?". In *A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues et V. Quanquin (dir). La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles),* 1-10.

Collerette, P. (1997). Méthodologie. L'étude de cas au service de la recherche. In *Recherche en soins infirmiers, 50,* 81-88.

Coşkun, O. et Demirkan, M. (2016). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede web radyo ve podcast uygulamaları. *Turkophone, 3,* 35-56.

Coutelle, P. (2005). Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion. *Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives,* 1–20.

Debon, C. (2006). Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées. *Education Permanente, 168,* 1-10.

Degache, C. et Masperi, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions. In H. GrevenBorde et D. Spalding-Andréolle (Ed.), L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements, *CERELC – PPF langues et cultures, Université Stendhal, Grenoble,* 173-198.

Eglantine, G. (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Lavoisier : Distances et savoirs, 8,* 361-376.

El Attar, M. et El Moustafid, S. (2014). Méthodologie de recherche par étude de cas dans les sciences de gestion au Maroc. Communication Au Colloque International Sur Le Thème Recherche en Sciences de Gestion : Contexte, Benchmark et Nouvelles Tendances. *ISCAE Casablanca,* 1-25.

Eroğlu, M. et Özbek, R. (2017). Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *International Academic Research Congress, INES,* 522-531.

Ezanno, J. (1997). Étude de faisabilité de l'apprentissage auto-dirigé à l'université et dans une école d'ingénieurs. In: *Cahiers de l'APLIUT, Stratégies d'apprentissage, 16(3),* 61-72.

Gautherin, J. (2000). Marc-Antoine Jullien De Paris. Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), XXIII (3-4),* 783-798.

Gonnet, J. (1997). Groux (Dominique), Porcher (Louis). L'éducation comparée. *In Revue française de pédagogie, 121,* 163-164.

Gremmo, M.-J. (1995a). Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL, 22,* 9-32.

Gremmo, M.-J. (1995b). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL, 22,* 33-61.

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie, L'éducation comparée, 121,* 111-139.

Hamon, L. (2003). Analyse de Tell Me More – Français. *Alsic [En ligne], 6(2),* 141-155.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques,* 75-87.

Holec, H. (1994). L'Apprentissage Auto-Dirigé: Une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations. Strasbourg: *Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe,* 1-60.

Hollander, R. (1996). Centre de ressources multimédias pour l'auto-apprentissage de l'anglais dans une faculté de droit et de sciences

économiques : matériel de base et sites Web. In: *Cahiers de l'APLIUT, 16(2),* 30-36.

Jovic, L. (1987). L'entretien de recherche. Méthodologie de la Recherche. Recherche en soins infirmiers. *D.E.A. de Sociologie,* 75-82.

Lhote, E., Abecassis, L. et Amrani, A. (1998). Apprentissage de l'oral et environnements informatiques. *Etudes de linguistique appliquée, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), Hypermédia et apprentissage des langues*, 183-192.

Maes, A. (2007). Le nouveau paradigme de la formation à distance: apprentissage active et collaborative. *TICE Méditerranée*, 1-11.

Mangenot, F. (1992). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, conférence tenue au Congrès National de l'Association LEND (Lingua E Nuova Didattica), Montecactini, Italie. *La Revue de L'Epi,* 121-131.

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes,* 38-44.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic [En ligne], (6)1,* 109-125.

Mangiavillano, V. et Pelletier, F. (2014). Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray: un défi au maintien de la francophonie. *Synergies Roumanie, 9,* 13-34.

Mogi, R. (2007). Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques,* 2(1), 153-171.

Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Etudes de linguistiques appliquée, Paris, Didier-Erudition, 80,* 5-37.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Echanged articles avec le français dans le monde recherches et applications. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, 45,* 487–498.

Pothier, M. (2016). Analyse de Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?. *Alsic [En ligne], 4*, 39-46.

Rivens-Mompean, A. et Scheer, R.-C. (2003). Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré. *La revue du GERAS, 41-42*, 1-20.

Rivens-Mompean, A. (2011). Distances Plurielles Pour L'apprentissage Des Langues. *Lavoisier : Distances et savoirs*, 9, 375-396.

Tardif, J. (2002). La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. Le français dans le monde. Apprentissage des

langues et Technologies: usages en émergence. Numéro Spécial. *CLE International*, 15-25.

Tutgun, A. et Özdener N. (2011). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonu Bilgisayar Tabanlı Öykü Tamamlama Çalışması Örneği. *Academic Journal of Information Technology (AJIT-e), 2,* 1-24.

Vindevoghel, M. et Blondeau, J.-M. (1998). Autoformation éducative et enseignement universitaire "sur mesure*". 8èmes Journées Informatique et Pédagogie des Sciences Physiques – Montpellier*, 39-44.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. In. Bilan et prospectives de la recherche qualitative : Recherches Qualitatives Hors Série, numéro 3, *Actes du colloque Bilan et Prospectives de La Recherche Qualitative*, 243-270.

Yücelsin-Taş, Y.-T. (2010). Utilisation des TICE en classe de langue. Actes du 7ème Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français / Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace. *Méditerranéen et Balkanique, Atina,* 466-472.

Yücelsin-Taş, Y.-T. (2011). Comment intégrer les TICE en classe de langue. *11. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, Sakarya,* 444-449.

Yücelsin-Taş, Y.-T. (2013). Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *La Revue Française d'Education Comparée: Raisons-Comparaisons-Educations/L'Harmattan, 9,* 205-217.

Livres:

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle.* Paris : Que Sais-Je? Presses Universitaires de France.

Abry, D. et Veldeman-Arbry, J. (2007). *La phonétique audition, prononciation, correction.* Paris : CLE International.

Attwell, G., Canu, S., De Angelis, K., DePryck, K., Giglietto, F., Grillitsch, S., Rubia-Mateos, M.-J., Lopéz-Ojeda, S., Sommaruga, L., et Jáimez-Toro, J. (2009). *TACCLE Teachers' Aids on Creating Content for Learning Environments. Le Manuel de E-learning pour les Enseignants.* Brussels : Go! Onderwijs Van de Vlaamse Gemeenschap.

Auger, N. (2007). *Constructions De L'interculturel Dans Les Manuels De Langue.* Fernelmont (Belgique) : Collection Didactique, Edition E.M.E & InterCommunications.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

Barrière, I., Emile, H. et Gella, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe.* Grenoble Cedex 1 : Presses universitaires de Grenoble.

Bertocchini, P. et Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Paris : CLE International.

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Conseil de l'Europe*. Paris : Didier

Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale.* Paris : CLE International.

Creswell, J.-W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris : L'Harmattan.

Dumez, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative*. 2e édition. Vuibert.

Garmadi, J. (1981). *La sociolinguistique.* Paris : Presses Universitaires de France.

Guibert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*. Strasbourg: Hatier.

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Lamailloux, P., Arnaud, M.-H. et Jeannard, R. (1993). *Fabriquer des exercices de Français*. Paris : Hachette Education.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères.* Première Edition. Paris : Presses Universitaires de France. Que Sais-je ?.

Miles, M.-B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Schumacher, R. (1997). *Méthodes qualitatives en recherche sociale sur les maladies tropicales.* Rapport du Matériel Didactique. TDR.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langues.* Paris : CLE International.

Robert, J.-P., Rosen, E. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE Une approche actionnelle et pragmatique.* Hachette, Vanves Cedex.

UVT, *Plate-forme pédagogique Moodle de l'Université Virtuelle de Tunis*. Tunisie : CLE International.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre.* Vanves Cedex : Hachette.

Yin, R.-K. (1994). *Case study research: Design and methods Second*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Masters et Doctorats:

Akdoğan-Öztürk, S. (2018). *Deux Langues, Deux Cultures : Les Bilingues Franco-Turcs De Troisième Génération En France*. Sous la direction de Yaprak Türkân YÜCELSIN TAŞ. (Doctorat). Université de Marmara.

Berger, G. (2015). *La Ticéitude : Enseignement interactif en ligne du FLE Approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant.* Sous la direction de Serge BORG. (Doctorat). Science du language. Université de Franche-Comté.

Choffat-Dürr, A. (2014). *Apprentissage des langues en contexte scolaire : L'agir ensemble en cycle 3 dans le cadre de projets d'échanges à distance Franco-Britanniques.* Sous la direction de Dominique MACAIRE. (Doctorat). Didactique des langues et sociolinguistique. Université de Lorraine.

Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère).* Sous la direction de Marie-José GREMMO. (Doctorat). Sciences du langage. Université Nancy II.

Colin, S. (2006). *Comment développer l'autonomie dans une classe multiniveaux ?*. Sous la direction de Patrick BOUVEAU. (Mémoire). IUFM de Bourgogne. Concours de recrutement de professeur des écoles, Auxerre.

Coşkun, H. (2013). *L'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE*. Sous la direction de M. Barış AYDIN. (Master). Université de Hacettepe.

Dougiamas, M. (2001). *The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry.* (Doctorat). Université Curtin, Australie.

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage.* (Doctorat). Sous la direction de Professeur Séraphin ALAVA. Science de l'Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Gallois, C. (2006). *Apprendre à apprendre avec les NTIC*. Sous la direction de Chantal CHARNET. (Master). Université Paul Valéry, Montpellier.

Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant.* Sous la direction de M. Jean-Paul NARCY-COMBES. (Doctorat). UFR de langues. Université de Nantes.

Ismaïl, N. (2012). *Mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue Etrangère: autonomisation et évaluation*. Sous la direction de Sophie BAILLY. (Doctorat). Ecole doctorale. Université de Lorraine.

Kartal, E. (2004). *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue étrangère*. Sous la direction de Neriman ERATALAY. (Doctorat). Institut des Sciences Sociales. Université de Hacettepe.

Kitlinska, S. (2003). *Dimension Didactique et Multimédia Des Supports Pédagogiques Conception Des Contenus Linguistiques Des Cédéroms Tell Me More*. Sous la direction de Sandrine WACHS et de Florence MOURLHON-DALLIES. (Master). Université Paris III Sorbonne Nouvelle.

Maquart-Willié, V. (2012). *Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en auto direction ?* Sous la direction de M. Thierry SOUBRIE. (Master). Université Stendhal Grenoble 3.

Modard, D. et Obermosser B. (2016). *Technologies de l'Information et de la communication pour l'Education (TICE) et enseignement des langues.* Sous la direction de Bernard OBERMOSSER. (Master). Service d'enseignement à distance de l'Université de Rouen.

Pelissero, C. (2011). *Création d'un centre d'auto-apprentissage guidé en contexte particulier.* Sous la direction de M. François MANGENOT. (Master). Université Stendhal - Grenoble 3. UFR des sciences du langage.

Poulet, D. (2004). *Quelle est l'importance du travail de groupe dans le développement de l'autonomie de l'élève ?* Sous la direction de M. Pierre DURAND. (Master). IUFM., Dijon.

Raby, F. (2004). *Évaluation du logiciel d'apprentissage de l'anglais en ligne : « Tell Me More e-Learning.* (Rapport de recherche). Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Pierre-Mendès-France, Grenoble 2.

Satar, H.-M. (2006). *Eşzamanlı Bilgisayar Tabanlı İletişim Teknolojileri : Yabancı Dil Sözel Becerilerin Geliştirilmesi Açısından Bir Karşılaştırma.* (Master). Sous la direction de Nesrin ÖZDENER. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Segantin, A. (2017). *Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en langues étrangères : le cas de trois apprenants de FLE en autoapprentissage.* Sous la direction de Mireille BETRANCOURT. (Master). Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève.

Sol, E. (2004). *L'autonomie, pourquoi et comment la favoriser à l'école primaire ?* Sous la direction de Madame GASPARINI. (Master). IUFM de Bourgogne. Concours de recrutement de professeur des écoles. Dijon.

Ünverdi, K.-D. (2019). *Alter Ego + A1 Fransızca Ders Kitabında Bulunan Multimedya Ögelerinin İncelenmesi.* Sous la direction de Yaprak

Türkân YÜCELSIN-TAŞ. (Master). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi.

Zhang, Y. (2010). *L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants.* Sous la direction de Jacqueline FEUILLET. (Doctorat). Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Unıversité de Nantes.

Sitographie:

Barbier, M. *TIC et enseignement des langues : Qui commande ?. Université d'Uppsala, Département de la Formation continue.* http://flenet.unileon.es/theor2.htm. Consulté le 8 mars 2018.

Belouali, S., Jaafar, K., Defays, J.-M. et Laurence, W. (2016). *Quelle politique des centres de langues à l'ère de l'hyper-connexion ? Retour sur l'expérience de la mise en place du premier Centre au Maroc.* https://ranacles2016.sciencesconf.org/113627/document. Consulté le 23 Janvier 2019.

Cahay, R., Honorez, M., Monfort, B., Remy, F. et Therer, J. *Styles d'apprentissage. Une recherche du LEM. (Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'Université de Liège).* http://www.lem.ulg.ac.be/StyleApprent/StyleApprent_CG/media/StyleApprent.pdf. Consulté le 7 Janvier 2018.

Charif d'Ouazzane, S. et El Bekraoui, N. (2013). *Question des langues.* http://wwwold.univh2m.ma/site_uh2m/images/espace_documentaire/Rencontre_question_langues.pdf. Consulté le 13 Janvier 2019.

El Bekraoui, N. (2012). *Centre de Ressources en Langues de l'Université Hassan II Mohammedia - Casablanca CRL-UH2MC -UH2MC.* http://wwwold.univh2m.ma/site_uh2m/images/espace_documentaire/Centre_ressources_langue_25_04_2012.pdf. Consulté le 5 Mai 2018.

Guillemette, G. et Luckerhoff, J. (2013). *Formation Sur L'entretien De Recherche Qualitative. Cahier du participant.* https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC22/F1536716259_Doc_09_Notes_de_cours_sur_les_entretiens_qualitatifs.pdf. Consulté le 10 Mars 2019.

Mutel, M. et Sibelet, N. (2013). *Introduction au traitement des données. CIRAD-IAMM-SUPAGRO-UVED.* http://entretiens.iamm.fr/pluginfile.php/308/mod_resource/content/2/D-Traiter_DONnees/DO_4_TXT_cadre_theorique_mars13_fr.pdf. Consulté le 4 Février 2019.

Poisson, M. (2008). *L'analyse dans le travail de recherche*. Module 3. http://cours-ifcs-brunopoupin.wifeo.com/documents/Lanalyse-dans-le-Travail-de-Recherche.pdf. Consulté le 2 Février 2019.

Pôlet-Masset, A.-M. (1993). http://www.irpa.qc.ca/pautonom.htm. Consulté le 10 décembre 2018.

http://www.uphf.fr/les-centres-de-ressources-en-langues-crl. Consulté 10 janvier 2016.

https://www.studyrama.com/formations/filieres/cours-et-tests-de-langue-en-france/actualite/apprendre-une-langue-au-centre-d-apprentissage-en-autonomie-de-grenoble-18938. Consulté 13 janvier 2017.

http://www.solutions-ressources-humaines.com/info_societe/1349/tell-me-more.html. Consulté le 16 Mai 2017.

https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/mon-experience-dapprenant-en-langues#overlay-context=fr/ma-personnalite-dapprenant-en-langues. Consulté le 10 Mai 2019.

https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/mes-besoins-et-mes-competences-actuelles. Consulté le 10 Mai 2019.

https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/ma-personnalite-dapprenant-en-langues. Consulté le 12 Mai 2019.

http://www.univ-fcomte.fr/les-centres-de-langues#.XGGCU1wzaUk. Consulté le 11 Février 2019.

http://welcome.univ-lorraine.fr/fr/formations/erasmus-et-programmes-dechanges. Consulté le 9 Février 2019.

http://ua.gov.tr/docs/default-source/erasmus-etkinlik/gelen-%C3%B6grenci-durum-analizi-h%C3%BCr-g%C3%BCld%C3%BC.pdf?sfvrsn=0. Consulté 8 Février 2019.

https://www.youtube.com/watch?v=pUoWyT7TtSQ. Consulté le 10 Février 2019.

Dictionnaires :

Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dictionnaire de pédagogie – Bordas. (1999). Paris.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactiques des Langues*. Paris : Hachette.

Le Petit Robert (2003). Paris.

Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746?q=apprendre#4720 Consulté le 2 juin 2018.

Meirieu, P. Autoformation. Consulté le 10 juillet 2018. http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autoformation.htm.

