

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira –Bejaia-

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises



Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des Langues Étrangères

Intitulé du Mémoire

Le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie :

« Cas des étudiants de 3ème année licence de l'université de Bejaia »

Réalisé par :

ZEMMOUR Amel

YAHIOU Ouarda

Membres du jury :

Mme. CHOUBANE-SAKRANE Fatima Zohra (Directrice de recherche).

M./Mme./M^{elle} (Présidente)

M./Mme./M^{elle} (examineur)

ANNEE UNIVERSITAIRE

2021/2022

REMERCIEMENTS

En préambule, je rends louange au bon DIEU de nous avoir permis de voir ce jour tant attendu, et de nous avoir comblées de ses grâces et bénédictions tout au long de notre vie.

Nos remerciements et profondes gratitude vont à notre directrice de recherche : Mme CHOUBANE ;

On a eu la chance de bénéficier de votre amabilité, votre respect, vos compétences, vos qualités humaines et pédagogiques.

Nos reconnaissances et grandes estime pour les efforts fournis dans l'encadrement de notre modeste travail.

Nos chaleureux remerciements aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer et d'étudier avec attention ce mémoire.

Notre très vive gratitude va aussi à tout le corps professoral et administratif de l'université De Bejaia.

Mille mercis.

DÉDICACE

C'est avec sentiments sincères et un immense sourire aux lèvres que je dédie ce modeste travail à toutes les personnes qui m'entourent.

À vous mes chers parents, Slimane et Zohra qui m'avez donné la vie, tendresse, amour, réconfort et affection. Ma réussite, je vous la dois. Je la dois à vos douaâs, à votre soutien, et à vos sacrifices qui ont fait de moi, celle que je suis aujourd'hui.

Merci d'être là pour moi, MA FIERTÉ !

À mes honorables jolies sœurs Nadia, Souad, Hanane, Dalia , que j'aime tant.

À mes beaux-frères Makhlouf, Koussaila, et Abderrezak.

À mes meilleurs neveux et nièces Zinedine, Yanis, et mes petits anges adorés Sofia et Maria

Je vous aime tellement mes bébés d'amour.

À la mémoire de mes très chers grands-parents qui nous ont quittés, que Dieu puisse vous avoir en sa sainte miséricorde. À jamais dans nos cœurs.

Une dédicace particulière à mes tantes, oncles, cousins, cousines, pour leurs encouragements. Mille Mercis.

À mon unique amie et binôme Ouarda, Merci pour ta patience, ton courage, et tous les efforts que tu as fournis pour ce travail.

Ainsi qu'à toute ma famille, mes proches et amies qui m'estiment, sachez que je vous aime aussi.

AMEL ZEMMOUR

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail

À mes chers parents, je vous remercie pour tous vos sacrifices et prières tout au long de mon parcours, vos sourires et bonheur ... chose qui m'inspire dans ma vie.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués et le fruit de votre soutien infailible.

À mes chères sœurs Wissam, Maissa, Asma, Meriem, Maria, pour leurs encouragements permanents et leur soutien moral.

À mon cher fiancé Lamine, merci pour ton amour précieux et de m'avoir apporté paix et sérénité.

À ma belle-mère et mon beau père et bien sûr mes adorables belles-sœurs Louisa et Gouraya.

Sans oublier mon binôme AMEL pour sa patience et ses efforts.

Merci d'être toujours là pour moi.

OUARDA YAHIOU

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	09
-----------------------------------	-----------

CHAPITRE 01 : Partie théorique

Introduction partielle.....	13
-----------------------------	----

1. L'autonomie de l'apprenant	13
-------------------------------------	----

1.1. Définition et historique de l'autonomie de l'apprenant	14
---	----

2. Le genre narratif.....	23
---------------------------	----

2.1. Définition du genre narratif.....	23
--	----

2.2. Avantages de l'intégration du récit dans l'apprentissage des langues	29
---	----

3. Autobiographie	30
-------------------------	----

3.1. Définition de l'autobiographie.....	30
--	----

3.2. L'importance des autobiographies dans l'apprentissage des langues.....	31
---	----

Conclusion partielle	33
----------------------------	----

CHAPITRE 02 : cadre méthodologique de recherche

Introduction partielle	35
1. Présentation de la méthodologie de recherche.....	35
2. Définition des Outils et procédures de collecte des données.....	36
3. Présentation et analyse des résultats obtenus.....	37
4. Discussion des résultats.....	50
Conclusion partielle.....	53
CONCLUSION GÉNÉRALE	54

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES TABLEAUX

ANNEXES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction Générale

L'apprentissage des langues s'appuie sur la dynamique du groupe : cohésion, respect du chacun et entre-aide, ce qui développe la curiosité et l'esprit critique chez l'apprenant. (Rodet : 2005).

Dans le passé, les apprenants croyaient que la seule et unique source de connaissances était « l'enseignant », que le devoir de l'enseignant se limite au fait de leur fournir les informations nécessaires, les règles, les consignes et les bonnes réponses. Quant à eux, en tant qu'apprenants, il suffit de mémoriser les acquis d'apprentissage. Dans cet ordre d'idées, il convient de souligner que de nombreux chercheurs ont accordé plus d'attention au concept d'« autonomie des apprenants ». En effet, selon eux « Être autonome », « c'est être capable de se fixer un objectif, d'organiser son travail, de mener une recherche, d'analyser un échec, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise » (Philippe Meirieu, sdt). L'enseignement et l'apprentissage ne concernent pas uniquement les enseignants ; les apprenants sont également impliqués.

L'enseignant doit, d'une part, déterminer la méthode qu'il va utiliser pour répondre aux besoins langagiers et aux préférences de ses apprenants. D'autre part, les apprenants devraient également prendre en considération des procédures et stratégies, par exemple : « l'autonomie d'apprentissage » qui est nécessaire pour renforcer la responsabilité dans l'apprentissage, en général, une personne autonome fait « Preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement » (Philippe Meirieu, sdt).

Notre travail de recherche intitulé « le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie : cas des étudiants de 3^{ème} année licence de français », s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, et vise à analyser, les productions écrites d'un récit autobiographique afin d'étudier l'autonomie d'apprentissage des étudiants de 3^{ème} années licence de FLE de l'université de Bejaia.

La période de la pandémie a, sans doute, prouvé que les apprenants peuvent devenir plus autonomes à l'issue de leur formation pédagogique. Du point de vue didactique, l'autonomie est assimilée, en général, à une valeur positive de l'être humain, une qualité à atteindre. C'est à partir de ce constat qu'il nous est paru intéressant d'aborder un sujet qui s'attache à l'étude de l'autonomie des apprenants, sa définition, son histoire, les termes liés à l'autonomie des apprenants et les caractéristiques de cette autonomie. Par ailleurs, le choix de la production écrite d'un récit autobiographique a été fait pour dégager les preuves d'autonomie chez les étudiants « le récit : narration de faits inventés ou réels » (Dictionnaire français).

Le récit autobiographique, fait appel à la créativité de la production écrite « un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » appelé autrement le pacte autobiographique : « Pour qu'il y ait une autobiographie, il faut que l'auteur passe avec ses lecteurs un pacte, un contrat qu'il leur raconte sa vie en détail, et rien que sa vie ». Ce dernier permet aux étudiants de revoir leurs comportements et activités et de devenir plus réflexifs et conscients.

Introduction Générale

Comme nous l'avons souligné précédemment, notre travail de recherche tourne autour du rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie : « chez les étudiants de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia », et notre problématique s'articule autour de la question principale suivante :

- Quel rôle peut jouer la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie ?

Afin d'apporter des éléments de réponses à notre problématique et de bien la cerner, il nous semble nécessaire de répondre aux questions secondaires suivantes :

- le recours à la production écrite d'un récit autobiographique peut-il améliorer la compétence de production des récits des étudiants et de détecter les difficultés en langue ?
- l'analyse des récits autobiographiques écrits par des étudiants permet-elle de détecter des thèmes liés à l'autonomie des apprenants de FLE ?

Afin de justifier nos hypothèses, nous nous appuyerons sur la notion d'autonomie qui, selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), est envisagée sous deux aspects :

1. Autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de la langue :

Le cadre définit six niveaux de référence, dont le cinquième est nommé « niveau autonome » (C1). Sur le triangle didactique, il s'agit de l'autonomie de l'apprenant dans sa relation avec la langue étudiée.

2. Autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue :

De ce point de vue, le CECRL donne un certain nombre de conseils quant à la nécessité de développer chez l'apprenant une prise de conscience de son apprentissage de la langue, et d'encourager sa capacité à apprendre en autonomie, considérant que la plupart des apprenants, apprennent « de manière réactive », c'est-à-dire sans « planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage » comme le font les rares apprenants qui apprendraient de « manière proactive » .

Dans la même optique, nous nous appuyerons sur la narration d'un récit autobiographique à partir de l'analyse de chaque production écrite réalisée par les étudiants de 3^{ème} année licence de français de l'université de Bejaia. Le texte doit être principalement un récit, mais on sait tous la place qu'occupe le discours dans la narration « la narration désigne : un récit détaillé, écrite ou orale « récit développé dans une œuvre littéraire ; exposé détaillé de la suite de faits et d'actions constituant l'intrigue ». Le pacte autobiographique « pour qu'il y ait une autobiographie ; il faut que l'auteur passe avec ses lecteurs un pacte, qu'il leur raconte sa vie en détail » (Philippe Lejeune, sdt).

Introduction Générale

Dans notre projet de recherche, nous nous intéressons aux productions écrites de récit autobiographique « chez les étudiants de 3^{ème} année licence » en version papier, qui sera donc, notre corpus tout au long de notre étude. Par ailleurs, la narration rend notre étude descriptive à partir de la collecte des données.

La méthode que nous comptons adopter consiste en une double analyse à savoir quantitative, la première fera appel à une collecte de données brutes principalement sous forme de papiers. Quant à la deuxième, elle s'intéressera plutôt à la qualité des productions écrites. Ceci dit, ladite méthode nous permettra de répondre à nos questions de départ, et certainement, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Notre mémoire va se scinder en deux chapitres complémentaires

Le premier chapitre s'intitulera « Partie théorique », et mettra en évidence tous les fondements théoriques et notions de base ayant un rapport avec notre sujet de recherche. Dans la première partie, nous définirons le concept de l'autonomie de l'apprenant, son historique, les termes liés à l'autonomie de l'apprenant et les caractéristiques d'un apprenant autonome.

Dans la deuxième partie, nous définirons le concept de la narratologie, le genre narratif, nous définirons par la suite le récit et nous mettrons en avant les avantages de l'intégration de récit dans l'apprentissage des langues.

Dans la troisième partie, nous définirons l'autobiographie et nous tenterons de parler de l'importance de cette autobiographie dans l'apprentissage.

Le second chapitre s'intitulera « partie pratique », se propose de définir le cadre pratique de notre étude. Nous commençons par la présentation de la méthodologie de recherche de notre étude, nous définirons par la suite les outils et procédures de collecte de données, pour finir, nous allons faire une analyse des récits autobiographiques collectés.

Notre travail de recherche s'achève par une conclusion qui se présentera sous forme d'une synthèse récapitulant toutes les étapes de notre étude, et englobant les constatations et les réponses à nos interrogations formulées au commencement.

CHAPITRE I :
CADRE THEORIQUE

Introduction

L'autonomie de l'apprenant est devenue un thème central de la didactique des langues. Elle s'intègre dans une évolution pédagogique plus large qui a pour objectif de préparer les jeunes à une vie marquée par un apprentissage permanent et perpétuellement renouvelé, en leur donnant les outils qui leur permettront d'organiser et de mener leur apprentissage, autant dans un contexte scolaire qu'extrascolaire.

Ce premier chapitre, sera divisé en trois parties, et sera consacré aux assises théoriques qui nous permettront d'alimenter notre étude de recherche. Nous procéderons, dans un premier temps, à la définition de l'autonomie de l'apprenant et tout ce qui est lié à cette notion. S'ensuit un survol historique de la narratologie, de genre narratif et de l'enquête narrative. Ainsi, nous passerons à la troisième partie qui concernera l'ensemble du récit et de l'autobiographie.

I. Partie 1 : L'autonomie de l'apprenant

Lorsqu'on lit le mot « autonomie » dans le langage commun, on pense en premier aux deux termes « indépendance » et « liberté » ; mais dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues, on rencontre généralement le concept « autonomie d'apprentissage ». Notre recherche se concentre sur « l'autonomie de l'apprenant » puisque notre étude est basée sur l'apprenant.

1-1. Histoire de l'autonomie de l'apprenant

L'origine du concept « autonomie de l'apprenant »

L'autonomie est un mot qui remonte à la fin du 20^{ème} siècle, il a été utilisé pour la première fois dans le cadre européen, (Berka, 2000). Il vient du mot grec ancien « autonoma » qui est une combinaison de « autos » et « nomos », le premier signifiant « soi » et le second « loi », ensemble, leurs significations ont été interprétées comme « vivre selon ses propres règles » ou « établir ses propres lois ».

Historiquement, l'autonomie n'était pas inhérente au domaine de l'enseignement des langues ; « c'est plutôt un concept importé, essentiellement non linguistique, qui a été introduit dans l'enseignement des langues, *via* la psychologie et la théorie de l'éducation dans les domaines de la philosophie morale et politique » (Benson, 2009 : p16)

En ce qui concerne le domaine de l'éducation, l'autonomie est depuis longtemps hautement valorisée et reconnue comme un principe d'apprentissage. Comenius (1592-1670), « le père de l'éducation moderne » avait notamment placé l'enfant au centre des apprentissages et souligné l'importance de son autonomie. Selon lui, les enfants naissent naturellement avec le désir de rechercher des connaissances, les enseignants devraient donc tenir compte de cette nature pour soutenir leur développement inné. Rousseau (1712-1778), au contraire, à travers son célèbre intitulé « Emile » (publié pour la première fois en 1762) prônait l'idée de respecter l'inclination naturelle des enfants à l'apprentissage, et affirmait qu'un enfant apprend mieux lorsqu'il est curieux de quelque chose ; cela le rend excité et passionné pour apprendre.

1.2. La définition de l'autonomie de l'apprenant

Avant de définir le concept « autonomie de l'apprenant », on doit répondre à la question suivante : qu'est-ce que l'autonomie dans l'apprentissage des langues ?

L'autonomie permet à se responsabiliser pendant l'apprentissage, une personne qui assume cette responsabilité a la possibilité d'agir de manière autonome dans le but d'apprendre et d'être capable à déterminer ses objectifs.

Le concept d'autonomie entre dans le champ de l'apprentissage des langues grâce au projet de langue du conseil de l'Europe, établi en 1971. Il a été repris par le CECR qui insiste sur la notion d'autonomie.

L'apprentissage ne doit plus être perçu comme une contrainte imposée par l'institution mais comme le moyen, d'atteindre un objectif, une compétence.

Le dictionnaire le petit Robert définit l'autonomie comme étant « le droit pour l'individu de déterminer librement auxquelles il se soumet » (Robert, 1993 :163). Pour Piaget, « l'autonomie arrive dès lors que l'enfant comprend l'enjeu de choisir d'obéir aux règles ou pas, selon un schéma réflexif qui lui est propre ».

Selon Henri Holec (1979 : 31) l'autonomie est « une capacité puissante de faire quelque chose » et non une conduite, « façon d'agir ». Dahmen (1997) la définit comme la capacité à « se prendre en charge et dans le cadre de l'enseignement, à prendre en charge son apprentissage ». Holec (1997) a ajouté une autre définition au terme de l'autonomie en tant

que « capacité à mener activement et de manière indépendante un apprentissage d'une langue ».