Annexe 1 : Version française du guide de l'entretien à Média-langues

Nationalité

Age

Sexe

Niveau d'études

Filière en France

Langues étrangères parlées

Niveau en français

Nombre d'années/de mois d'étude en français

Langue maternelle

La raison d'apprendre le français

- ❖Est-ce que vous avez déjà suivi des cours dans un centre d'apprentissage des langues étrangères en autonomie comme Média-langues ?
- ❖Quelles sont vos attentes pour votre formation à Média-langues ?
- ❖D'après vous, quelle est la différence entre un cours dans la classe traditionnelle et un autre à Média-langues ?
- ❖Quels sont les avantages d'apprendre le français à Média-langues ?
- ❖Quels sont les inconvénients d'apprendre le français à Média-langues ?
- ❖Quel rôle joue l'enseignant/le responsable à Média-langues ?
- ❖Quelles ressources sont utilisées à Média-langues ? Utilisez-vous toutes les ressources ? Si la réponse est négative, quelles ressources utilisez-vous plutôt ? En fonction de quoi choisissez-vous les ressources ? (en fonction de vos objectifs/au hasard/conformément aux conseils de l'enseignant)
- ❖Comment sont évalués vos travaux à Média-langues ? (Par vous-même / par vos camarades de classe / par les enseignants / par les logiciels / les deux, les trois ou les quatre en même temps ?)
- ❖Quels seraient vos conseils pour rendre Média-langues plus efficace ?

Annexe 2 : Version française du guide de l'entretien au CAA

Nationalité

Age

Sexe

Niveau d'études

Filière en Turquie

Langues étrangères parlées

Niveau en français

Nombre d'années/de mois d'étude en français

Langue maternelle

La raison d'apprendre le français

❖Est-ce que vous avez déjà suivi des cours dans un centre d'apprentissage des langues étrangères en autonomie comme CAA ?

❖Quelles sont vos attentes pour votre formation au CAA ?

❖D'après vous, quelle est la différence entre un cours dans la classe traditionnelle et un autre au CAA ?

❖Quels sont les avantages d'apprendre le français au CAA ?

❖Quels sont les inconvénients d'apprendre le français au CAA ?

❖Quel rôle joue l'enseignant/le responsable au CAA ?

❖Quelles ressources sont utilisées au CAA ? Utilisez-vous toutes les ressources ? Si la réponse est négative, quelles ressources utilisez-vous plutôt ? En fonction de quoi choisissez-vous les ressources ? (en fonction de vos objectifs/au hasard/conformément aux conseils de l'enseignant)

❖Comment sont évalués vos travaux au CAA ? (Par vous-même / par vos camarades de classe / par les étudiants / par les enseignants / par les logiciels / les deux, les trois ou les quatre en même temps ?)

❖Quels seraient vos conseils pour rendre CAA plus efficace ?

Annexe 3 : Version turque du guide de l'entretien à Média-langues

Uyruk

Yaş

Cinsiyet

Eğitim düzeyi Lisans Yüksek Lisans Doktora

Bölüm

Yabancı diller

Fransızca dil seviyesi

Fransızca'yı ne zamandır öğreniyorsunuz ?

Anadil

Fransızca öğrenmenin nedeni

- ❖Daha önce Média-langues gibi bir kendi kendine öğrenme merkezinde yabancı dil öğrendiniz mi ?
- ❖Média-langues'daki eğitiminizin amaçları nelerdir ?
- ❖Size göre sınıftaki ders ile Média-langues'daki ders arasında ne gibi farklılıklar vardır ?
- ❖Média-langues'da Fransızca öğrenmenin faydaları nelerdir ?
- ❖Média-langues'da Fransızca öğrenirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir ?
- ❖Média-langues'daki hocanın görevi nedir ?
- ❖Média-langues'da hangi kaynaklar vardır ? Tüm kaynakları kullanıyor musunuz ? Cevap hayırsa, daha çok hangi kaynakları kullanıyorsunuz ? Kaynaklarınızı nasıl seçiyorsunuz ? (amaçlarınız doğrultusunda/rastgele/hocanın önerileri doğrultusunda)
- ❖Média-langues'daki çalışmalarınız nasıl değerlendirilmektedir ? (Siz tarafından ? Hocalarınız tarafından ? /yazılım programları tarafından ? /arkadaşlarınız tarafından ? İkisi, üçü, dördü ?)
- ❖Média-langues'ı daha etkili kılmak için önerileriniz nelerdir ?

Annexe 4 : Version turque du guide de l'entretien au CAA

Uyruk

Yaş

Cinsiyet

Eğitim düzeyi Lisans Yüksek Lisans Doktora

Bölüm

Yabancı diller

Fransızca dil seviyesi

Fransızca'yı ne zamandır öğreniyorsunuz ?

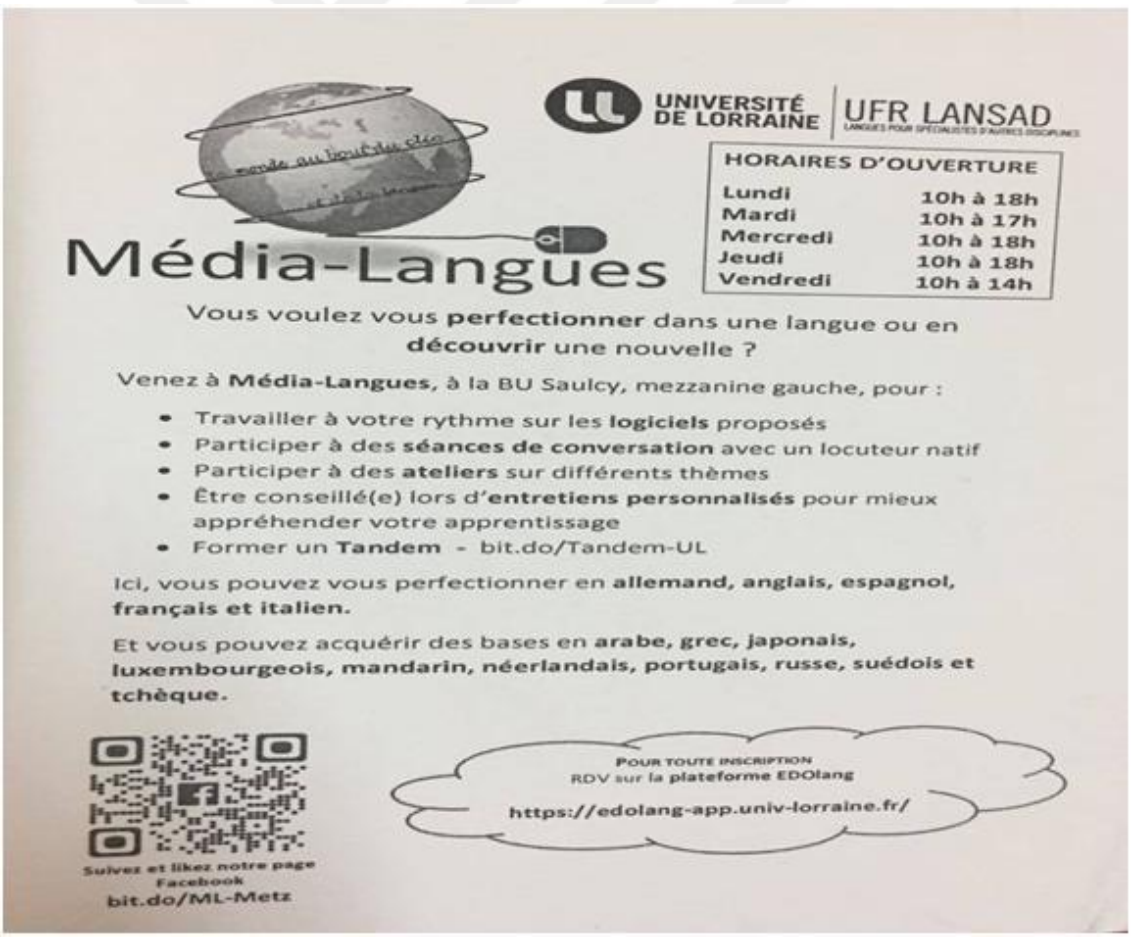
Anadil

Fransızca öğrenmenin nedeni

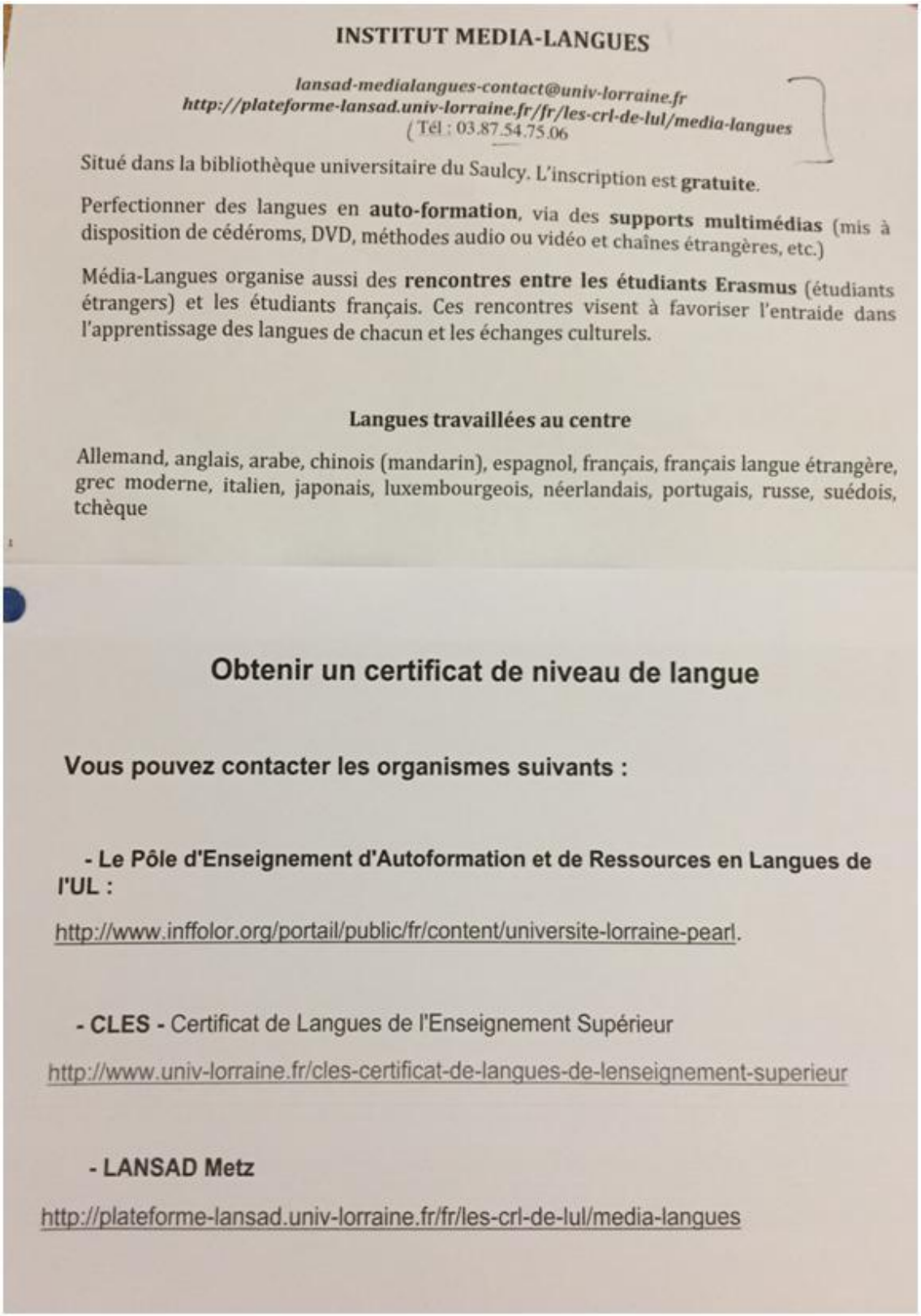
- ❖Daha önce CAA gibi bir kendi kendine öğrenme merkezinde yabancı dil öğrendiniz mi ?
- ❖CAA'daki eğitiminizin amaçları nelerdir ?
- ❖Size göre sınıftaki ders ile CAA'daki ders arasında ne gibi farklılıklar vardır ?
- ❖CAA'da Fransızca öğrenmenin faydaları nelerdir ?
- ❖CAA'da Fransızca öğrenirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir ?
- ❖CAA'daki hocanın görevi nedir ?
- ❖CAA'da hangi kaynaklar vardır ? Tüm kaynakları kullanıyor musunuz ? Cevap hayırsa, daha çok hangi kaynakları kullanıyorsunuz ? Kaynaklarınızı nasıl seçiyorsunuz ? (amaçlarınız doğrultusunda/rastgele/hocanın önerileri doğrultusunda)
- ❖CAA'daki çalışmalarınız nasıl değerlendirilmektedir ? (Siz tarafından ? Hocalarınız tarafından ? /yazılım programları tarafından ? /arkadaşlarınız tarafından ? İkisi, üçü, dördü ?)
- ❖CAA'yı daha etkili kılmak için önerileriniz nelerdir ?

Annexe 5 : Organisation de Média-langues





Annexe 6 : Affiche sur Média-Langues



INSTITUT MEDIA-LANGUES

lansad-medialangues-contact@univ-lorraine.fr
http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/fr/les-crl-de-lul/media-langues
(Tél : 03.87.54.75.06

Situé dans la bibliothèque universitaire du Saulcy. L'inscription est **gratuite**.

Perfectionner des langues en **auto-formation**, via des **supports multimédias** (mis à disposition de cédéroms, DVD, méthodes audio ou vidéo et chaînes étrangères, etc.)

Média-Langues organise aussi des **rencontres entre les étudiants Erasmus** (étudiants étrangers) et les étudiants français. Ces rencontres visent à favoriser l'entraide dans l'apprentissage des langues de chacun et les échanges culturels.

Langues travaillées au centre

Allemand, anglais, arabe, chinois (mandarin), espagnol, français, français langue étrangère, grec moderne, italien, japonais, luxembourgeois, néerlandais, portugais, russe, suédois, tchèque

Obtenir un certificat de niveau de langue

Vous pouvez contacter les organismes suivants :

- Le Pôle d'Enseignement d'Autoformation et de Ressources en Langues de l'UL :

http://www.inffolor.org/portail/public/fr/content/universite-lorraine-pearl.

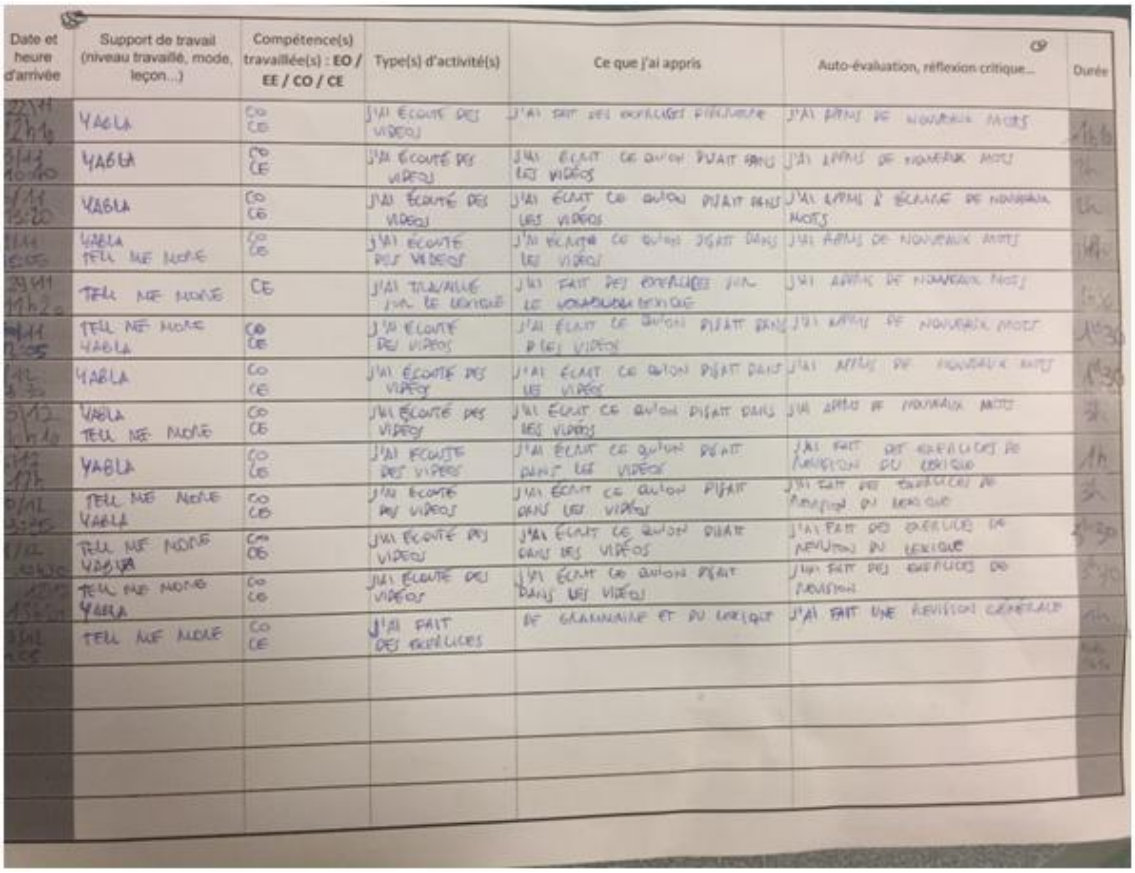
- CLES - Certificat de Langues de l'Enseignement Supérieur

http://www.univ-lorraine.fr/cles-certificat-de-langues-de-lenseignement-superieur

- LANSAD Metz

http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/fr/les-crl-de-lul/media-langues

Annexe 7 : Fiche de suivi – Travail personnel à Média-langues



Date et heure d'arrivée	Support de travail (niveau travaillé, mode, leçon...)	Compétence(s) travaillée(s) : EO / EE / CO / CE	Type(s) d'activité(s)	Ce que j'ai appris	Auto-évaluation, réflexion critique...	Durée
22/11 12h10	YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI FAIT DES EXERCICES DIFFICULTÉ	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	1h10
3/11 10h10	YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	1h
4/11 13h20	YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS À ÉCRIRE DE NOUVEAUX MOTS	1h
[illegible]	YABLA TELL ME MORE	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	[illegible]
29/11 11h20	TELL ME MORE	CE	J'AI TRAVAILLÉ SUR LE LEXIQUE	J'AI FAIT DES EXERCICES SUR LE VOCABULAIRE LEXIQUE	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	[illegible]
[illegible]	TELL ME MORE YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	1h30
[illegible]	YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	1h30
5/12 [illegible]	YABLA TELL ME MORE	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI APPRIS DE NOUVEAUX MOTS	3h
[illegible] 17h	YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI FAIT DES EXERCICES DE RÉVISION DU LEXIQUE	1h
9/12 [illegible]	TELL ME MORE YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI FAIT DES EXERCICES DE RÉVISION DU LEXIQUE	3h
[illegible]	TELL ME MORE YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI FAIT DES EXERCICES DE RÉVISION DU LEXIQUE	3h30
[illegible]	TELL ME MORE YABLA	CO CE	J'AI ÉCOUTÉ DES VIDÉOS	J'AI ÉCRIT CE QU'ON DISAIT DANS LES VIDÉOS	J'AI FAIT DES EXERCICES DE RÉVISION	3h30
[illegible]	TELL ME MORE	CO CE	J'AI FAIT DES EXERCICES	DE GRAMMAIRE ET DU LEXIQUE	J'AI FAIT UNE RÉVISION GÉNÉRALE	[illegible]

Annexe 8 : Fonctionnement de Média-langues



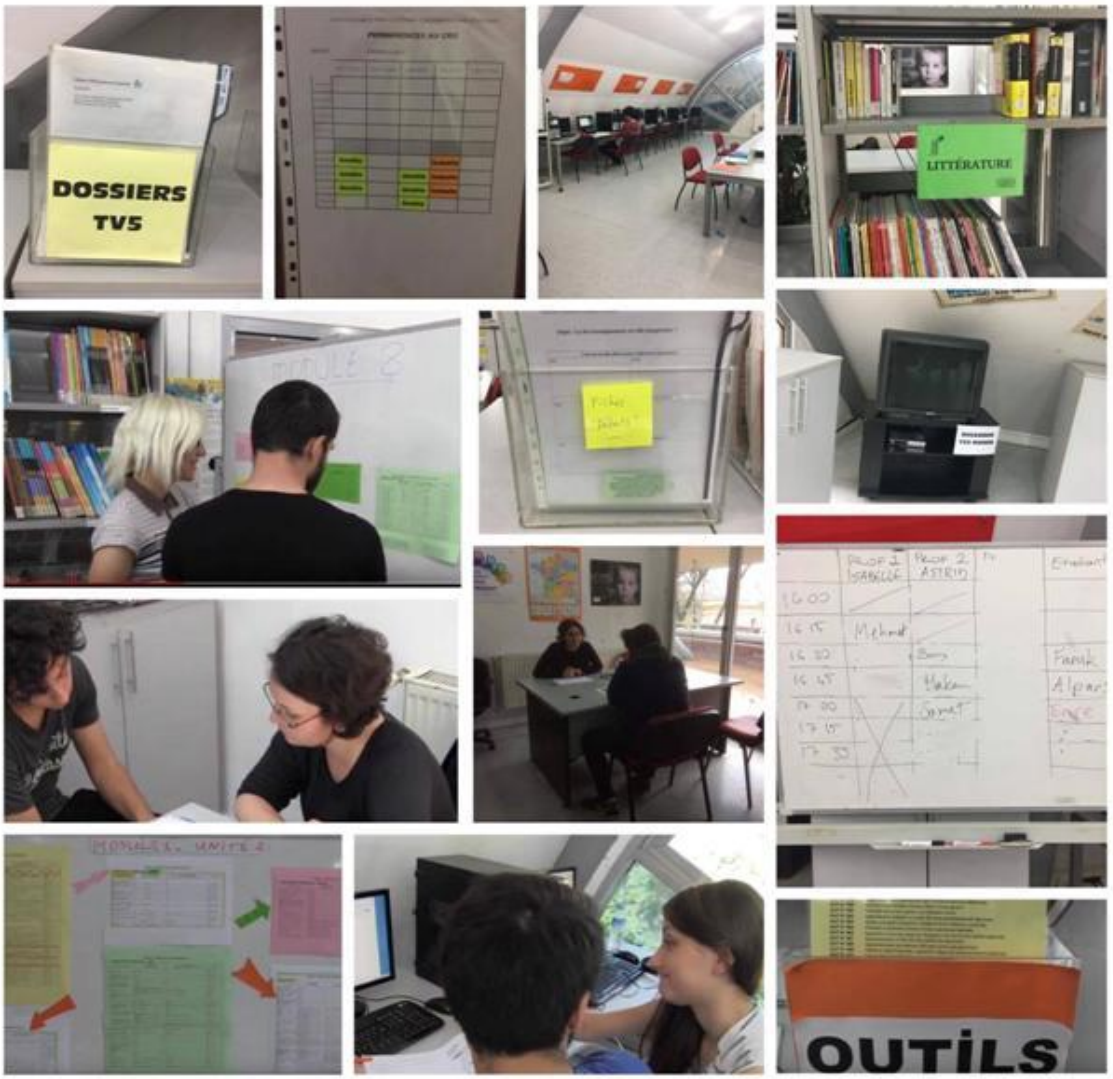
Annexe 9 : Fonctionnement de Média-langues



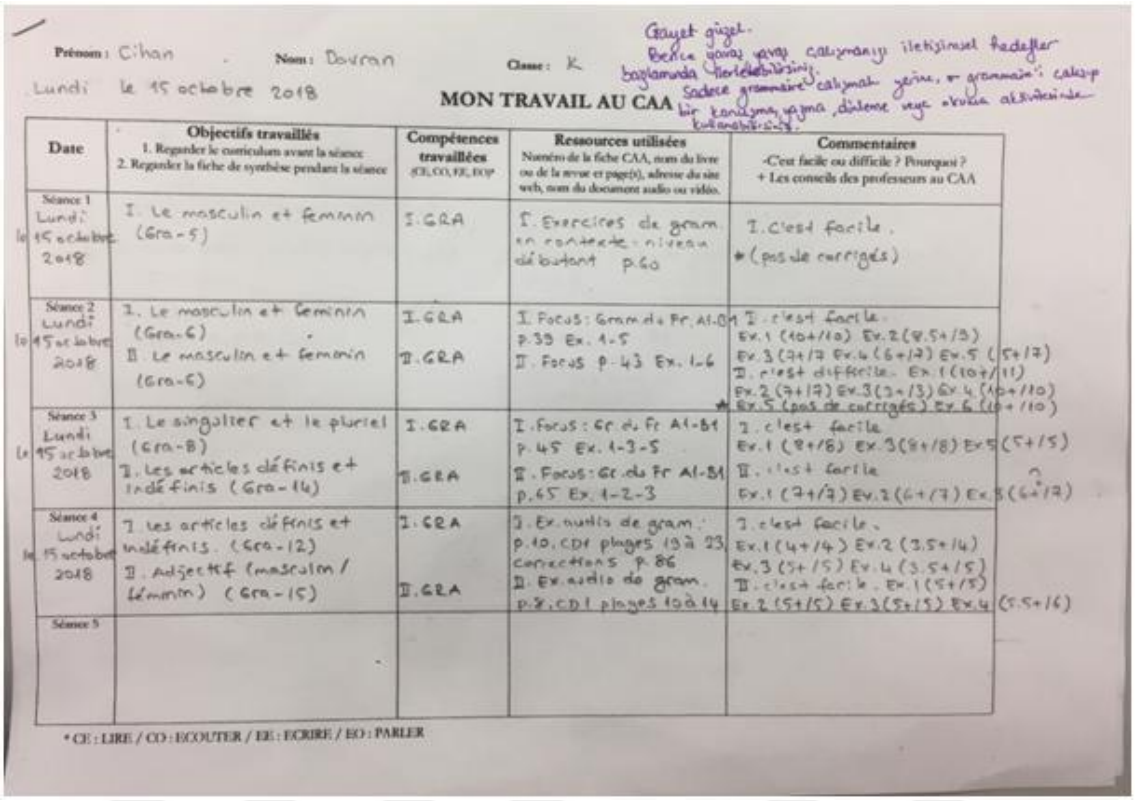
Annexe 10 : Organisation du CAA



Annexe 11 : Organisation du CAA



Annexe 12 : Conseil de l'enseignant pour le travail au CAA



Prénom : Cihan Nom : Davran Classe : K

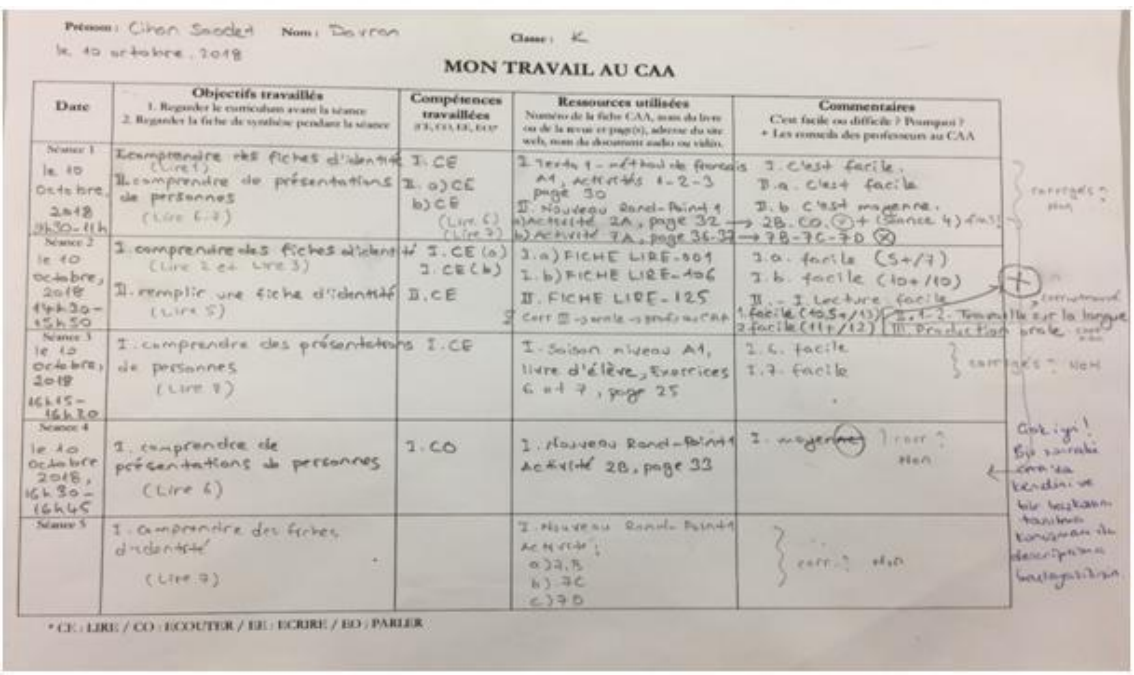
Lundi le 15 octobre 2018

Gayet güzel.
Bence yavaş yavaş çalışmanıyı iletişimsel hedefler bağlamında ilerletebilirsiniz.
Sadece grammaire çalışmalı yerine, o grammaire'i çalışıp bir konuşma yazma, dinleme veya okuma aktivitesinde kullanabilirsiniz.

MON TRAVAIL AU CAA

Date	Objectifs travaillés 1. Regarder le curriculum avant la séance 2. Regarder la fiche de synthèse pendant la séance	Compétences travaillées (CE, CO, EE, EO)*	Ressources utilisées Numéro de la fiche CAA, nom du livre ou de la revue et page(s), adresse du site web, nom du document audio ou vidéo.	Commentaires -C'est facile ou difficile ? Pourquoi ? + Les conseils des professeurs au CAA
Séance 1 Lundi le 15 octobre 2018	I. Le masculin et feminin (Gra-5)	I. GRA	I. Exercices de gram. en contexte - niveau débutant p.60	I. C'est facile. * (pas de corrigés)
Séance 2 Lundi le 15 octobre 2018	I. Le masculin et feminin (Gra-6) II. Le masculin et feminin (Gra-6)	I. GRA II. GRA	I. Focus : Gram du Fr. A1-B1 p.39 Ex. 1-5 II. Focus p.43 Ex. 1-6	I. c'est facile. Ex.1 (10+/10) Ex.2 (8.5+/9) Ex.3 (7+/7 Ex.4 (6+/7) Ex.5 (5+/7) II. c'est difficile. Ex.1 (10+/11) Ex.2 (7+/7) Ex.3 (3+/3) Ex.4 (10+/10) * Ex.5 (pas de corrigés) Ex.6 (10+/10)
Séance 3 Lundi le 15 octobre 2018	I. Le singulier et le pluriel (Gra-8) II. Les articles définis et indéfinis (Gra-14)	I. GRA II. GRA	I. Focus : Gr. du Fr A1-B1 p.45 Ex. 1-3-5 II. Focus : Gr. du Fr A1-B1 p.65 Ex. 1-2-3	I. c'est facile Ex.1 (8+/8) Ex.3 (8+/8) Ex.5 (5+/5) II. c'est facile Ex.1 (7+/7) Ex.2 (6+/7) Ex.3 (6+/7)
Séance 4 Lundi le 15 octobre 2018	I. Les articles définis et indéfinis. (Gra-12) II. Adjectif (masculin / féminin) (Gra-15)	I. GRA II. GRA	I. Ex. audio de gram. p.10, CD1 plages 19 à 23, corrections p.86 II. Ex. audio de gram. p.8, CD1 plages 10 à 14	I. c'est facile. Ex.1 (4+/4) Ex.2 (3.5+/4) Ex.3 (5+/5) Ex.4 (3.5+/5) II. c'est facile. Ex.1 (5+/5) Ex.2 (5+/5) Ex.3 (5+/5) Ex.4 (5.5+/6)
Séance 5				