Alors, qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant ? si on veut l'associer à l'apprenant.

L'autonomie de l'apprenant, elle, considérée comme « une capacité à savoir apprendre » (Wenden ,1991) et selon (Little ,1991) comme « une capacité de détachement » ou une capacité à apprendre « sans l'intervention d'un enseignant » (Dickinson, 1987, p.11) ; ainsi l'autonomie de l'apprenant consiste en la « capacité à faire et à mettre en œuvre des choix » (Littlewood ,1996 : 428).

Selon Benson (1997), le concept « autonomie de l'apprenant » dans l'enseignement des langues est utilisé de différentes manières. Premièrement, dans des contextes où les apprenants étudient de façon indépendante. Deuxièmement, l'autonomie est utilisée pour un ensemble de compétences d'apprentissage des langues qui peuvent être apprises et appliquées dans le cadre d'un apprentissage autodirigé. Troisièmement, c'est pour une capacité innée qui est réprimée par l'éducation institutionnelle. Quatrièmement, il s'applique à l'exercice de la responsabilité de l'apprenant pour son propre apprentissage.

Cependant, Henri Holec (1998) n'est pas d'accord avec le troisième point. Pour lui, l'autonomie n'est pas une capacité innée et il faut donc l'acquérir, soit naturellement, soit formellement par un apprentissage « systématique et réfléchi ». Cette capacité à l'autonomie lorsqu'elle est appliquée pleinement en situation d'apprentissage, il parle alors « d'apprentissage autodirigé » qui implique des responsabilités chez l'apprenant ; l'auteur fait une liste de ces responsabilités :

- la définition des objectifs ;
- la conception des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu ...) ;
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec 1979).

Ainsi, l'apprenant ne naît pas avec la capacité d'être autonome, de prendre en charge son propre apprentissage, on lui demande d'acquérir des stratégies qui l'amèneront à l'être.

L'autonomie et la motivation sont liées à un intérêt et à un besoin, les deux poussent l'apprenant à atteindre un but. Par conséquent, « l'apprentissage autonome est connu pour non

seulement permettre aux apprenants d'adapter le contenu et la vitesse d'apprentissage à leurs propres besoins, mais aussi de motiver l'apprentissage, et donc de conduire à un meilleur apprentissage des langues » Dickinson (1995).

De plus, dans le but de favoriser l'autonomie de l'apprenant, ce dernier n'a pas seulement besoin d'être motivé ; Holec (1981) ajoute d'autres facteurs, encourage les apprenants à clarifier l'objectif, à être capables de définir le contenu et les progressions, savoir comment faire une sélection de méthodes et de techniques et les procédures d'acquisition pour évaluer ce qui a été acquis.

Cependant, lorsque les apprenants prennent des décisions concernant leur apprentissage, cela ne signifie pas la totale liberté de le faire. Il n'est pas possible de négliger le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage « la capacité à se comporter de manière autonome pour les élèves dépend de la création par leur enseignant d'une culture de classe où l'autonomie est acceptée » (Barfield et Al, 2001, cité dans Balçikali, 2010 : 91).

L'autonomie de l'apprenant est définie par Dam et Al (1990) comme « une capacité et une volonté d'agir de manière indépendante en coopération avec les autres, en tant que personne sociale et responsable (Dam et Al, 1990, p.102). Dam met un lien entre l'apprenant et son environnement social en tant qu'individu responsable ; l'apprenant est disposé à se comporter de manière indépendante pour toutes ses actions après avoir agi, il assumera les conséquences puisqu'il est responsable.

1.3. L'autonomie proactive et réactive

De ce point de vue, le CECRL donne un certain nombre de conseils quant à la nécessité de développer chez l'apprenant une prise de conscience de son apprentissage de la langue , et d'encourager sa capacité à apprendre en autonomie , considérant que la plupart des apprenants apprennent « de manière réactive » c'est-à-dire « sans planifier, structurer, et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage » comme le font les rares apprenants qui apprendraient de « manière proactive ».

Cependant, quand on vient à rechercher les deux types d'autonomie (proactive et réactive), plusieurs auteurs et chercheurs ont discuté de la distinction entre l'autonomie proactive et réactive ; Littlewood (1999) définit l'autonomie proactive comme « une situation où les apprenants ... sont capables de prendre en charge leur propre apprentissage , de déterminer leurs objectifs , de choisir des méthodes et techniques et d'évaluer ce qui a été acquis » , alors

que l'autonomie réactive comme Littelwood dit « est le type d'autonomie qui ne crée pas ses propres directions mais une fois qu'une direction a été initiée, permet aux apprenants d'organiser leurs ressources de manière à atteindre leurs objectifs ».

Nous en déduisons que le second type d'autonomie qui est l'autonomie réactive a besoin d'être guidé d'une manière ou d'une autre ; par exemple, un enseignant sélectionne une méthode donnée et l'apprenant travaille de manière autonome par cette méthode

Tableau 1 : résumé de l'autonomie proactive

Autonomie proactive : impact et résultat de l'action	Impact et résultat
« régit la direction de l'activité entreprise par l'individu ainsi que l'activité elle-même » Littelwood 1999 ,75 Direction initiée par l'apprenant afin de : 1-prendre en charge son propre apprentissage 2-déterminer ses propres objectifs 3-choisir des méthodes et des techniques d'apprentissage 4-évaluer l'apprentissage	Le processus d'apprentissage est aussi important que le produit car : 1-l'apprenant établit la direction de l'apprentissage 2-l'affirmation de soi des individus

Adopté de (Littelwood 1999 ,75)

Tableau 2 : résumé de l'autonomie réactive

Autonomie réactive : impact et résultat de l'action	Impact et résultat
« régit l'activité une fois direction que la direction a été définie » (Ibid) Direction initiée par d'autres afin que l'apprenant : 1-puisse organiser les ressources d'apprentissage et atteindre ses objectifs 2-travailler avec d'autres pour accomplir la tâche	Complète plutôt que remet en cause l'apprentissage traditionnel Soit : 1-étape préliminaire vers une autonomie proactive Soit : 2-un objectif à part entière

En résumé, en distinguant les conceptions « proactives et réactives » de l'autonomie, nous comprenons que le processus d'autonomie n'est pas statique et qu'il comporte plusieurs niveaux. En outre, le domaine principal dans lequel l'autonomie proactive diffère de l'autonomie réactive est la portée de l'indépendance.

1.4. Les termes liés à l'autonomie de l'apprenant

Il existe un certain nombre de termes liés à l'autonomie dans l'enseignement /apprentissage des langues, alors il est nécessaire de discuter de certains termes mentionnés précédemment, pour les distinguer de l'autonomie de l'apprenant. On a choisi de citer ces deux termes « apprentissage indépendant » et « apprentissage autodirigé ».

1.4.1. Apprentissage indépendant

Le terme « apprentissage indépendant » est défini par de nombreux chercheurs, et parfois ses caractéristiques peuvent être les mêmes comme celles de l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, la confusion existe en raison de ces caractéristiques.

Selon Broad (2006) « le concept d'apprentissage indépendant n'est pas nouveau, mais en est-il un sur lequel il y a un manque de consensus quant à sa signification », les chercheurs ne partagent pas le même point de vue sur le concept ; il n'y avait pas un accord sur la seule signification ou définition du concept d'apprentissage indépendant.

(Northedge, 2005 ; Corttrel 2003 ; Gow et Kember 1999), le concept est très utilisé surtout à l'université, « l'apprentissage indépendant est présenté comme quelque chose de valeur devrait avoir lieu » (cité dans D'Doherly, 2006 :1). Le sentiment d'indépendance dans l'apprentissage est un facteur fondamental qui mène à des résultats réussis. Ainsi, son existence dans certains contextes est nécessaire, comme dans les universités.