* CE : LIRE / CO : ECOUTER / EE : ECRIRE / EO : PARLER



Prénom : Cihan Saadet Nom : Davran Classe : K

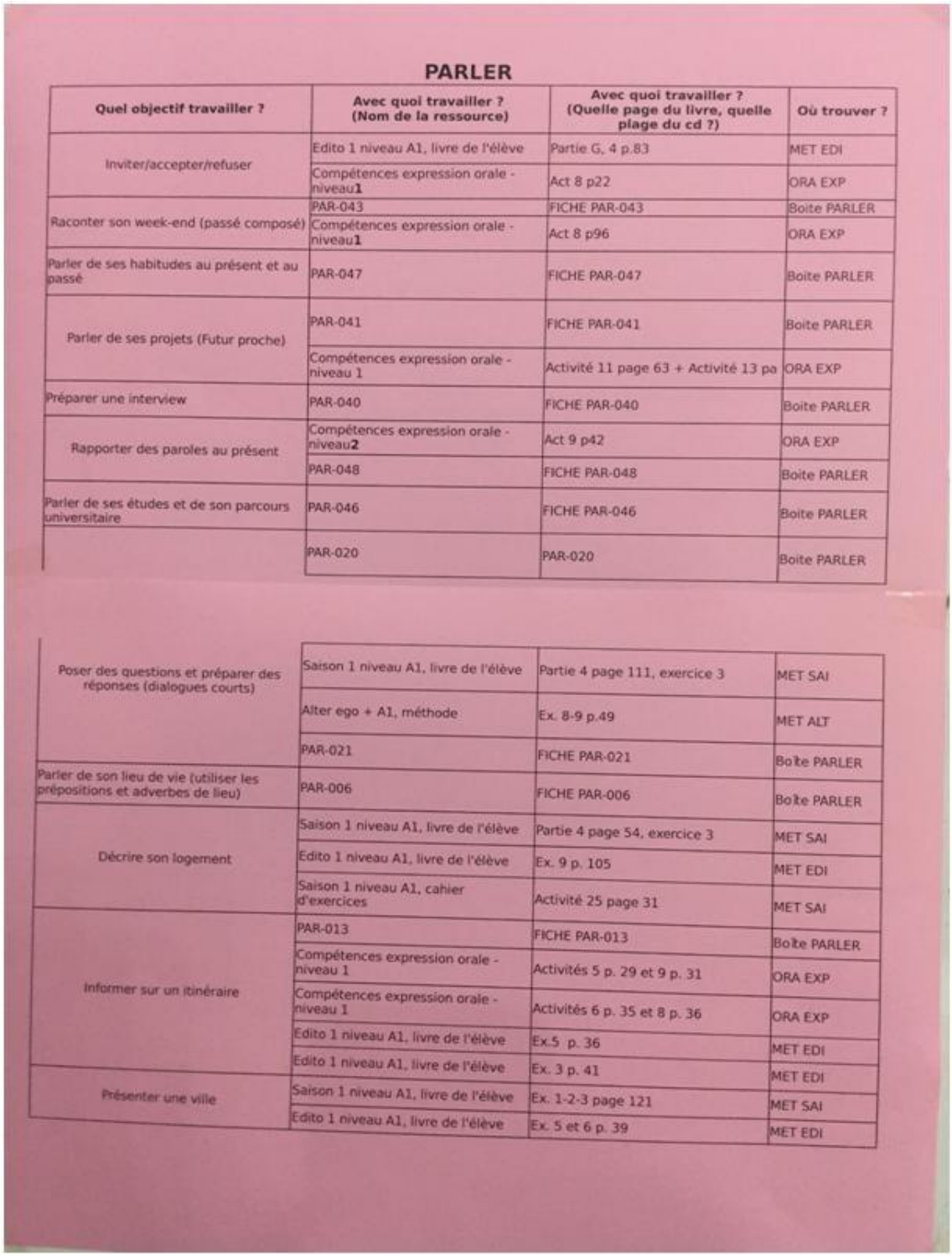
le 10 octobre 2018

MON TRAVAIL AU CAA

Date	Objectifs travaillés 1. Regarder le curriculum avant la séance 2. Regarder la fiche de synthèse pendant la séance	Compétences travaillées (CE, CO, EE, EO)*	Ressources utilisées Numéro de la fiche CAA, nom du livre ou de la revue et page(s), adresse du site web, nom du document audio ou vidéo.	Commentaires C'est facile ou difficile ? Pourquoi ? + Les conseils des professeurs au CAA
Séance 1 le 10 Octobre 2018 9h30-11h	I. comprendre des fiches d'identité (Lire 1) II. comprendre de présentations de personnes (Lire 6-7)	I. CE II. a) CE b) CE (Lire 6) (Lire 7)	I. Texte 1 - méthode de français A1, activités 1-2-3 page 30 II. Nouveau Rand-Point 1 a) Activité 2A, page 32 → 2B. CO. (+) + (Séance 4) fins ! b) Activité 7A, page 36-37 → 7B-7C-7D (X)	I. C'est facile. II. a. C'est facile II. b. C'est moyenne. corrigés ? non
Séance 2 le 10 octobre, 2018 14h30-15h50	I. comprendre des fiches d'identité (Lire 2 et Lire 3) II. remplir une fiche d'identité (Lire 5)	I. CE (a) I. CE (b) II. CE	I. a) FICHE LIRE-001 I. b) FICHE LIRE-106 II. FICHE LIRE-125 Corr III → orale → profs au CAA	I. a. facile (5+/7) I. b. facile (10+/10) II. - I. Lecture facile 1. facile (10.5+/13) II. 1-2. Travaille sur la langue 2. facile (11+/12) III. Production orale (+) corrigés ? non
Séance 3 le 10 octobre, 2018 16h15-16h20	I. comprendre des présentations de personnes (Lire 7)	I. CE	I. Saison niveau A1, livre d'élève, Exercices 6 et 7, page 25	I. 6. facile I. 7. facile corrigés ? non
Séance 4 le 10 octobre 2018, 16h30-16h45	I. comprendre de présentations de personnes (Lire 6)	I. CO	I. Nouveau Rand-Point 1 Activité 2B, page 33	I. moyenne corr ? non Çok iyi! Bu sonraki ona'sa kendini ve bir başkasını tanıtma konusunda descriptionlar başlayabilirsin.
Séance 5	I. comprendre des fiches d'identité (Lire 7)		I. Nouveau Rand-Point 1 Activité : a) 7B b) 7C c) 7D	corr. ? non

* CE : LIRE / CO : ECOUTER / EE : ECRIRE / EO : PARLER

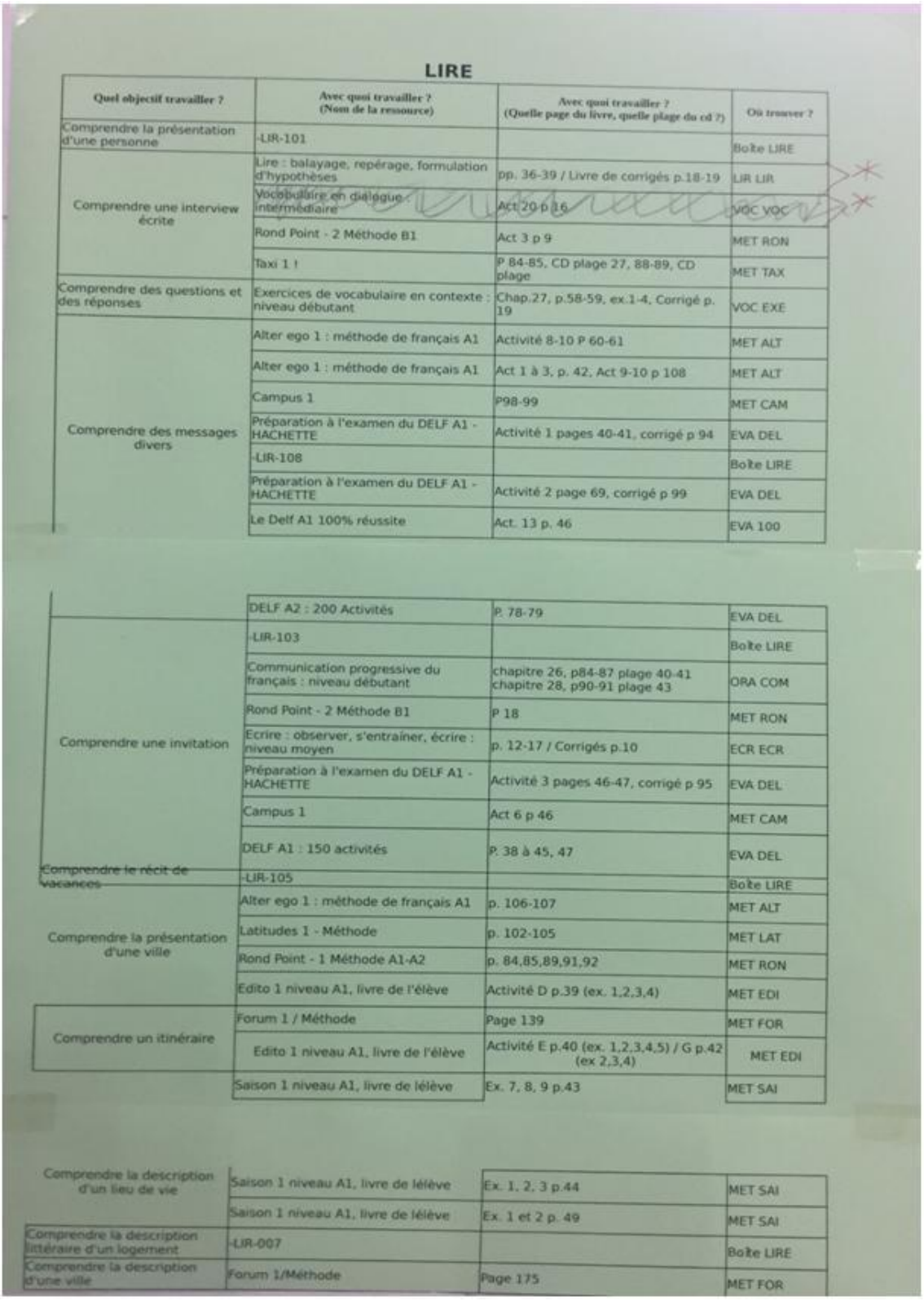
Annexe 13 : Fiche pédagogique « Parler »



PARLER

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Inviter/accepter/refuser	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Partie G, 4 p.83	MET EDI
	Compétences expression orale - niveau**1**	Act 8 p22	ORA EXP
Raconter son week-end (passé composé)	PAR-043	FICHE PAR-043	Boite PARLER
	Compétences expression orale - niveau**1**	Act 8 p96	ORA EXP
Parler de ses habitudes au présent et au passé	PAR-047	FICHE PAR-047	Boite PARLER
Parler de ses projets (Futur proche)	PAR-041	FICHE PAR-041	Boite PARLER
	Compétences expression orale - niveau 1	Activité 11 page 63 + Activité 13 pa	ORA EXP
Préparer une interview	PAR-040	FICHE PAR-040	Boite PARLER
Rapporter des paroles au présent	Compétences expression orale - niveau**2**	Act 9 p42	ORA EXP
	PAR-048	FICHE PAR-048	Boite PARLER
Parler de ses études et de son parcours universitaire	PAR-046	FICHE PAR-046	Boite PARLER
	PAR-020	PAR-020	Boite PARLER
Poser des questions et préparer des réponses (dialogues courts)	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Partie 4 page 111, exercice 3	MET SAI
	Alter ego + A1, méthode	Ex. 8-9 p.49	MET ALT
	PAR-021	FICHE PAR-021	Boite PARLER
Parler de son lieu de vie (utiliser les prépositions et adverbes de lieu)	PAR-006	FICHE PAR-006	Boite PARLER
Décrire son logement	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Partie 4 page 54, exercice 3	MET SAI
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 9 p. 105	MET EDI
	Saison 1 niveau A1, cahier d'exercices	Activité 25 page 31	MET SAI
Informer sur un itinéraire	PAR-013	FICHE PAR-013	Boite PARLER
	Compétences expression orale - niveau 1	Activités 5 p. 29 et 9 p. 31	ORA EXP
	Compétences expression orale - niveau 1	Activités 6 p. 35 et 8 p. 36	ORA EXP
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex.5 p. 36	MET EDI
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 3 p. 41	MET EDI
Présenter une ville	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 1-2-3 page 121	MET SAI
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 5 et 6 p. 39	MET EDI

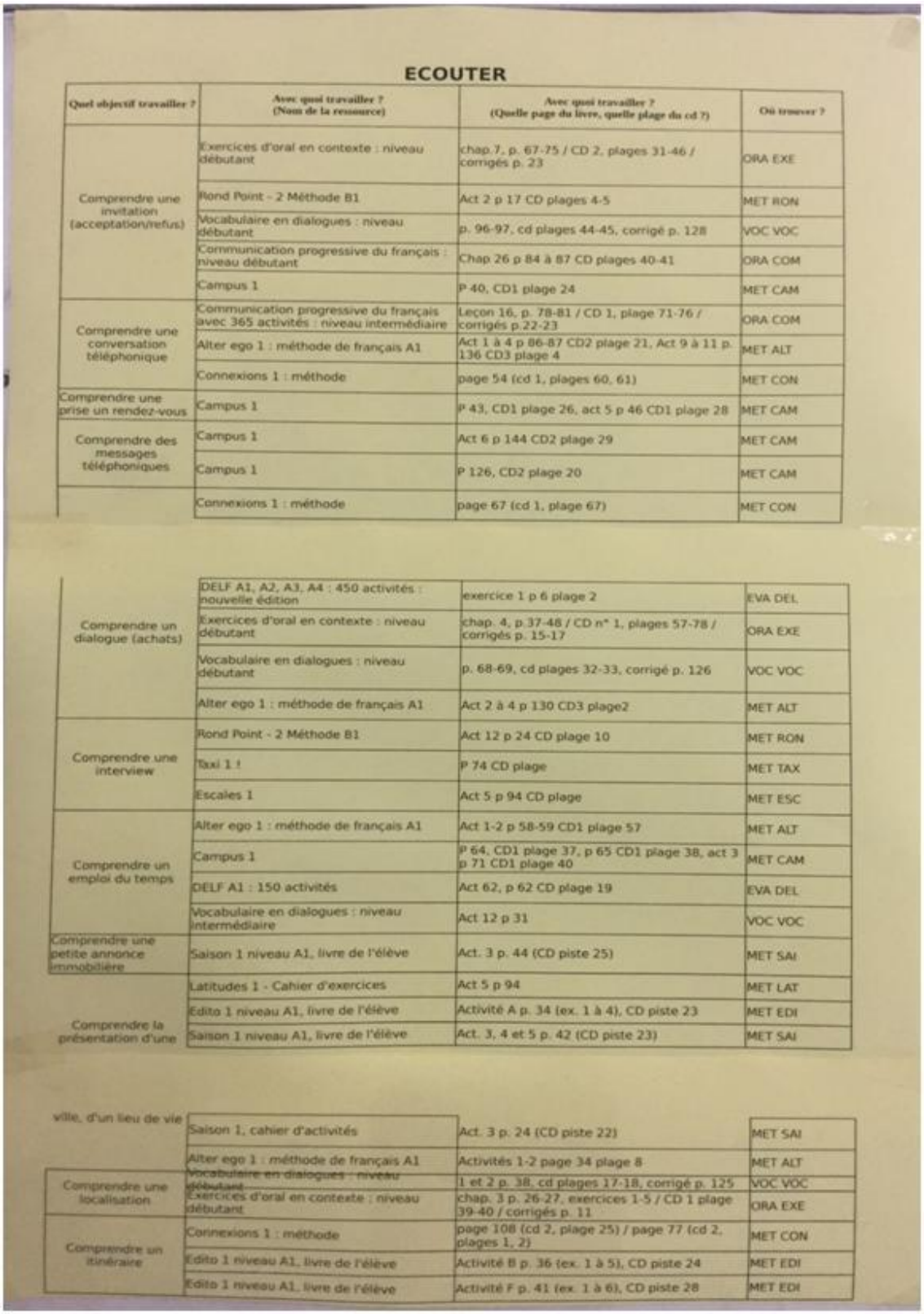
Annexe 14 : Fiche pédagogique « Lire »