Maintenant, définissons le terme selon Benson et Voller (1997), l'apprentissage indépendant est la capacité d'étudier seul avec beaucoup de conseils, et la pratique des apprenants responsables de leur propre apprentissage et qui est considéré comme un droit des apprenants à diriger leur propre apprentissage de manière indépendante.

Le discours académique regorge de synonymes pour décrire l'apprentissage indépendant , il en énumère un ensemble tel que l'apprentissage autonome , étude indépendante , apprentissage autodirigé , apprentissage initié par l'étudiant , orientation de projet , découverte et recherche , enseignement pour la réflexion , apprendre à apprendre , auto-instruction et apprentissage tout au long de la vie , pour les distinguer , il faut se référer au contexte. (Candy ,1987).

Depuis que le concept a des synonymes proches, les chercheurs ne parviennent pas à fournir la définition exacte de l'apprentissage indépendant.

1.4.2. L'apprentissage autodirigé

Selon Holec (1979), l'apprentissage autodirigé peut être compris comme une action complexe, intentionnelle et consciente de l'apprenant visant à créer des conditions propices à l'appropriation d'un savoir intéressant. C'est l'apprenant lui-même qui contrôle et décide en dernière instance en fixant les objectifs, les contenus, la progression, le déroulement et aussi l'évaluation de son apprentissage.

Pour Henri Holec, l'apprentissage autodirigé n'est possible que si deux conditions sont remplies, la première condition pour un apprentissage autodirigé est l'existence d'une structure d'apprentissage « dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant » (Holec, 1979 : 4). La deuxième condition pour un apprentissage autodirigé est beaucoup plus ambiguë, selon Holec, il faut que l'apprenant « ait la capacité de prendre en charge son apprentissage c'est-à-dire, il faut qu'il sache prendre les décisions que cette prise en charge comporte » (Holec 1979).

Knowles (1975) définit l'apprentissage autodirigé comme « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation , de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquate , d'évaluer les résultats de leur formation » (Knowles ,1975 : 18). Ainsi, pour Hiemstra (2000), la principale raison réside dans le fait que l'apprentissage autodirigé a été le plus souvent réduit à sa dimension psychologique, c'est-à-dire à l'auto direction de l'apprenant.

1.5. Les caractéristiques d'un apprenant autonome :

D'après les définitions de l'autonomie de l'apprenant vues précédemment, nous comprenons qu'un apprenant autonome est un apprenant spécifique par rapport aux autres étudiants, il est responsable de toutes les décisions qu'il prend dans son propre apprentissage. En outre, il s'agit d'un apprenant autodirigé dans le sens où il agit de manière autonome.

De nombreux chercheurs ont suggéré différentes caractéristiques liées aux apprenants autonomes ; Candy (1991), indique que l'apprenant autonome est :

- méthodique / discipliné ;
- logique / analytique ;
- réfléchissant / conscient de soi ;

- curieux / ouvert / motivé ;
- indépendant / inter-personnellement compétent ;
- persistant / responsable ;
- aventurier / créatif ;
- confiant / avoir une image de soi positive ;
- indépendant / autosuffisant ;
- habile à rechercher / récupérer des informations ;
- bien informé / compétent pour apprendre ;
- capable de se développer / utiliser des critères d'évaluation.

C'est-à-dire qu'un apprenant autonome en enseignement des langues est organisé, rationnel, et scientifique dans sa manière d'analyser les choses, réfléchi, curieux, communicatif avec son entourage, sûr de soi, bien content de lui-même, habile à rechercher des sources de connaissances.

Cependant, Breen et Mann (1997) soutiennent que les aspects de Candy viennent d'au-delà du domaine de l'enseignement des langues. Partant ils fourniront des caractéristiques dans le contexte de l'enseignement des langues. Pour eux, les apprenants autonomes se rapportent aux résultats souhaités qu'ils obtiennent tout au long du processus d'apprentissage, à la manière dont ils apprendront et aux ressources disponibles qu'ils contrôlent.

De plus, les apprenants autonomes sont dans une corrélation authentique avec la langue cible qu'ils apprennent et ils ont une forte volonté d'apprendre cette langue particulière. De plus, ils sont capables de revenir à ce qu'ils ont fait et ensuite d'y réfléchir afin qu'ils puissent prendre des décisions concernant la prochaine expérience souhaitée. Les apprenants autonomes sont vigilants au changement et capables de changer de manière flexible, ingénieuse. Les apprenants autonomes sont non seulement capables d'utiliser stratégiquement l'environnement dans lequel ils se trouvent, mais ils sont également capables de négocier entre la satisfaction stratégique de leurs propres besoins et la réponse aux besoins et désirs des autres membres de groupe.

Selon Dickinson (1993), bien qu'un grand nombre d'apprenants ne sachent pas ce qui se passe dans leurs classes, les apprenants autonomes sont capables d'identifier ce qui a été enseigné. Ils sont capables de formuler leurs propres objectifs d'apprentissage en

collaboration avec l'enseignant, les apprenants autonomes devraient surveiller leur propre apprentissage et leur auto-évaluation.

Cortteral (1995 : 199) est d'accord avec Dickinson sur l'auto-évaluation car elle dit qu'il est essentiel que les apprenants soient capables d'évaluer la qualité de leur apprentissage, une appréciation de leurs capacités des progrès qu'ils font et de ce qu'ils peuvent faire avec les compétences qu'ils ont acquises est essentiel pour que les apprenants apprennent efficacement. Les apprenants sont ceux qui prennent en charge leur propre apprentissage, ils sont conscients de leurs besoins personnels et éducatifs et peuvent déterminer les objectifs de leur propre apprentissage. Appris, comment apprendre et les ressources disponibles.

En outre, Cotterall (1995 : 200) déclare que « les apprenants autonomes sont susceptibles d'être des individus qui ont surmonté les obstacles que les antécédents scolaires, les normes culturelles et l'expérience antérieure peuvent avoir mis sur leur chemin ».

Les apprenants doivent être conscients de la façon dont les systèmes linguistiques fonctionnent et de ce dont ils ont besoin pour un processus de sens efficace. Semblable à la capacité, la conscience peut également se développer naturellement et graduellement et les apprenants peuvent ainsi commencer à prendre des initiatives en exerçant et en nourrissant leur capacité. Grâce à la prise de conscience, les acquéreurs peuvent définir des objectifs d'apprentissage, planifier et pratiquer des activités d'apprentissage, sélectionner et utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées, suivre leurs progrès et s'engager activement dans le processus d'apprentissage (Holec : 1981).

Nous en déduisons que les apprenants possèdent le sentiment de liberté d'une manière ou d'une autre et qu'ils sont censés jouer un rôle actif et important dans le processus d'apprentissage.

Tableau 3 : synthèse des caractéristiques d'un apprenant autonome

Caractéristiques	apprenant autonome
Axé sur les objectifs	Se rapporte aux résultats souhaités qu'il atteindra ; il fixe les objectifs dans son esprit
Contrôlable	Contrôle son apprentissage
Est prêt	A une forte volonté d'apprendre et de découvrir une langue
Prise de décision	Se sent libre de choisir, à la capacité de faire des sélections ...
Réfléchissant	Revient à la chose qu'il a faite pour analyser la chose puis l'aider

	à prendre décision dans son apprentissage
Attentif	écoute et se concentre sur toute source de connaissances (enseignant, environnement, médias...etc.)
Curieux	Est curieux de la langue
Motivé	Est motivé pour atteindre ses objectifs
Habile à rechercher	Ne se fie pas seulement à ce qu'un enseignant lui fournit, il enquête pour plus d'explications ou pour de nouvelles découvertes
Résolution de problèmes	Utilise des stratégies pour faire face aux contraintes d'apprentissage et les résoudre
Planifié	Ensemble des programmes et comment il les met en œuvre
Auto évalué	Est capable d'évaluer et d'apprécier ses apprentissages
Bien-organisé	Contrôle ses tâches et les faits dans l'ordre
Actif	Pratique, aide ses pairs, communique, discute...etc.
Initiative	A des initiatives dans son apprentissage, il recherche l'originalité
Enthousiaste	A une grande intensité pour connaître une langue
Preneur de risque	A « la volonté de prendre des risques dans certaines circonstances » (crevantes, 2013 : 423) dans le but de résoudre un problème dans le processus d'apprentissage
Créatif	S'efforce d'innover dans son apprentissage des langues
Persistant	Essaye de trouver des solutions aux contraintes d'apprentissage malgré les difficultés auxquelles il est confronté, il n'abandonne jamais
Responsable	A le contrôle de ses apprentissages et assume les conséquences de ses choix
Défiante	Aime les concours et voit les problèmes comme un plaisir
Positif	Est toujours optimiste, il voit les choses de manière positive
Autonome	Fait confiance à ses capacités d'apprentissage
Habile	Possède suffisamment de bagages pour acquérir le langage et les capacités nécessaires pour résoudre les problèmes
Stratégique	Possède un ensemble de stratégies qu'il utilise pour apprendre un langage tel que la prise de notes

Bien que les différentes caractéristiques dessinant le profil d'un apprenant autonome soient interdépendantes, chaque qualité en influence une autre. Ainsi, les points énumérés ci-dessus sont les caractéristiques majeures qui résument les différents points de vue des chercheurs.

II. Partie 2 : Le genre narratif

2.1. La narratologie : considération générale

Définition de « narratologie » :

Narratologie : (nom. Subst. Fémin) est une discipline sémiotique ayant pour objet l'étude scientifique des structures du récit.

« Partie de l'exploitation un peu hâtive de la « morphologie » de Propp, la réflexion sur la narrativité a donné lieu tantôt à des projets de discipline autonome, la « narratologie » par exemple, tantôt à des constructions rapides de « grammaire »...ou de « logique » narratives (Hachette : 1976, p, 5).

Etymologie de « narratologie »

Mot créé par Tzvetan Todorov en 1969 dans « Grammaire du décameron » de narration « du latin » narratio avec le suffixe (logie) désignant une science « en grec ».

Cependant, Jean-Noël Thon souligne « la narratologie » désigne : « l'étude des pratiques narratives dans différentes médias » (Herman : 2009).

La narratologie : « également qualifiée de science de la narration »

Est une discipline qui étudie les techniques et les structures narratives mises en œuvre dans les textes littéraires (ou toute forme de récit).

Les premiers travaux en narratologie des études littéraires modernes proviennent du formalisme russe et particulièrement des travaux de Victor Chklovski et de Boris Eichenbaum. Cependant, en Allemagne, la narratologie s'est développée sous l'impulsion de Franz Karl Stanzel et Kate Hamburger. En France, la narratologie s'est développée à la fin des années 1960, grâce aux acquis du structuralisme. En 1969, Tzvetan Todorov forgeait le terme dans « Grammaire du décameron », et en 1972.

Histoire de « narratologie » :

La narratologie est un terme proposé par Todorov dans les années 1969 et prend ses racines dans le formalisme russe et le New criticism voire chez Aristote, mais c'est avec le structuralisme français à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, qu'elle a connu son essor.

La narratologie élaborée par G. Genette 1972, s'est révélée un outil précieux pour analyser ces corpus, alors que les premiers narratologues s'efforçaient de produire une théorie permettant de « décrire et classer l'infinité des récits » (Barthes : 1966 : 169), les études de genèse se sont plutôt orientées vers l'étude des spécificités de chaque écriture narrative (R. Debray). Genette a joué un rôle fondateur dans la constitution d'une « poétique spécifique des manuscrits » (Barthes, 1988 : 29).

2.2. Le genre narratif

Définition

Le dictionnaire Larousse lui accorde la définition ci-dessous :

Narratif .Narrative –adj. du latin *narrativus* : qui relève de la narration, du récit.

Le texte narratif a pour but de raconter une histoire inventée ou réelle, c'est un récit qui propose un enchaînement d'événements plus ou moins complexe.

La narration : Désigne un récit détaillé, mais aussi la structure générale du récit.

« Narrer » consiste traditionnellement à raconter des faits qui se succèdent : dans ce cas, la narration se définit comme un récit (J. Demougin : dictionnaire des littératures, Larousse, p.1027).

La narration, désigne les grands choix techniques qui régissent l'organisation de la fiction dans le récit qui l'expose (Yves : L'analyse du récit, 2009 : 40).

Histoire du genre narratif :

Le genre narratif est apparu dans l'antiquité chez les grecs avec Homère et son œuvre : L'Iliade et L'odyssée, mais aussi le théâtre « source d'inspiration ». À l'époque médiévale une nouvelle littérature fait son apparition : Le roman courtois, mais c'est à la période de la renaissance que le genre narratif va se développer avec l'invention de l'imprimerie qui a diffusé les œuvres nouvelles et donnera accès à l'éducation.

Entre le 16^{ème} et 18^{ème} siècle, la narration est presque uniquement en roman, la période des lumières est influencée par les idées novatrices des contes philosophiques mais aussi par la quête de liberté où apparaissent les premiers romans libertins qui mélangent les gourgandines et l'érotisme. Le 20^{ème} siècle sera le siècle des conflits qui va influencer le contexte historique

du mouvement littéraire avec les premiers génocides, le totalitarisme, le fascisme et la décolonisation (Blog.lestroiscolones.com).

2.3. La demande narrative :

2.3.1. Définition de l'enquête narrative :

L'enquête narrative est liée à différentes branches d'études ; elle couvre des activités qui créent et analysent les histoires et les expériences de vie, à savoir : histoires de vie ; entrevues narratives, journaux, mémoires, autobiographie, biographie...etc. (Hongland et Wiebe, 2009).

L'enquête narrative est une méthodologie de recherche appliquée dans différentes disciplines comme : la médecine, soins infirmiers, droit...etc. Cette dernière vise à comprendre en profondeur les expériences de vie.

Les chercheurs en narration construisent leurs enquêtes sur différentes opinions théoriques et philosophiques sur la façon dont les gens perçoivent la narration (Hoongland et Wiebe, 2009).

Riessman et Speedy (2007) affirment que « l'enquête narrative en tant que domaine d'étude a politisée de nombreuses disciplines. À partir du début de 20^{ème} siècle, la narratologie a trouvé 24 applications dans l'analyse littéraires, plus tard, dans les années 1960, elle s'étend à la psychologie, à la sociologie, aux sciences cognitives, à la recherche qualitative, aux sciences humaines et à l'éducation ». (Cité dans Culver, 2012 : 6).

L'enquête narrative est définie comme « une méthodologie qualitative relativement nouvelle, c'est-à-dire l'étude de l'expérience comprise de façon narrative ; c'est une façon de penser et d'étudier l'expérience (Clandinin et Huber : 1).

Depuis, l'enquête narrative concerne le type qualitatif d'étude ; traite des études descriptives et exploratoires. De plus, Connelly et Clandinin (2006) soulignent que « l'utilisation d'une méthode d'enquête narrative consiste à adapter une vision particulière de l'expérience comme phénomène à l'étude » (Ibid ; p.3).

Rosiet (2007) affirme que « l'enquête narrative est un terme qui renvoie en partie, à l'analyse narrative ». Elle sert également d'instruments méditatifs pour promouvoir le niveau de conscience et conduit à une signification ciblée (Culver, 2012 ; p.6).

2.3.2. Enquête narratives en éducation :

Dans ce qui suit, nous abordons l'enquête narrative dans le domaine de l'éducation et dans l'apprentissage des langues en particulier.