LIRE

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Comprendre la présentation d'une personne	-LIR-101		Boîte LIRE
Comprendre une interview écrite	Lire : balayage, repérage, formulation d'hypothèses	pp. 36-39 / Livre de corrigés p.18-19	LIR LIR
	Vocabulaire en dialogue : intermédiaire	Act 20 p 16	VOC VOC
	Rond Point - 2 Méthode B1	Act 3 p 9	MET RON
	Taxi 1 !	P 84-85, CD plage 27, 88-89, CD plage	MET TAX
Comprendre des questions et des réponses	Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant	Chap.27, p.58-59, ex.1-4, Corrigé p. 19	VOC EXE
Comprendre des messages divers	Alter ego 1 : méthode de français A1	Activité 8-10 P 60-61	MET ALT
	Alter ego 1 : méthode de français A1	Act 1 à 3, p. 42, Act 9-10 p 108	MET ALT
	Campus 1	P98-99	MET CAM
	Préparation à l'examen du DELF A1 - HACHETTE	Activité 1 pages 40-41, corrigé p 94	EVA DEL
	-LIR-108		Boîte LIRE
	Préparation à l'examen du DELF A1 - HACHETTE	Activité 2 page 69, corrigé p 99	EVA DEL
	Le Delf A1 100% réussite	Act. 13 p. 46	EVA 100
	DELF A2 : 200 Activités	P. 78-79	EVA DEL
Comprendre une invitation	-LIR-103		Boîte LIRE
	Communication progressive du français : niveau débutant	chapitre 26, p84-87 plage 40-41 chapitre 28, p90-91 plage 43	ORA COM
	Rond Point - 2 Méthode B1	P 18	MET RON
	Ecrire : observer, s'entraîner, écrire : niveau moyen	p. 12-17 / Corrigés p.10	ECR ECR
	Préparation à l'examen du DELF A1 - HACHETTE	Activité 3 pages 46-47, corrigé p 95	EVA DEL
	Campus 1	Act 6 p 46	MET CAM
Comprendre le récit de vacances	DELF A1 : 150 activités	P. 38 à 45, 47	EVA DEL
	-LIR-105		Boîte LIRE
Comprendre la présentation d'une ville	Alter ego 1 : méthode de français A1	p. 106-107	MET ALT
	Latitudes 1 - Méthode	p. 102-105	MET LAT
	Rond Point - 1 Méthode A1-A2	p. 84,85,89,91,92	MET RON
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Activité D p.39 (ex. 1,2,3,4)	MET EDI
Comprendre un itinéraire	Forum 1 / Méthode	Page 139	MET FOR
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Activité E p.40 (ex. 1,2,3,4,5) / G p.42 (ex 2,3,4)	MET EDI
	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 7, 8, 9 p.43	MET SAI
Comprendre la description d'un lieu de vie	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 1, 2, 3 p.44	MET SAI
	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 1 et 2 p. 49	MET SAI
Comprendre la description littéraire d'un logement	-LIR-007		Boîte LIRE
Comprendre la description d'une ville	Forum 1/Méthode	Page 175	MET FOR

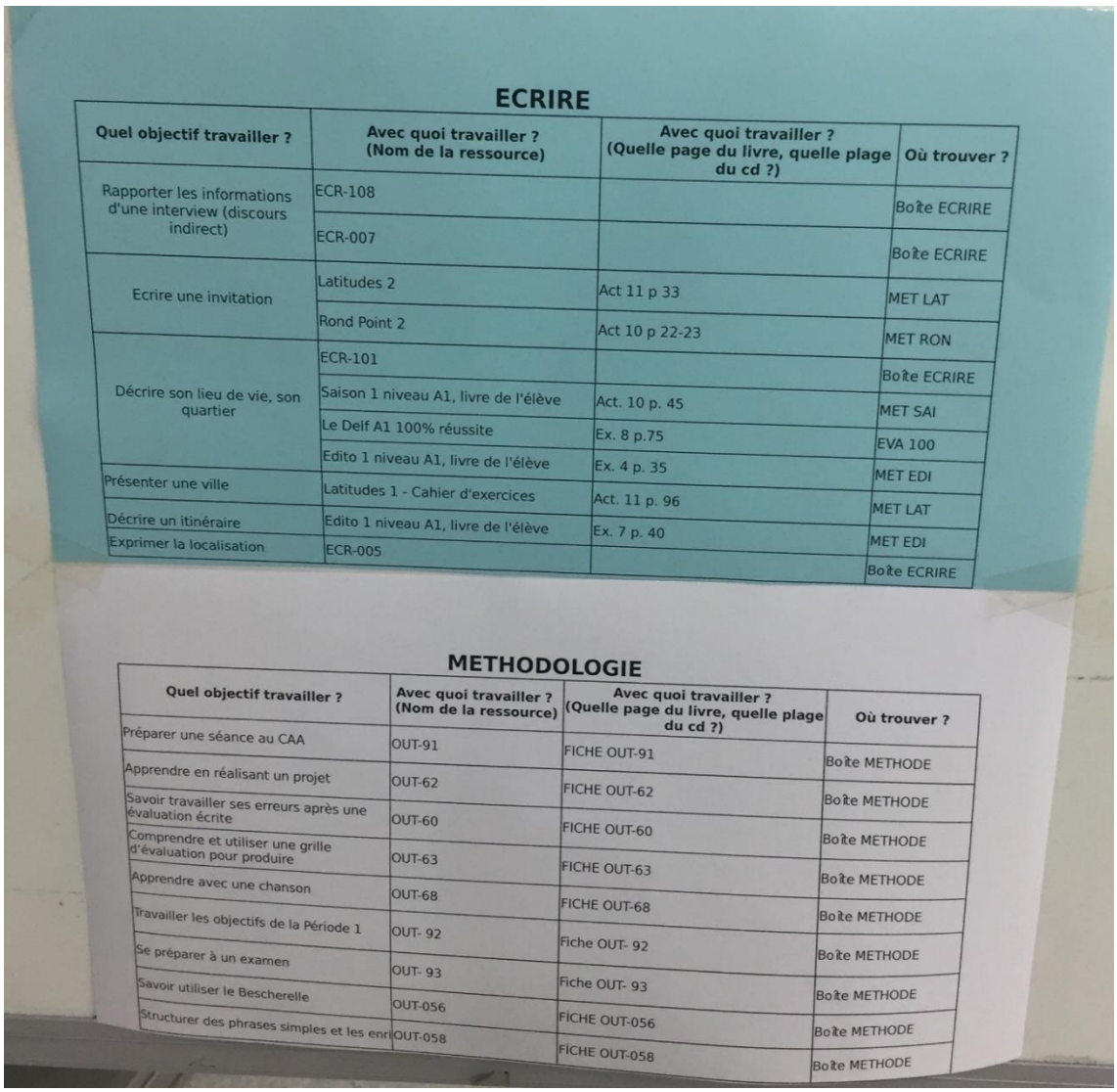
Annexe 15 : Fiche pédagogique « Ecouter »



ECOUTER

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Comprendre une invitation (acceptation/refus)	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	chap.7, p. 67-75 / CD 2, plages 31-46 / corrigés p. 23	ORA EXE
	Rond Point - 2 Méthode B1	Act 2 p 17 CD plages 4-5	MET RON
	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	p. 96-97, cd plages 44-45, corrigé p. 128	VOC VOC
	Communication progressive du français : niveau débutant	Chap 26 p 84 à 87 CD plages 40-41	ORA COM
	Campus 1	P 40, CD1 plage 24	MET CAM
Comprendre une conversation téléphonique	Communication progressive du français avec 365 activités : niveau intermédiaire	Leçon 16, p. 78-81 / CD 1, plage 71-76 / corrigés p.22-23	ORA COM
	Alter ego 1 : méthode de français A1	Act 1 à 4 p 86-87 CD2 plage 21, Act 9 à 11 p. 136 CD3 plage 4	MET ALT
	Connexions 1 : méthode	page 54 (cd 1, plages 60, 61)	MET CON
Comprendre une prise un rendez-vous	Campus 1	P 43, CD1 plage 26, act 5 p 46 CD1 plage 28	MET CAM
Comprendre des messages téléphoniques	Campus 1	Act 6 p 144 CD2 plage 29	MET CAM
	Campus 1	P 126, CD2 plage 20	MET CAM
	Connexions 1 : méthode	page 67 (cd 1, plage 67)	MET CON
Comprendre un dialogue (achats)	DELF A1, A2, A3, A4 : 450 activités : nouvelle édition	exercice 1 p 6 plage 2	EVA DEL
	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	chap. 4, p.37-48 / CD n° 1, plages 57-78 / corrigés p. 15-17	ORA EXE
	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	p. 68-69, cd plages 32-33, corrigé p. 126	VOC VOC
	Alter ego 1 : méthode de français A1	Act 2 à 4 p 130 CD3 plage2	MET ALT
Comprendre une interview	Rond Point - 2 Méthode B1	Act 12 p 24 CD plage 10	MET RON
	Taxi 1 !	P 74 CD plage	MET TAX
	Escales 1	Act 5 p 94 CD plage	MET ESC
Comprendre un emploi du temps	Alter ego 1 : méthode de français A1	Act 1-2 p 58-59 CD1 plage 57	MET ALT
	Campus 1	P 64, CD1 plage 37, p 65 CD1 plage 38, act 3 p 71 CD1 plage 40	MET CAM
	DELF A1 : 150 activités	Act 62, p 62 CD plage 19	EVA DEL
	Vocabulaire en dialogues : niveau intermédiaire	Act 12 p 31	VOC VOC
Comprendre une petite annonce immobilière	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Act. 3 p. 44 (CD piste 25)	MET SAI
Comprendre la présentation d'une ville, d'un lieu de vie	Latitudes 1 - Cahier d'exercices	Act 5 p 94	MET LAT
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Activité A p. 34 (ex. 1 à 4), CD piste 23	MET EDI
	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Act. 3, 4 et 5 p. 42 (CD piste 23)	MET SAI
	Saison 1, cahier d'activités	Act. 3 p. 24 (CD piste 22)	MET SAI
Comprendre une localisation	Alter ego 1 : méthode de français A1	Activités 1-2 page 34 plage 8	MET ALT
	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	1 et 2 p. 38, cd plages 17-18, corrigé p. 125	VOC VOC
	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	chap. 3 p. 26-27, exercices 1-5 / CD 1 plage 39-40 / corrigés p. 11	ORA EXE
Comprendre un itinéraire	Connexions 1 : méthode	page 108 (cd 2, plage 25) / page 77 (cd 2, plages 1, 2)	MET CON
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Activité B p. 36 (ex. 1 à 5), CD piste 24	MET EDI
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Activité F p. 41 (ex. 1 à 6), CD piste 28	MET EDI

Annexe 16 : Fiche pédagogique « Ecrire et Méthodologie »



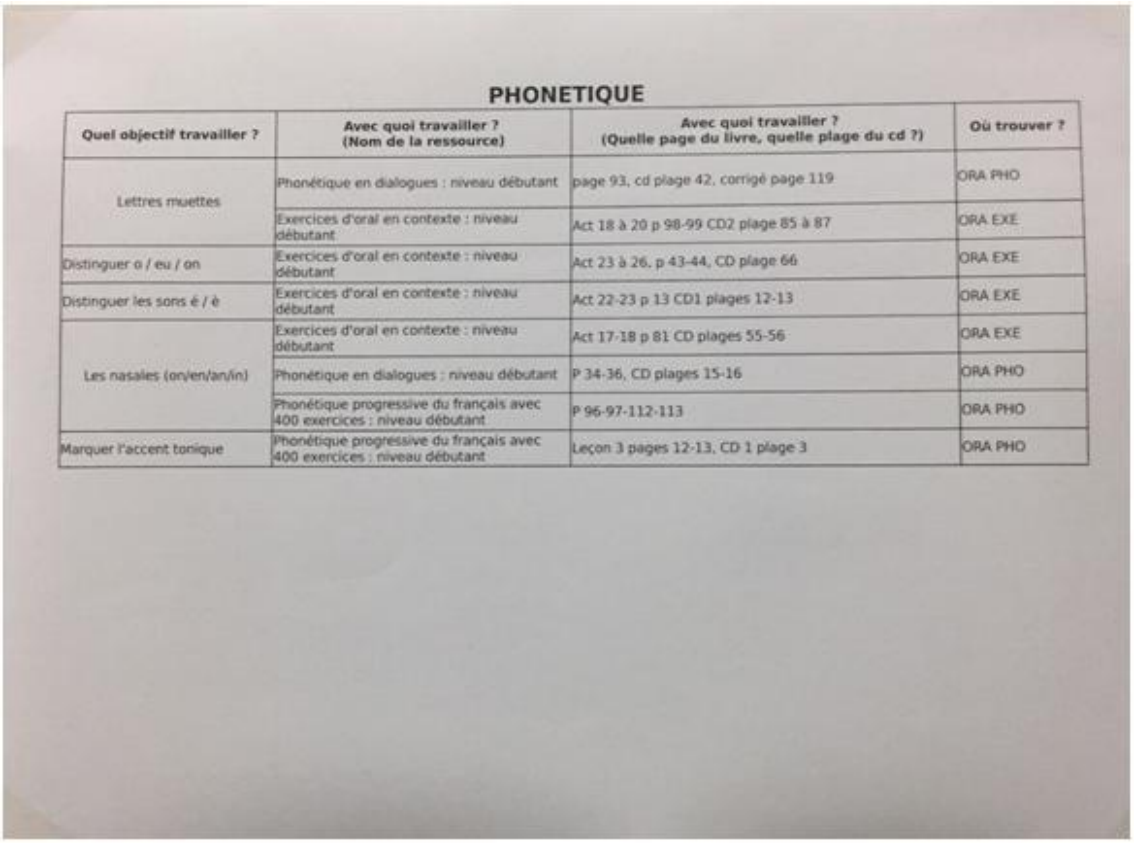
ECRIRE

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Rapporter les informations d'une interview (discours indirect)	ECR-108		Boîte ECRIRE
	ECR-007		Boîte ECRIRE
Ecrire une invitation	Latitudes 2	Act 11 p 33	MET LAT
	Rond Point 2	Act 10 p 22-23	MET RON
Décrire son lieu de vie, son quartier	ECR-101		Boîte ECRIRE
	Saison 1 niveau A1, livre de l'élève	Act. 10 p. 45	MET SAI
	Le Delf A1 100% réussite	Ex. 8 p.75	EVA 100
	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 4 p. 35	MET EDI
Présenter une ville	Latitudes 1 - Cahier d'exercices	Act. 11 p. 96	MET LAT
Décrire un itinéraire	Edito 1 niveau A1, livre de l'élève	Ex. 7 p. 40	MET EDI
Exprimer la localisation	ECR-005		Boîte ECRIRE

METHODOLOGIE

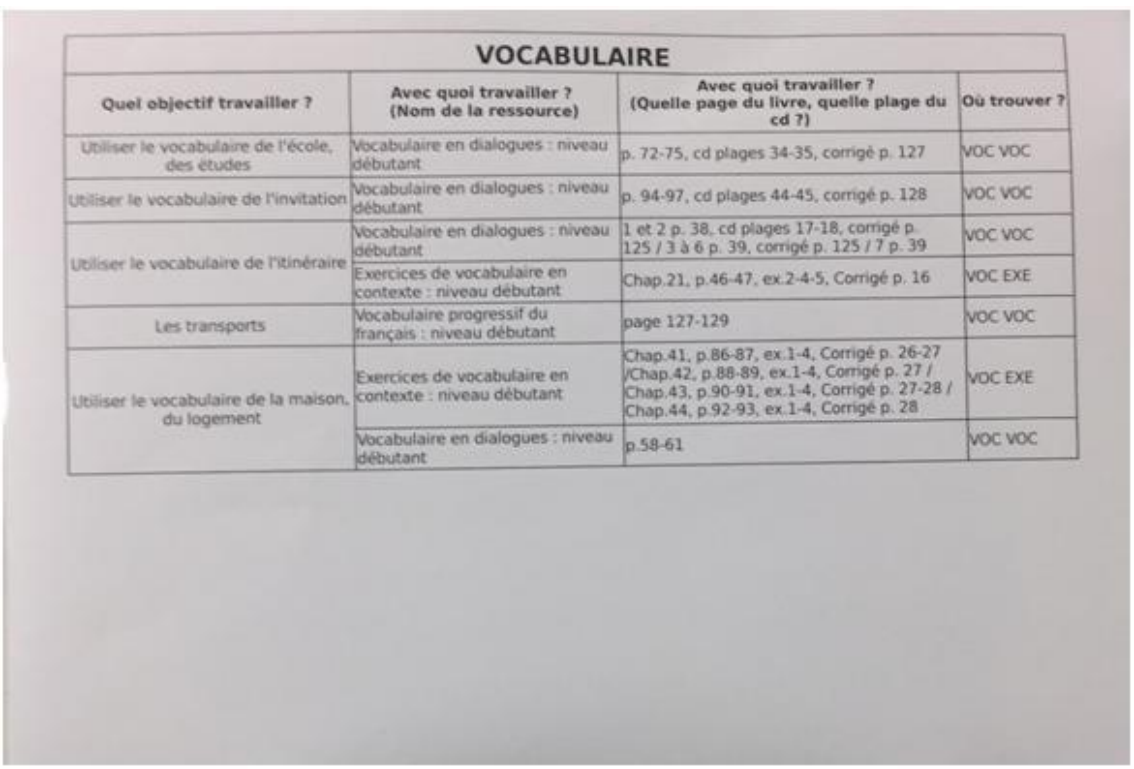
Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Préparer une séance au CAA	OUT-91	FICHE OUT-91	Boîte METHODE
Apprendre en réalisant un projet	OUT-62	FICHE OUT-62	Boîte METHODE
Savoir travailler ses erreurs après une évaluation écrite	OUT-60	FICHE OUT-60	Boîte METHODE
Comprendre et utiliser une grille d'évaluation pour produire	OUT-63	FICHE OUT-63	Boîte METHODE
Apprendre avec une chanson	OUT-68	FICHE OUT-68	Boîte METHODE
Travailler les objectifs de la Période 1	OUT- 92	Fiche OUT- 92	Boîte METHODE
Se préparer à un examen	OUT- 93	Fiche OUT- 93	Boîte METHODE
Savoir utiliser le Bescherelle	OUT-056	FICHE OUT-056	Boîte METHODE
Structurer des phrases simples et les enri	OUT-058	FICHE OUT-058	Boîte METHODE