Connelly et Clandinin (1990) soutiennent que « l'enquête narrative est de plus en plus utilisée dans les études sur les expériences éducatives. Elle a une longue histoire intellectuelle ... » (p.2). Comme d'autres disciplines, l'éducation s'appuie sur la recherche narrative pour étudier les différentes questions. Puisque nous nous intéressons à la spécialité de l'apprentissage des langues, l'enquête narrative dans le domaine de l'acquisition des langues est considérée comme un élément central centré sur l'apprenant. Elle est contraire à la vision comportementale. L'enquête narrative a été stimulée par de nombreux professeurs et chercheurs de langues comme Earl Stevick qui a recommandé qu' « une salle de classe n'est pas seulement destinée à transmettre de l'information sur le contenu » ou à poursuivre strictement des « buts linguistiques », mais aussi à atteindre des « buts plus profonds » et à explorer un « but de vie » ou l'acquisition d'une langue devient une plate forme pour éduquer les apprenants à vivre une vie satisfaisante » (Cité dans Culver, 2012 : 7).

L'interrogation narrative est l'activité qui permet aux enseignants de lire dans l'esprit de leurs apprenants. L'enseignant demande aux apprenants d'écrire sur la façon dont la leçon a été présentée. À la fin de la séance, l'enseignant analysera les réponses des apprenants afin de trouver l'intrus dans la méthode, non seulement cela, mais de rendre les apprenants autonomes, comme dans le cas d'un éducateur, qui a enseigné le français pendant 3 ans à l'université de Paris. Il a commencé à appliquer un programme d'apprentissage intégré afin que les apprenants puissent apprendre de manière autonome.

La stratégie appliquée pour atteindre le but principal est le « journal de l'apprenant ».

La méthode de ce professeur repose sur quatre questions principales auxquelles les apprenants doivent régulièrement répondre, à savoir :

- Qu'avez-vous appris ? (le contenu) ;
- De qui l'avez-vous appris ? (la source du contenu) ;
- Comment l'avez-vous appris ? (la méthode) ;
- Comment tu te sentais ?

Comme l'enseignant l'a fait valoir « il avait été convenu avec les apprenants que l'enseignant devrait lire les « journaux des apprenants » pour différentes raisons :

- A. La rétroaction qu'ils fourniraient sur la méthodologie utilisée en classe.
- B. Ils aideraient l'enseignant à cerner les difficultés individuelles.
- C. L'enseignant pourrait également faire des suggestions quant aux actions que l'apprenant devrait entreprendre pour améliorer l'apprentissage des langues.

2.3.3. Caractéristique de l'enquête narrative

Selon Hoongland et wiebe (2009), l'enquête narrative présente certaines caractéristiques :

- **Flexibilité** : l'objectif de l'étude et les questions de recherche dépendent de la conclusion qu'un chercheur trouve en analysant les histoires ; c'est-à-dire qu'elle n'est pas statique mais plutôt variable.
- **Expérience d'un individu** : l'enquête narrative est limitée à l'analyse d'un petit nombre de participants, elle ne concerne pas un grand groupe. En général, elle révèle les expériences qui n'ont pas été exposées.
- **Histoire de vie** : les textes qu'un chercheur analysera sont sous forme d'histoires, c'est une recherche qualitative, et elle réalise une vision philosophique du chercheur en lisant et interprétant les histoires.
- **Codage** : habituellement, la recherche qualitative a sa propre forme, l'interrogation narrative implique le codage du texte, pour catégoriser les thèmes, les participants ...etc.

Les chercheurs en narration ont tendance à tirer des leçons des productions des participants plutôt que la revue de la littérature ou de la théorie conventionnelle (Tiré de Hoongland et Wiebe, 2009).

En outre, l'enquête narrative cherche à comprendre et à parler des noms de l'expérience vécue ou racontée par les participants, puis à explorer la signification des histoires.

2.4. Le récit

2.4.1. Définition du récit

Pour Abbott (2008 : 13) « le récit est la représentation d'un événement ou d'une série d'événements ». En outre, selon De Fina (2003 :11) « les récits sont des textes qui relatent les événements dans un ordre séquentiel ». Le récit a un rôle à jouer dans l'interprétation de différentes expériences (Polansky, 2010).

Les récits sont également définis comme des histoires personnelles qui entraînent le passage de l'expérience vécue au texte écrit comme une forme d'histoire. Ils sont considérés comme des occasions de comprendre son soi-même et les autres. Connecteurs au passé, au présent et à l'avenir. Par ailleurs, le récit est considéré comme « un véhicule méditatif par lequel la complexité accordée aux événements ordinaires peut être explorée, c'est-à-dire que « la lecture de lignes est un voyage de découverte de différents facteurs en soi » (Cité dans Polansky, p.319).

En général, le récit n'est pas construit de façon aléatoire, mais il a ses caractéristiques particulières et suit un certain ordre, « le récit est une histoire d'événements, placés dans un ordre séquentiel, qui transmet un sens à un auditoire particulier » (Cité dans Wells, 2011, p.5). En quelques mots, nous pouvons dire que le récit est une façon pour les individus d'attribuer un sens à eux-mêmes et au monde.

Les récits sont utilisés à des fins différentes et ces utilisateurs confirment que le récit a de nombreux avantages, en particulier dans notre domaine d'intérêt FLE.

Khenoune (2010) a mentionné l'importance d'utiliser des récits dans le domaine de l'apprentissage, elle a utilisé dans son étude l'analyse des carnets des apprenants et elle a déduit que ces derniers sont des documents très valables qui offrent aux apprenants l'occasion de s'exprimer, et de renforcer leur autonomie. Elle ajoute que les apprenants « sont capables de bien s'exprimer et de s'exprimer de façon compréhensible ».

De plus, Polansky (2010 :304) soutient que « les récits constituent non seulement un véhicule de réflexion structuré sur leurs contributions au processus d'apprentissage linguistique et au contexte de la classe. Mais, ils permettent aussi de mieux comprendre les enjeux personnels, institutionnels, sociaux et généraux qui ont une incidence sur les systèmes d'éducation ».

Cette citation montre comment les récits sont importants, le rôle qu'ils jouent en tant qu'outil de réflexion dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Selon Gready (2008) : « Les récits laissent les précepteurs « revivre, contrôler, transformer, ré-imaginer des événements, se réappropriier et construire des identités, des interactions sociales et des communautés choisies ».

2.4.2. L'avantage de l'intégration des récits dans l'apprentissage des langues

Selon Polansky (2010), l'utilisation de récits dans l'apprentissage des langues fournit des objectifs positifs pour le cours, notamment :

- Acquérir une appréciation de différents systèmes éducatifs et approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au monde ;
- Réfléchir à des stratégies de promotion de l'apprentissage des langues ;
- Établir un lien entre le domaine de l'éducation et d'autres domaines et disciplines professionnels ;
- Réfléchir à des sujets liés à l'éducation en milieu urbain et à l'enseignement en tant que profession.

Pour plus d'avantages, nous citons le point de vue de deux enseignants sur les récits :

- 1) Enseignant 1 : « l'activité de réflexion m'a permis de considérer la nature de mon influence et l'efficacité de mes méthodes d'enseignement, puis d'affirmer et de mobiliser cette réflexion pour une cause éducative ».
- 2) Enseignant 2 : «... nous a tous aidés non seulement à faire de notre mieux dans notre classe respective , mais aussi à mieux comprendre ce que nous avons tous vu et fait » .

Ces témoins montrent l'efficacité et l'importance des récits.

En conclusion, les récits sont une approche utile pour trouver une façon d'améliorer l'apprentissage et l'engagement des élèves.

III. Partie 3 : Le récit autobiographique

Nous avons parlé, dans les parties précédentes, de l'autonomie de l'apprenant, le genre narratif, la demande et l'enquête narrative. Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser au récit autobiographique comme élément de notre thème de recherche.

Selon Berk (1980) « l'autobiographie a été l'une des premières méthodes d'étude de l'éducation » (Cité dans Connelly et Clandinin, 1990, p.3). Ce dernier est utile dans la discipline et l'éducation.

Dans ce qui suit, nous allons définir ce concept et mettre en lumière son importance dans l'apprentissage des langues.