Annexe 17 : Fiche pédagogique « Phonétique et Vocabulaire »



PHONETIQUE

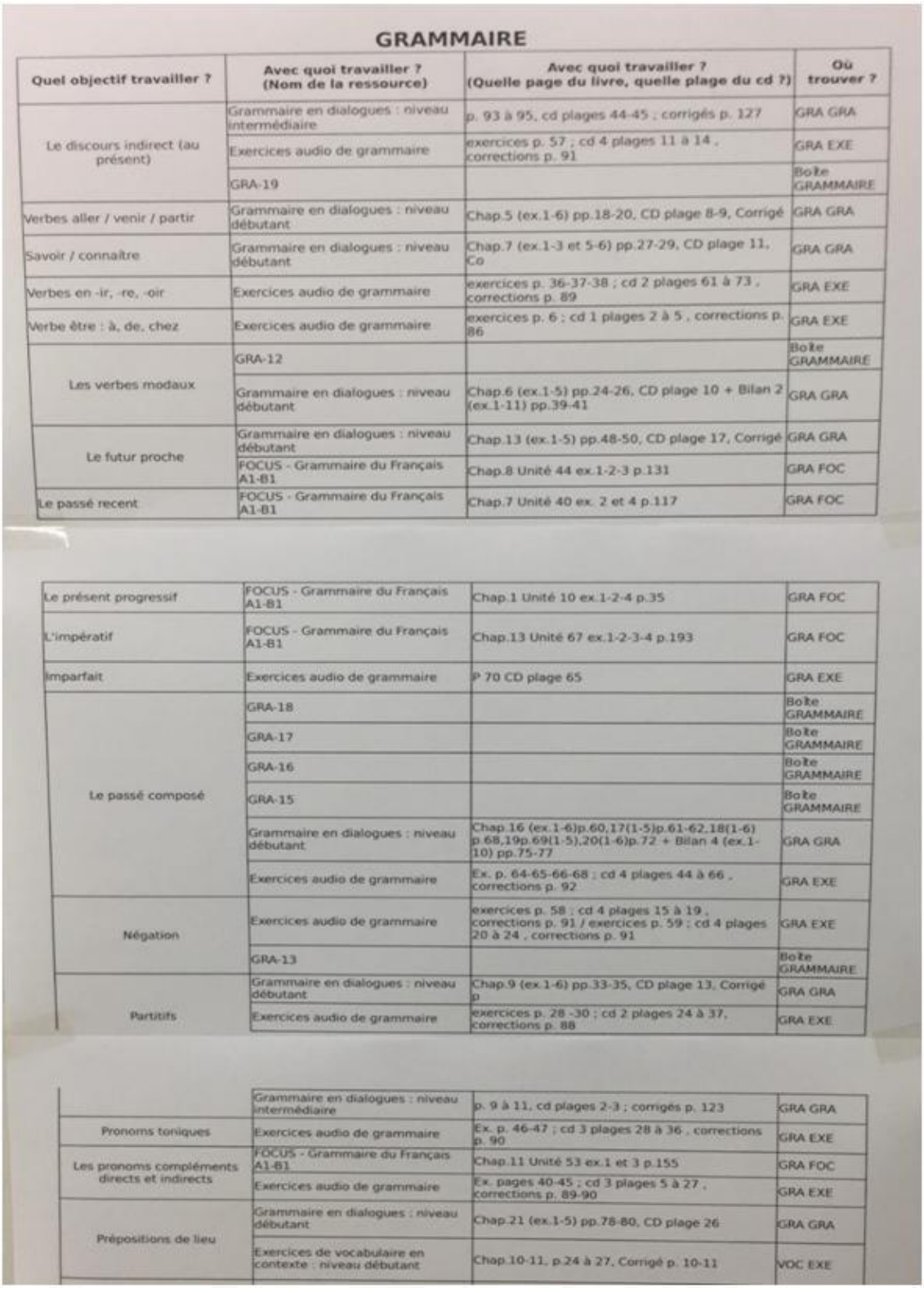
Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Lettres muettes	Phonétique en dialogues : niveau débutant	page 93, cd plage 42, corrigé page 119	ORA PHO
	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	Act 18 à 20 p 98-99 CD2 plage 85 à 87	ORA EXE
Distinguer o / eu / on	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	Act 23 à 26, p 43-44, CD plage 66	ORA EXE
Distinguer les sons é / è	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	Act 22-23 p 13 CD1 plages 12-13	ORA EXE
Les nasales (on/en/an/in)	Exercices d'oral en contexte : niveau débutant	Act 17-18 p 81 CD plages 55-56	ORA EXE
	Phonétique en dialogues : niveau débutant	P 34-36, CD plages 15-16	ORA PHO
	Phonétique progressive du français avec 400 exercices : niveau débutant	P 96-97-112-113	ORA PHO
Marquer l'accent tonique	Phonétique progressive du français avec 400 exercices : niveau débutant	Leçon 3 pages 12-13, CD 1 plage 3	ORA PHO



VOCABULAIRE

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Utiliser le vocabulaire de l'école, des études	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	p. 72-75, cd plages 34-35, corrigé p. 127	VOC VOC
Utiliser le vocabulaire de l'invitation	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	p. 94-97, cd plages 44-45, corrigé p. 128	VOC VOC
Utiliser le vocabulaire de l'itinéraire	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	1 et 2 p. 38, cd plages 17-18, corrigé p. 125 / 3 à 6 p. 39, corrigé p. 125 / 7 p. 39	VOC VOC
	Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant	Chap.21, p.46-47, ex.2-4-5, Corrigé p. 16	VOC EXE
Les transports	Vocabulaire progressif du français : niveau débutant	page 127-129	VOC VOC
Utiliser le vocabulaire de la maison, du logement	Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant	Chap.41, p.86-87, ex.1-4, Corrigé p. 26-27 /Chap.42, p.88-89, ex.1-4, Corrigé p. 27 / Chap.43, p.90-91, ex.1-4, Corrigé p. 27-28 / Chap.44, p.92-93, ex.1-4, Corrigé p. 28	VOC EXE
	Vocabulaire en dialogues : niveau débutant	p.58-61	VOC VOC

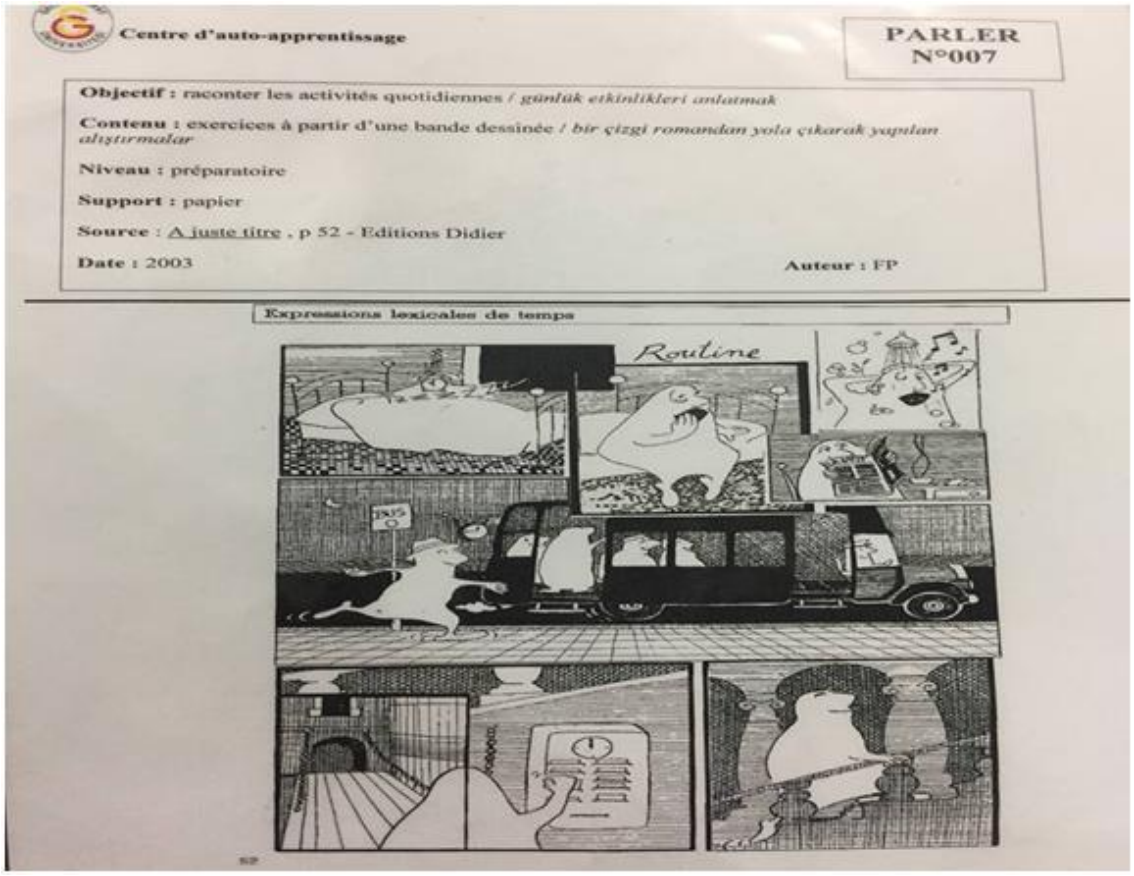
Annexe 18 : Fiche pédagogique « Grammaire »



GRAMMAIRE

Quel objectif travailler ?	Avec quoi travailler ? (Nom de la ressource)	Avec quoi travailler ? (Quelle page du livre, quelle plage du cd ?)	Où trouver ?
Le discours indirect (au présent)	Grammaire en dialogues : niveau intermédiaire	p. 93 à 95, cd plages 44-45 ; corrigés p. 127	GRA GRA
	Exercices audio de grammaire	exercices p. 57 ; cd 4 plages 11 à 14 , corrections p. 91	GRA EXE
	GRA-19		Boîte GRAMMAIRE
Verbes aller / venir / partir	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.5 (ex.1-6) pp.18-20, CD plage 8-9, Corrigé	GRA GRA
Savoir / connaître	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.7 (ex.1-3 et 5-6) pp.27-29, CD plage 11, Co	GRA GRA
Verbes en -ir, -re, -oir	Exercices audio de grammaire	exercices p. 36-37-38 ; cd 2 plages 61 à 73 , corrections p. 89	GRA EXE
Verbe être : à, de, chez	Exercices audio de grammaire	exercices p. 6 ; cd 1 plages 2 à 5 , corrections p. 86	GRA EXE
Les verbes modaux	GRA-12		Boîte GRAMMAIRE
	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.6 (ex.1-5) pp.24-26, CD plage 10 + Bilan 2 (ex.1-11) pp.39-41	GRA GRA
Le futur proche	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.13 (ex.1-5) pp.48-50, CD plage 17, Corrigé	GRA GRA
	FOCUS - Grammaire du Français A1-B1	Chap.8 Unité 44 ex.1-2-3 p.131	GRA FOC
Le passé recent	FOCUS - Grammaire du Français A1-B1	Chap.7 Unité 40 ex. 2 et 4 p.117	GRA FOC
Le présent progressif	FOCUS - Grammaire du Français A1-B1	Chap.1 Unité 10 ex.1-2-4 p.35	GRA FOC
L'impératif	FOCUS - Grammaire du Français A1-B1	Chap.13 Unité 67 ex.1-2-3-4 p.193	GRA FOC
Imparfait	Exercices audio de grammaire	P 70 CD plage 65	GRA EXE
Le passé composé	GRA-18		Boîte GRAMMAIRE
	GRA-17		Boîte GRAMMAIRE
	GRA-16		Boîte GRAMMAIRE
	GRA-15		Boîte GRAMMAIRE
	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.16 (ex.1-6)p.60,17(1-5)p.61-62,18(1-6) p.68,19p.69(1-5),20(1-6)p.72 + Bilan 4 (ex.1-10) pp.75-77	GRA GRA
	Exercices audio de grammaire	Ex. p. 64-65-66-68 ; cd 4 plages 44 à 66 , corrections p. 92	GRA EXE
Négation	Exercices audio de grammaire	exercices p. 58 ; cd 4 plages 15 à 19 , corrections p. 91 / exercices p. 59 ; cd 4 plages 20 à 24 , corrections p. 91	GRA EXE
	GRA-13		Boîte GRAMMAIRE
Partitifs	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.9 (ex.1-6) pp.33-35, CD plage 13, Corrigé p	GRA GRA
	Exercices audio de grammaire	exercices p. 28 -30 ; cd 2 plages 24 à 37, corrections p. 88	GRA EXE
	Grammaire en dialogues : niveau intermédiaire	p. 9 à 11, cd plages 2-3 ; corrigés p. 123	GRA GRA
Pronoms toniques	Exercices audio de grammaire	Ex. p. 46-47 ; cd 3 plages 28 à 36 , corrections p. 90	GRA EXE
Les pronoms compléments directs et indirects	FOCUS - Grammaire du Français A1-B1	Chap.11 Unité 53 ex.1 et 3 p.155	GRA FOC
	Exercices audio de grammaire	Ex. pages 40-45 ; cd 3 plages 5 à 27 , corrections p. 89-90	GRA EXE
Prépositions de lieu	Grammaire en dialogues : niveau débutant	Chap.21 (ex.1-5) pp.78-80, CD plage 26	GRA GRA
	Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant	Chap.10-11, p.24 à 27, Corrigé p. 10-11	VOC EXE

Annexe 19 : Parler « raconter les activités quotidiennes »



Centre d'auto-apprentissage

PARLER N°007

Objectif : raconter les activités quotidiennes / *günlük etkinlikleri anlatmak*

Contenu : exercices à partir d'une bande dessinée / *bir çizgi romandan yola çıkarak yapılan alıştırmalar*

Niveau : préparatoire

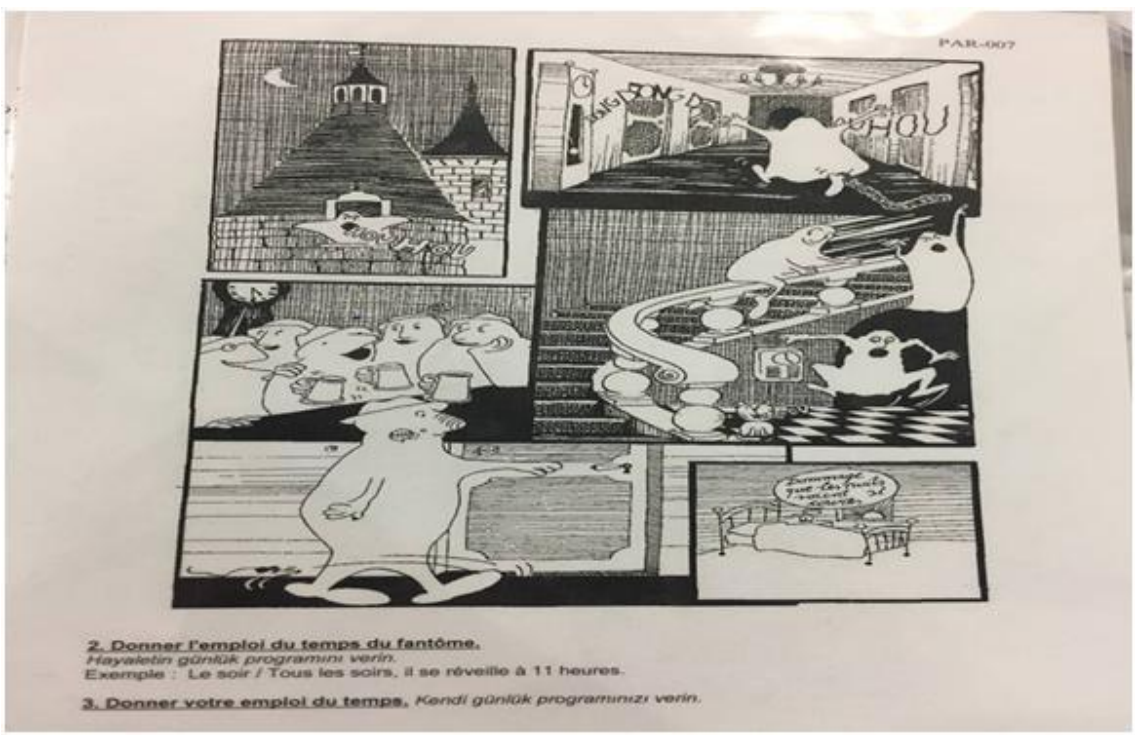
Support : papier

Source : A juste titre , p 52 - Editions Didier

Date : 2003 **Auteur :** FP

Expressions lexicales de temps

Routine



PAR-007

2. Donner l'emploi du temps du fantôme.
Hayaletin günlük programını verin.
Exemple : Le soir / Tous les soirs, il se réveille à 11 heures.

3. Donner votre emploi du temps. *Kendi günlük programınızı verin.*

Annexe 20 : Parler « raconter un conte »

PARLER N°053

Objectif : Raconter un conte, une fable, une légende, un mythe / utiliser le schéma narratif

Contenu : images

Niveau : Préparatoire Module 5

Support : Papier

Source :

Date : Février 2017

Auteurs : PB/ADC

Il était une fois…

Vous connaissez un conte ? Une fable ? Une légende ? Un mythe ? … Racontez-les !

Présentez tout d'abord les lieux, les personnages puis décrivez les actions.
Utilisez le schéma narratif. (Vous pouvez vous aider de la **Fiche Outil n°095**)
N'oubliez pas d'utiliser des connecteurs logiques et temporels.

Un conte : récit de faits imaginaires

Une fable : récit en vers ou en prose, qui se finit par une morale

Une légende : récit merveilleux, où les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire

Un mythe : récit imaginaire et symbolique, mettant en scène des êtres surnaturels









- Pour commencer un conte : « *Il était une fois…* », « Il y a bien longtemps… »
- Pour commencer une légende : « *On raconte que…* »
- Pour finir : « *Depuis ce jour-là / ce temps-là…* »

Annexe 21 : Parler « raconter ses projets »

OUT-051

CENTRE D'
AUTO-
APPRENTISSAGE

PAR N° 041

Activité : Parler de ses projets

Objectif : Raconter ses projets, son emploi du temps, Utiliser les verbes modaux, le futur proche

Contenu : Activité

Niveau : prépa (02)

Support : papier

Date : 2013 **Auteur :** GK

Vous allez présenter vos projets.

Choisissez un projet au choix :

- Vos projets pour ce weekend
- Vos projets pour la nouvelle année
- Vos projets pour les prochaines vacances
- Vos projets pour Halloween
- Vos projets après l'université
- Vos projets pour la retraite
- ...

Utilisez les formes suivantes :

J'ai l'intention de + Verbe à l'infinitif
Je voudrais + Verbe à l'infinitif
Je souhaite + Verbe à l'infinitif
Je vais + Verbe à l'infinitif
J'aimerais + Verbe à l'infinitif

Annexe 22 : Le jeu de rôle

PARLER N°51

Objectif : Conseiller quelqu'un, emploi du conditionnel présent, de l'impératif, du lexique lié aux conseils

Contenu : Situations de communication en vue de jeux de rôles

Niveau : préparatoire Module 4

Support : papier

Date : Janvier 2017 **Auteur : ADC/PB**

Lisez les situations de communication ci-dessous, choisissez-en une et préparez un dialogue pour conseiller quelqu'un et lui déconseiller de faire quelque chose. Utilisez le conditionnel présent et l'impératif.

- **Vous pouvez préparer ce jeu de rôle à 2 étudiants et le jouer devant un professeur du CAA .**

Situation 1 : vos amis français viennent passer une semaine à Istanbul pour les vacances de semestre. Vous les conseillez sur ce qu'ils peuvent faire à Istanbul (lieux à voir, monuments historiques à visiter, expositions à voir, autres activités à faire, cuisine locale à découvrir …). Vous leur déconseillez aussi de faire certaines choses.

Situation 2 : votre ancien(ne) ami(e) de lycée voudrait étudier à GSU l'année prochaine en classe préparatoire. Vous lui donnez des conseils pour réussir son année (système à GSU, méthode de travail, CAA, examens, présence aux cours …). Vous lui déconseillez aussi de faire certaines choses.

Situation 3 : votre ami(e) francophone désire venir comme étudiant(e) Erasmus à GSU l'année prochaine, il / elle étudie dans le même département que vous. Vous lui donnez des conseils pour s'adapter facilement à Istanbul et à GSU mais vous lui déconseillez aussi de faire certaines choses (vie quotidienne, logement, transports, cours de turc, études à GSU, espace francophone, clubs étudiants …).

Situation 4 : votre ami(e) désire aller en France cet été pour pratiquer le français, vous le/la conseillez sur les différentes opportunités possibles, chantiers ou cours de langue, mais vous lui déconseillez aussi de faire certaines choses (villes, universités, prix, logement, vie quotidienne, activités et habitudes culturelles …).

Situation 5 : votre ami(e) français(e) diplômé(e) de l'université en France désire venir travailler en Turquie dans une entreprise française. Vous le/la conseillez mais lui déconseillez aussi de faire certaines choses (entreprises françaises en Turquie, vie quotidienne, logement, nourriture, cours de turc, habitudes culturelles …).

Annexe 23 : Ecoutez le reportage

7 jours sur la planète

Apprenant

Des femmes aux urnes

Date de diffusion
01/10/2011
Dossier 264

Niveau intermédiaire / B1

Activité 1. En vous appuyant sur les images, présentez le sujet du reportage.

Activité 2. Écoutez le reportage et dites si les propositions suivantes sont vraies ou fausses.

	Vrai	Faux
1. Les femmes de ce pays peuvent voyager seules.		
2. La nouvelle mesure va prendre effet immédiatement.		
3. Les Saoudiennes vont pouvoir être candidates aux élections législatives.		
4. L'Arabie saoudite est un pays ultra-conservateur.		
5. Une femme saoudienne a été emprisonnée pour avoir conduit une voiture.		
6. Elle a bravé la police religieuse en s'affichant au volant de sa voiture sur Internet.		
7. L'Arabie saoudite est l'un des pays où les femmes n'ont pas le droit de conduire.		

Activité 3. Écoute du reportage. Retrouvez l'auteur de chacun des propos suivants.

1. Même les conservateurs ont compris qu'on ne peut plus continuer comme ça.	Commentaires
2. Nous refusons la marginalisation du rôle des femmes dans la société.	
3. La décision du roi Abdallah, devant cette assemblée d'hommes, se veut progressiste.	Fawziyah Abukhalid, universitaire
4. Ils doivent admettre aujourd'hui, qu'il y a des façons différentes de voir les choses aujourd'hui en Arabie saoudite.	
5. En accord avec les instances religieuses, nous avons décidé de permettre aux femmes de voter.	Le roi Abdallah
6. En plein soulèvements arabes, le monarque a aussi sans doute décidé de prendre les devants.	

Activité 4. En vous aidant du reportage, retrouvez le mot qui correspond à chacune des définitions suivantes.

Choix d'une ou plusieurs personnes exprimé par un vote : _____
Donner son opinion au moyen d'un vote : _____
État gouverné par un roi : _____
Chef d'un État qui est le seul à le diriger : _____
Personne qui se présente à des élections : _____
Réunion d'un groupe de personnes dans un même lieu : _____

Activité 5. Présentez, pour le journal de votre école, la situation des femmes en Arabie saoudite.

Retrouvez sur votre iPhone l'application "7 jours sur la planète" pour apprendre le français en jouant avec les mots de l'actualité http://www.tv5monde.com/iphone

TV5MONDE la francophonie AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE TV5

Auteur :
Christelle Garnaud, CAVILAM

Annexe 24 : Débat

Activité modules 7 et 8

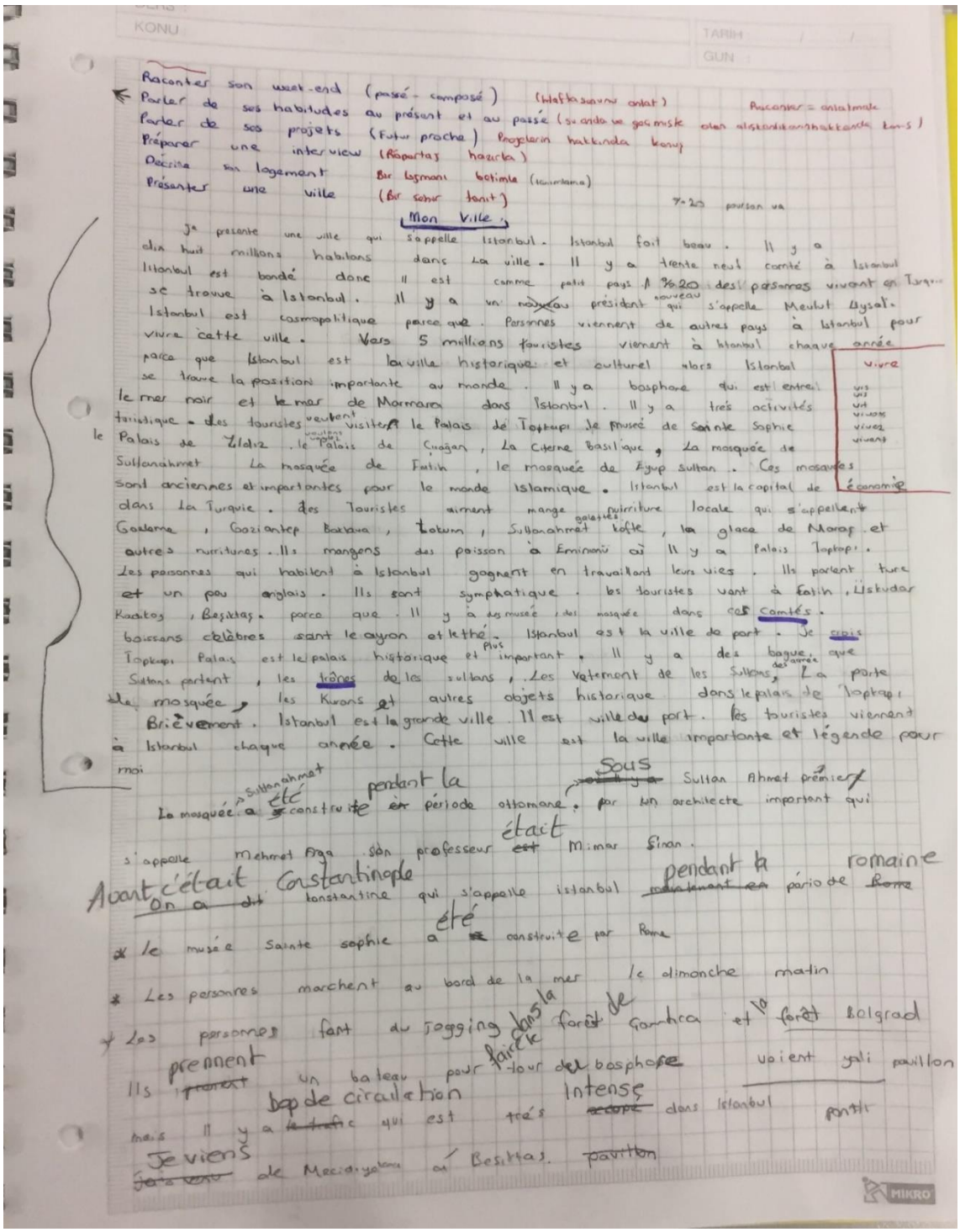
Objectif : Organiser ses idées ; distinguer le POUR et le CONTRE

Consigne : Pour chacun des arguments, le classer dans une catégorie (POUR ou CONTRE) et l'associer à la question à laquelle il répond.

Sujet : Faut-il limiter la cybersurveillance ?

D'autres personnes peuvent-elles lire mes e-mails ?	
OUI	NON
Cette surveillance est-elle légale ?	
OUI	NON
La lutte anti-terroriste peut-elle tout justifier ?	
OUI	NON

Annexe 25 : Evaluation d'un exercice par l'enseignant



Annexe 26 : CAA : Un trésor dans l'Université Galatasaray

Vendredi, 10 May 2018 S'1 N'1 1,60€ www.lindependant.fr

GSU-Divers

Aujourd'hui, Demain et Toujours!

CAA: Un Trésor Dans L'Université Galatasaray

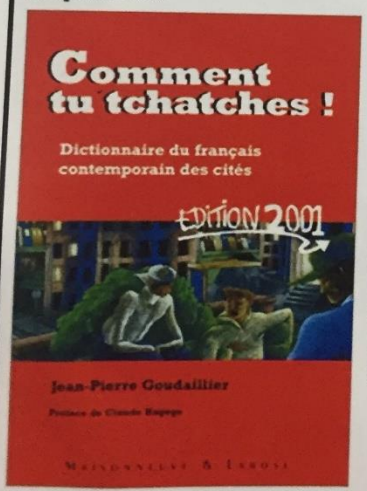
Safa Güngör
safaris@lindependant.org



Une photo du CAA

Le CAA est l'un des lieux les plus important de l'université GS. Il signifie "centre-d'auto-apprentissage" .C'est un lieu différent dans l'université. Il est au service des autres centres d'apprentissage, c'est une excellente opportinité de développer son niveau de français et en même temps sa culture générale.

Le CAA, c'est un trésor dans l'université Galatasaray pour tous les étudiants mais surtout pour les étudiants en préparatoire. Ils viennent au CAA régulièrement avec leur enseignant, viennent généralement quatre heures par semaine mais à l'exception de ça, ils peuvent travailler là-bas quand ils veulent, il n'y a pas de restriction pour cette situation s'ils sentent qu'ils manquent de connaissance sur un sujet, il peuvent y aller et travailler confortablement et tranquillement.



Une dictionnaire dans lequel on peut trouver des mots que l'on n'apprendra jamais aux cours.

Il y a beaucoup d'ordinateurs et de sources pour les étudiants là-bas et en même temps, les sujets qui ont été préparés par les enseignants pour parler avec eux. Tout d'abord, les étudiants choisissent un sujet et puis ils le préparent pendant un moment pour parler avec un enseignants et enfin, ils le lui présentent à travers cet apprentissage, l'élève se développe de plusieurs façons. L'offre d'une telle opportunité est très précieux pour eux.

Ce système aide beaucoup les étudiants à travailler mieux. Quand les étudiants ne comprennent pas une chose en travaillent, ils peuvent directement demander aux enseignants.Les ordinateurs ont des textes qui n'existent pas dans d'autres sources, ceux-ci sont fixés par les enseignant en fonction de chaque niveau. L'étudiant peut continuer en écoutant ou en apprenant à travers les livres. Il y a des étudiants turcs dans le CAA en plus des professeurs de français, ils sont étudiants en licence à l'université Galatasaray. Quand on veut, on peut aussi leur demander. De cette façon nous pouvons résoudre les problèmes qui sont dans notre esprit. En plus les enseignants français aident les étudiants à choisir la bonne activité qui sont les plus profitables pour eux.