3.1. Définition de l'autobiographie

Une autobiographie est le récit écrit qu'une personne réelle fait rétrospectivement de sa propre vie.

Le mot « autobiographie » est composé de trois racines **grecques** : archein (écrire), auto (soi-même), bio (vie).

Les récits autobiographiques font références à des lieux, des personnes et des événements réels : ils se différencient en cela des textes de fiction. Le récit autobiographique est mené à la première personne (clg.monet-nagny.ac-versailles.fr).

Selon Loschigny (2005) : « Les récits autobiographiques sont considérés comme une forme de narration dans laquelle les narrateurs décrivent leur propre vie rétrospectivement du point de vue de la première personne. De plus, Bell (2012) les considérait comme « une fenêtre sur les croyances et les expériences des gens » (Cité dans Mercer, p.162).

3.2. L'autobiographie comme approche :

L'autobiographie est clairement, un « fait anthropologique général » (Lejeune, 1996 :132).

L'autobiographie est avant tout un type de texte, une « forme littéraire », un type « d'écriture du moi ». Philippe Lejeune l'a initialement définie comme « un récit rétrospective en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie intellectuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune ; 1996 :14). Il y a profondément dans l'autobiographie une identité entre l'auteur, le narrateur « un engagement » (Leiris, 1946).

L'autobiographie est plus complexe qu'un texte à écrire ou à lire. Les récits autobiographiques ont été de plus en plus utilisés comme un outil de collecte de données notamment dans le domaine de l'éducation. Il y a eu un progrès dans la reconnaissance du récit plus particulièrement de l'autobiographie comme outil de réflexion fonctionnelle pour la

collecte de données et selon Benson (2005) « une vaste approche de la recherche axée sur l'analyse et la description du phénomène social tel qu'il est vécu dans le contexte.

3.3. L'importance des autobiographies dans l'apprentissage des langues

Les autobiographies sont utilisées dans le but de collecter des données comme nous l'avons mentionné précédemment ; de même leur présence dans le contexte d'apprentissage des langues peut être avantageuse.

Les autobiographies sont essentielles dans ce contexte pour favoriser le niveau d'apprentissage des langues. Ils sont utilisés pour stimuler le développement des compétences langagières, ce sont des outils de réflexion de nombreux facteurs tels que le processus d'apprentissage, les styles d'apprentissage, la motivation et les compétences personnelles.

Culver (2012 :29) « les autobiographies sont des formes littéraires puissantes, ils révèlent non seulement des moments historiques significatifs de la vie d'une personne, mais ils rapprochent aussi le narrateur du monde de la narration, du raisonnement et des émotions ». Les autobiographies sont des outils utilisés pour exposer les événements vécus ; elles conduisent les narrateurs à décrire leurs cas, et deviennent des penseurs critiques sur les circonstances qui les entourent.

Culver (2012 :30) ajoute que les autobiographies mènent : « à la sensibilisation, au renforcement de l'identité et aux activités qui peuvent renforcer les relations des apprenants avec leurs membres et aider à positionner les participants pour l'avenir en analysant leur passé ».

De plus, Long (2009) « plus nous réfléchissons à notre chemin et à notre passé, plus les réflexions que nous traversons tendent à consolider, à valider, et à renforcer notre jugement qualitatif à nos valeurs qui deviennent ensuite des normes, ce qui nous aide à façonner le ce qui concerne le choix d'une voie pour l'avenir ».

Par conséquent, les autobiographies sont une façon d'inventorier les événements antérieurs pour détecter les problèmes qui devraient être conservés ou exclus dans la vie future.

L'autobiographie est un outil essentiel pour donner aux apprenants les moyens d'accéder à l'autonomie, comme nous l'avons déjà mentionné. Il permet de rendre l'apprentissage plus accessible à l'examen, à la réflexion et plus accessible à la décision et au changement.

« Les élèves qui sont encouragés à entreprendre une réflexion de ce genre ne peuvent pas devenir des élèves plus « organisés », mais susceptibles de devenir des élèves qui sont conscients des contraintes de temps et de la façon dont les études s'inscrivent dans leurs mode de vie personnel ». Dans cette mesure, les étudiants deviennent plus confiants.

La confiance est probablement aussi liée au succès qu'a une méthode d'étude efficace.

Par conséquent, les autobiographies donnent naissance à toutes les caractéristiques d'un apprenant autonome.

Les autobiographies jouent un rôle très important pour les apprenants et les enseignants :

3.3.1. Pour les apprenants

Selon (Mercer, sdt), la rédaction d'un récit autobiographique par les apprenants « peut favoriser leur conscience métacognitive de l'apprentissage des langues par eux-mêmes en tant qu'apprenants » (P.164).

De plus, « une telle prise de conscience peut donner du pouvoir aux apprenants en tant qu'ingrédient vital dans les approches de l'enseignement et l'apprentissage aspirés par l'autonomie ».

Les autobiographies jouent un rôle principal dans la promotion de l'apprentissage : favoriser la motivation et la volonté des apprenants à adopter un comportement auto réglementé et à se fixer des objectifs par eux-mêmes.

3.3.2. Pour les enseignants

Mercer considère ce matériel comme « une forme d'écriture qui peut révéler des renseignements précieux sur les besoins, la motivation, les croyances, les buts et les stratégies de nos apprenants dans notre planification et notre conception des leçons » (p .164).

Par conséquent, les enseignants croient que l'autobiographie est fonctionnelle et qu'elle permet d'exposer clairement les conditions qui sont liées à leurs méthodes, aux besoins des apprenants et au curriculum...etc.

En résumé, ces documents « ont été considérés comme un outil pédagogique et un élément essentiel de la planification des leçons » (Ibid.)

Conclusion partielle :

Laconiquement, le récit ou l'autobiographie en particulier joue un rôle important, puisqu'il est utilisé à de nombreuses fins, à savoir : comme un outil de collecte de données pour la recherche, ou comme un matériau pour promouvoir différents aspects chez les individus.

Nous avons défini le concept de l'autonomie, présenté les caractéristiques d'un apprenant autonome. Ensuite, nous avons donné des définitions aux notions de récit, autobiographie ainsi que la recherche narrative. Nous présenterons, dans ce qui suit, les données recueillies, nous allons faire, également, une discussion des résultats obtenus tout en reliant nos constations à la discussion que nous avons tenue dans l'ensemble du premier chapitre de notre travail de recherche.

CHAPITRE II
CADRE
MÉTHODOLOGIQUE
DE RECHERCHE

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Introduction partielle :

Il sera question, dans ce dernier chapitre intitulé « Partie Pratique », de définir le cadre pratique de notre étude. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, le but de notre étude est d'analyser les autobiographies des apprenants de FLE.

Notre travail de recherche qui s'intitule « le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie ; cas des étudiants de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia » ambitionne d'étudier le rôle de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE.

Dans ce qui suit, nous présenterons la méthodologie de recherche ; nous définissons les outils et procédure de collecte des données, et présentons l'analyse des résultats obtenus. Ainsi, nous passerons au bilan et perspective.

1. Présentation de la méthodologie de recherche

1.1. Conception de la recherche :

Le but de notre étude est de rechercher des preuves d'apprentissage autonome chez les apprenants de FLE, qui devraient être trouvées dans leurs récits. Par conséquent, la méthode qui convient pour ce type d'étude est la conception interprétative et qualitative. Pour analyser les besoins des apprenants et leurs pensées dans leur cadre naturel, et essayer de donner un sens ou interpréter les phénomènes en fonction des significations que les apprenants leur donnent ; la recherche qualitative semble être la conception la plus appropriée pour atteindre l'objectif de l'étude.

1.2. Population et échantillon :

La population ciblée comprenait des étudiants de 3^{ème} année LMD du Département de français ; de l'Université de Bejaïa au cours de l'année académique 2021/2022.