Le CAA a beaucoup d'avantages qui n'existent pas dans un cours, par exemple un étudiant connait ses points manquant et c'est pour ça qu'il peut travailler là-bas seulement ces sujets-là autant qu'il veut. Il y a beaucoup de livres de grammaire pour effacer les manques en plus, dans l'entrée du CAA, il existe beaucoup de feuilles qui aident les étudiants à progresser. Elle se divisent en plusieurs parties comme écouter, écrire, lire... etc. Les étudiants choisissent avec laquelle ils vont travailler.

C'est un endroit où vous pouvez trouver en même temps des activités et les modules en cours de traitement. Voici ce que je voulais vous dire sur cet endroit qui fournira la formation qui est donnée à l'université Galatasaray ainsi que votre développement.



Annexe 27 : Attestation

UNIVERSITÉ DE LORRAINE | UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES Metz le 07/11/2017

A qui de droit :
Attestation

Je soussigné **M. Driss ABLALI**, Professeur des Universités, Université de Lorraine (France), et coordinateur du programme Erasmus+ avec l'Université de Marmara (Turquie) atteste par la présente que Mme **Emine ÇAVDAR ATAMAN** doctorante du département de didactique du FLE de l'université de Marmara a effectué une séjour de recherche et de documentation à l'Université de Lorraine (Metz) du 25/01/2017 au 30/05/2017. Elle était accueillie au sein du département de sciences du langage pour assister aux cours du master de didactique, et suivre les enseignements assurés au sein du département de FLE. Ce séjour de recherche et de documentation ne donne pas lieu à l'attribution de notes.



Pour servir et valoir ce que de droit.

UNIVERSITE DE LORRAINE
34 COURS LEOPOLD CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
ILE DU SAULCY
57045 METZ CEDEX 1
driss.ablali@univ-lorraine.fr

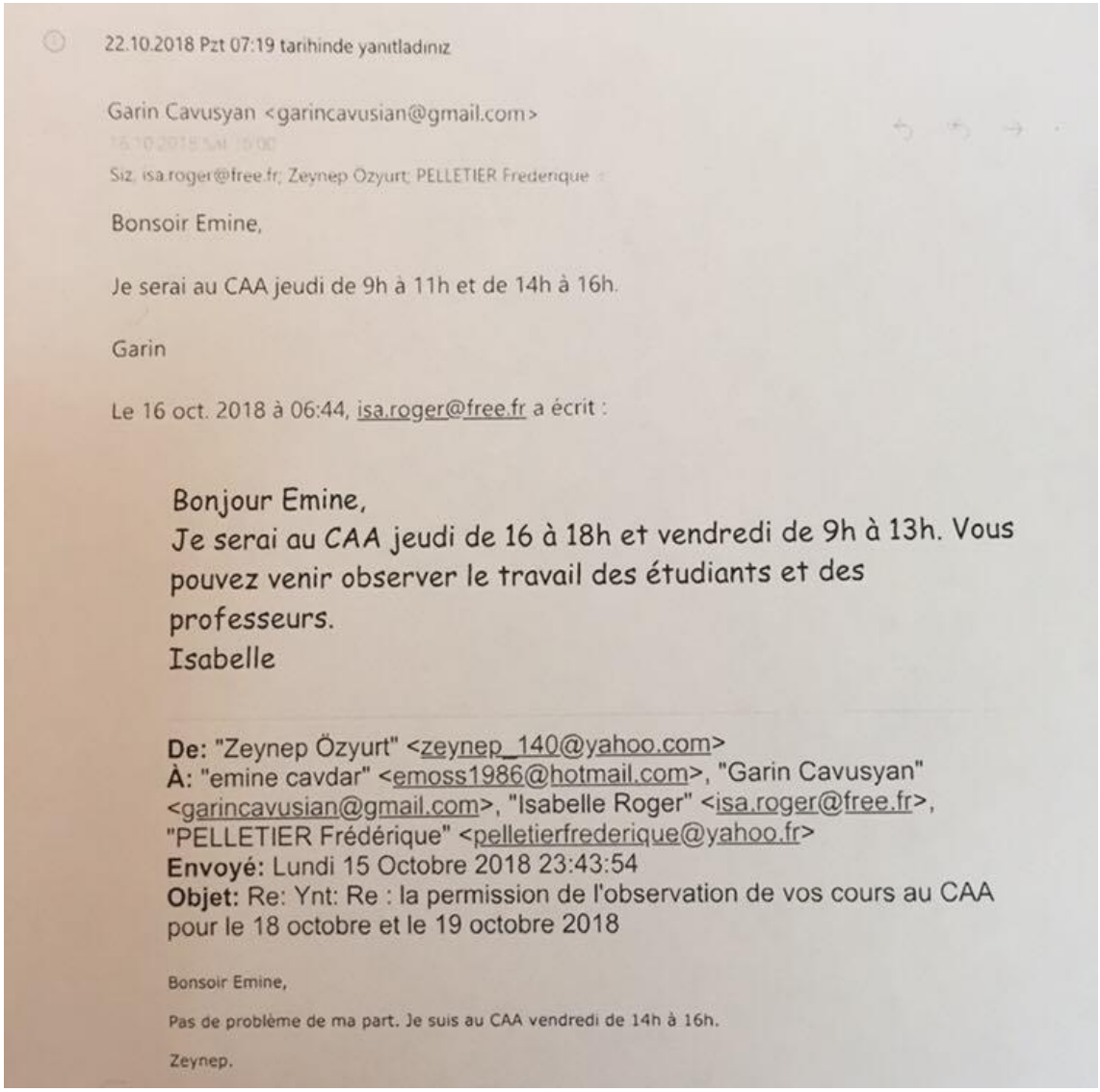
Annexe 28 : Langue autoformation

Master 1 SDL – Semestre 2 2016-2017

Mise à jour : 09/12/16

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
08h30		**UE804 EC3 Langue autoformat.** *(24hTD – Sem. 1 à 12)* S. Schrank **Médialangues**	9h-12h **UE801 EC5 Interfaces syntaxe sémantique** *(6hCM + 6hTD – Sem. 5 6 8 9)* B. Wiederspiel **Salle D206** 9h-12h **UE803 EC3 Français sur objectifs académiques** *(3hCM+ 3hTD Sem. 1 2)* ou 3-4 ou 10-11 ?? B. Wiederspiel	9h30-10h30 **UE803 EC4 Professionnalis°** *(1hCM – Sem. 1)* B. Fracchiolla **Salle D302** 9h30-11h30 **UE803 EC2 Linguistique des corpus écrits** *(6hCM + 6hTD – Sem. 6 à 11)* M. Lecolle **Salle C106**	
10h30	**UE801 EC1 Étude français parlé** *(6hCM – Sem. 1 à 3)* A. Seoane **Salle C114** **UE801 EC2 Lexique II** *(6hCM – Sem.4 à 6)* A. Seoane **Salle C114** **UE803 EC1 Fabrication & recueil de données** *(6hCM + 6hTD – Sem. 7 à 12)* K. Bartkova **Salle C105**	**UE804 EC2 Allemand** *(24hTD – Sem. 1 à 12)* B. Rheinert **Médialangues**		10h-12h **UE802 EC3 Linguistique textuelle III** *(6hTD – Sem. 2 à 5)* G. Achard-Bayle **Salle D302** sauf 16/2 C203	**UE802 EC5 Langue, texte, discours et enseignement** *(12hCM + 12hTD – Sem. 1 à 12)* **C. Masseron** Salle C103
12h30			**UE802 EC2 Sens Multiples** *(12hCM + 12hTD – Sem. 1 & 6 à 12)* M. Lecolle **Salle W** sauf 08/3 C115	**UE802 EC1 Sémantique des textes** *(12hCM + 12hTD – Sem. 1 à 8)* D. Ablali 19/1 D316 puis **D302** **UE801 EC4 Corpus Ecrits oraux** *(6hCM + 6hTD – Sem. 9 à 11)* D. Ablali **Salle C105**	
13h00			**UE802 EC3 Linguistique text. III** *(10hCM – Sem. 2 à 5)* G. Achard-Bayle **Salle D302** sauf 15/2 C203		
13h30	**UE803 EC4 Professionnalisat°** *(5hCM + 6hTD – Sem. 2 4 8 11 12)* B. Fracchiolla **Séances à distance Et suivi individualisé** **UE803 EC3 Français sur objectifs Académiques** *(3hTD – le 6/3)* **Manque 3hCM** B. Fracchiolla **Salle C114**				
15h00		**UE804 EC2 Anglais** *(12hTD – Sem. 1 à 6)* T. Geslin **Salle C101** sauf 24/1 C114 **UE804 EC2 Intercompréhension autoformation** *(12hTD – Sem. 6 à 12)* G. Achard-Bayle **Cours en ligne**			
15h30			**UE801 EC1 Étude français parlé** *(6hTD –Sem. 1 à 3)* R. Bidarmaghz **Salle D302** **UE801 EC2 Lexique II** *(6hTD –Sem. 4 à 6)* R. Bidarmaghz **Salle D116** sauf 8/2 D302	**UE802 EC3 Linguistique textuelle III** *(2hCM + 6hTD – Sem. 7 9 10 ~~11~~)* G. Achard-Bayle **Salle D116**	
16h30	**UE801 EC3 Principes de linguistique cognitive** *(6hCM + 6hTD – Sem. 7 à 12)* O. Kaced **Cours en ligne**				
17h30				**UE802 EC4 Interdiscursivité / intertextualité** *(12hCM + 12hTD – Sem. 1 à 12)* A. Seoane **Cours en ligne**	
18h30					

Annexe 29 : Observation au CAA



22.10.2018 Pzt 07:19 tarihinde yanıtladınız

Garin Cavusyan <garincavusian@gmail.com>

Siz; isa.roger@free.fr; Zeynep Özyurt; PELLETIER Frederique

Bonsoir Emine,

Je serai au CAA jeudi de 9h à 11h et de 14h à 16h.

Garin

Le 16 oct. 2018 à 06:44, isa.roger@free.fr a écrit :

Bonjour Emine,
Je serai au CAA jeudi de 16 à 18h et vendredi de 9h à 13h. Vous pouvez venir observer le travail des étudiants et des professeurs.
Isabelle

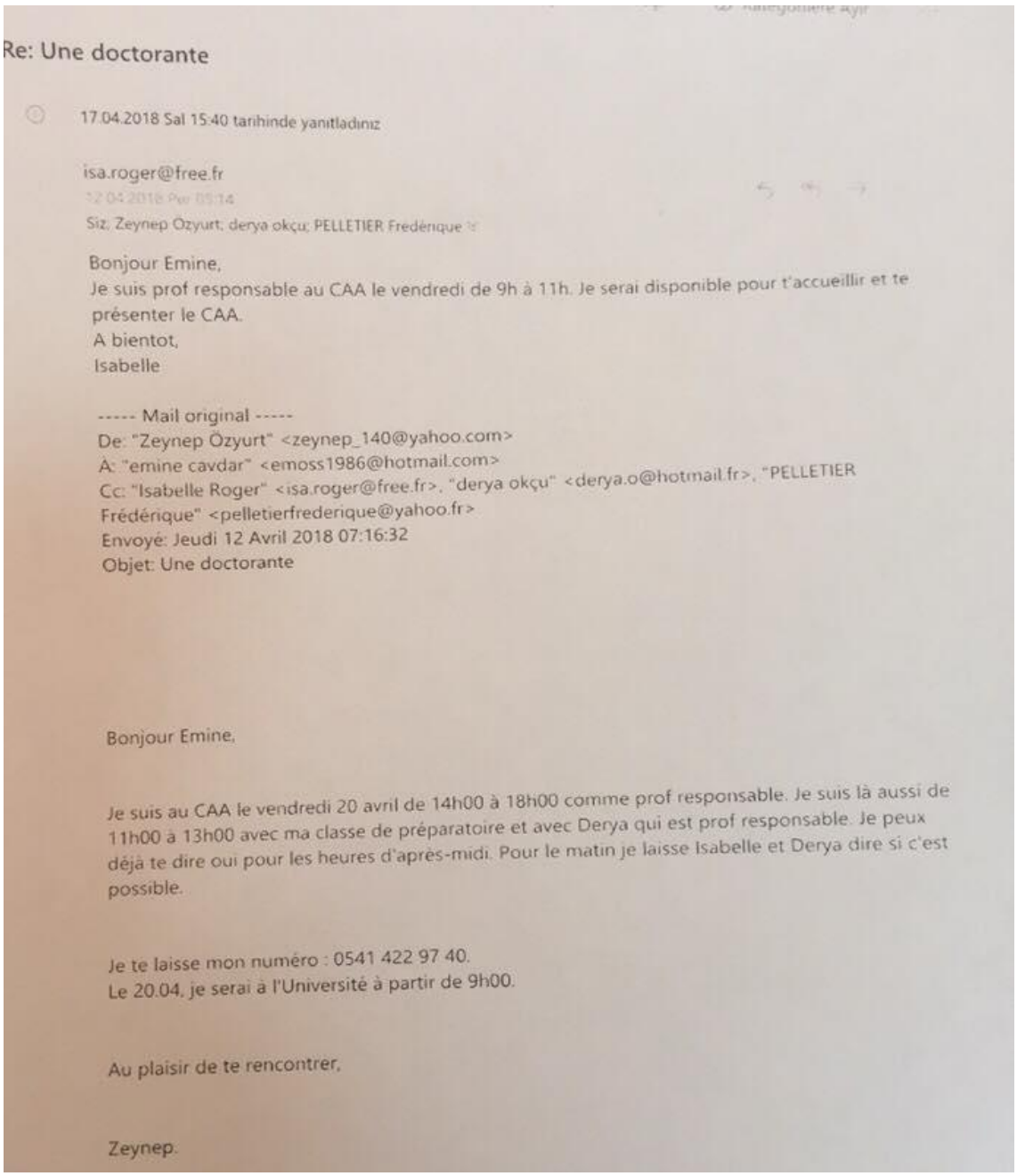
De: "Zeynep Özyurt" <zeynep_140@yahoo.com>
À: "emine cavdar" <emoss1986@hotmail.com>, "Garin Cavusyan" <garincavusian@gmail.com>, "Isabelle Roger" <isa.roger@free.fr>, "PELLETIER Frédérique" <pelletierfrederique@yahoo.fr>
Envoyé: Lundi 15 Octobre 2018 23:43:54
Objet: Re: Ynt: Re : la permission de l'observation de vos cours au CAA pour le 18 octobre et le 19 octobre 2018

Bonsoir Emine,

Pas de problème de ma part. Je suis au CAA vendredi de 14h à 16h.

Zeynep.

Annexe 30 : Observation au CAA



Re: Une doctorante

17.04.2018 Sal 15:40 tarihinde yanıtladınız

isa.roger@free.fr
12.04.2018 Per 05:14
Siz; Zeynep Ozyurt; derya okçu; PELLETIER Frederique

Bonjour Emine,
Je suis prof responsable au CAA le vendredi de 9h à 11h. Je serai disponible pour t'accueillir et te présenter le CAA.
A bientot,
Isabelle

----- Mail original -----
De: "Zeynep Özyurt" <zeynep_140@yahoo.com>
A: "emine cavdar" <emoss1986@hotmail.com>
Cc: "Isabelle Roger" <isa.roger@free.fr>, "derya okçu" <derya.o@hotmail.fr>, "PELLETIER Frédérique" <pelletierfrederique@yahoo.fr>
Envoyé: Jeudi 12 Avril 2018 07:16:32
Objet: Une doctorante

Bonjour Emine,

Je suis au CAA le vendredi 20 avril de 14h00 à 18h00 comme prof responsable. Je suis là aussi de 11h00 à 13h00 avec ma classe de préparatoire et avec Derya qui est prof responsable. Je peux déjà te dire oui pour les heures d'après-midi. Pour le matin je laisse Isabelle et Derya dire si c'est possible.

Je te laisse mon numéro : 0541 422 97 40.
Le 20.04, je serai à l'Université à partir de 9h00.

Au plaisir de te rencontrer,

Zeynep.