Ils ont été choisis parmi quatorze groupes et seul un groupe dont quinze étudiants ont pu répondre à la rédaction du récit autobiographique ; dans laquelle seules quatre productions ont été sélectionnées pour répondre à nos questions de recherche. Ils sont mixtes et partagent la même langue maternelle "kabyle" et utilisent des langues différentes "arabe, français et anglais".

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

2. Définitions des outils et procédure de collecte des données :

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre étude est de nature descriptive, nous avons tenté de mettre la lumière sur les expériences des apprenants dans cette recherche. Nous sommes appuyés sur la méthodologie d'enquête narrative pour analyser les expériences des apprenants, car c'est la méthode adéquate pour ce type de recherche et il est utile de chercher des réponses à nos questions de recherche. Comme moyen de collecte de données, nous avons sélectionné l'autobiographie d'apprentissage des langues (histoires d'apprenants sur leur apprentissage de la langue, en particulier la langue française). Au cours du deuxième semestre, les étudiants FLE ont été invités à écrire leurs autobiographies d'apprentissage en français. Les participants à cette recherche appartiennent au groupe 1, étudiants de 3ème année LMD.

L'accès à la classe du groupe ciblé et la collecte des données ont été facilités par les enseignants. L'enseignante participante a sensibilisé ses apprenants à faire la tâche et elle leur a fourni quelques instructions à suivre pour écrire leurs histoires d'apprentissage de la langue française depuis le premier contact jusqu'aujourd'hui. 15 étudiants avaient remis le travail. Ce dernier est considéré comme notre source de données pour cette étude.

Un document de deux pages contenant les instructions pour la tâche a été distribué aux participants, dans lequel nous décrivions la nature de l'activité et les étapes pour la réaliser. La fiche s'intitule "rédaction d'un récit autobiographie" ; ce dernier a été défini pour les apprenants, puis ils ont été informés de l'objectif et des avantages de cet outil qui fait comprendre aux enseignants et aux apprenants les différents facteurs liés à l'apprentissage des langues. Ensuite, une partie attribuée dans la fiche a été allouée pour la méthodologie, en quelques lignes chaque apprenant est informé pour écrire son autobiographie d'apprentissage de la langue française et les travaux de tous les apprenants seront collectés à la fin de la séance.

Afin que les apprenants puissent être bien orientés sur comment et quoi écrire dans leurs autobiographies, certains facteurs ont été fournis à prendre en considération. Ils ont été invités à écrire une riche description de leurs expériences d'apprentissage de français dès le premier contact y compris le contexte où la langue est apprise et comment cela a aidé ou influencé négativement leur apprentissage (enseignants, programmes, amis, famille, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe...), attitudes et sentiments envers l'apprentissage du français, événements qui ont encouragé ou nui à leur apprentissage de la langue française.

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Pour rendre cette tâche plus facile, nous leur avons demandé d'être sélectifs et de rechercher des moyens linguistiques appropriés lors de la narration.

3. Présentation et analyse des résultats obtenus

3.1. Description des données (autobiographies)

Au total, 15 autobiographies ont été collectées. Après avoir lu toutes les histoires des participants et gardé à l'esprit les questions de recherche, nous avons décidé d'analyser 4 productions et on a constaté que les 4 sélectionnées ont suffisamment d'informations pour nous permettre de collecter les données nécessaires, puis de répondre aux questions de recherche. Les rédacteurs de ces données sont mixtes (garçons et filles). Les quatre étudiants ont produit leurs histoires comme nous leur avons demandé ; ils ont réussi à suivre les instructions fournies par leur professeur.

3.2. L'analyse d'autobiographie

Dans les sections ci-dessous, le cadre d'analyse des données est décrit

a) Empathie

Nous avons recueilli les autobiographies des apprenants. La première chose que nous avons faite est de les lire et d'essayer de comprendre et de partager le sentiment des apprenants. Nous avons tenté de reconnaître ce que pensent les apprenants. Bien sûr, nous avons notre interprétation personnelle après avoir lu les productions des apprenants.

b) Analyse thématique

Puisque nous avons besoin d'analyser des données qualitatives, l'analyse thématique est l'approche la plus appropriée. Lorsque nous avons travaillé avec des thèmes dès le premier contact avec les données, de nombreux thèmes ont émergé qui nous ont aidés à relier nos données à nos recherches. Ainsi, dans notre étude, nous nous sommes appuyées sur l'enquête narrative comme méthodologie pour enquêter sur les preuves de l'apprentissage autonome dans les autobiographies des apprenants, et sur l'analyse thématique comme approche pour répondre à nos questions de recherche en suivant un ensemble d'étapes.

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

3.3. L'analyse des données et interprétation des résultats obtenus

Dans cette section, nous arrivons à analyser les autobiographies des apprenants et à interpréter les résultats. L'analyse est basée à la fois sur l'empathie et sur l'analyse thématique ; le processus de l'examen passe par 6 étapes comme suit :

3.3.1. Étape 01 : Empathie

Après avoir sélectionné les 4 autobiographies qui contiennent suffisamment d'informations pour répondre à nos questions de recherche, nous les avons lues et nous avons essayé d'être au plus près des sentiments et de la façon de penser des apprenants. Pour faire une bonne analyse, nous devons d'abord comprendre les apprenants et nous partageons avec eux les mêmes perspectives. À ce stade, nous avons utilisé l'empathie comme technique pour interpréter nos données.

3.3.2. Étape 02 : Familiarisation avec les données

Lorsque nous arrivons à analyser les autobiographies des apprenants, nous avons une certaine connaissance préalable des données et même quelques idées sur l'analyse initiale (qualitative). Cette connaissance préalable nous permet de nous concentrer sur des mots-clés spécifiques qui convergent avec les caractéristiques d'un apprenant autonome, nous mettons en évidence chaque élément que nous rencontrons en lisant. Pour rechercher des significations et des modèles différents qui peuvent nous aider à répondre à nos questions de recherche, nous lisons et relisons les données plusieurs fois ; la lecture répétée nous permet de nous familiariser avec les histoires. Dans cette phase, nous commençons à prendre note des thèmes et nous réfléchissons à la façon de les coder. Grâce au processus de lecture répétée, de nombreux thèmes ont émergé :

Dans le tableau ci-dessous, une liste des thèmes émergents est fournie

Tableau 04 : Les thèmes émergents

étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
-Encouragement de l'enseignant	-Avoir un rêve	-Avoir des rêves	Responsabilité
-Défi de l'enseignant	-Une volonté d'apprendre	-Etre attentif	-Curiosité
-Motivation de	-Motivation	-Production insuffisante de	-Etre

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

l'enseignant	(interne/externe)	l'enseignant	sélectif
-Etre chercheur	-S'appuyer sur	-Etre chercheur	-Activités
-Sensibilisation	la production de	-Activités	supplémentaires
-Méthode /stratégie	l'enseignant	supplémentaires	personnelles
-Aide de l'enseignant	-Etre critique	-Méthode/stratégies	-Stratégie
-Activités	-Eloge l'enseignant	personnelle	personnelle
supplémentaires	-L'encouragement de	-Curiosité	e
-Collaboration	l'enseignant	-Originalité	-Etre
- Partager des	- Etre créatif	-Confiance en soi	motivé
connaissances	-Apprendre par amour	-Choix personnels	-Prise de
-Affronter les	-Choix personnels	-Motivation de	décision
difficultés	-L'aide de l'enseignant	l'enseignant	-
-Avoir des rêves	-Etre positif	-Autodidacte	Sensibilisation
-Orientation vers un	-La curiosité	-Peur positive	tion
objectif		-Responsabilité	-
-Découverte		-Recherche d'aide	Productivité
-Soutien des amis		- Aide de la famille	é
-Etre dynamique		-Défiable	-Créativité
-être interactif		-Face aux	-Objectif -
-Etre attentif		difficultés	orienté
-Se sentir à l'aise		-Interactif	-Etre un
-Remarquable			chercheur
-Défis personnels			-Etre
-Non-suffisance de			ambitieux
résultat de			-Etre
l'enseignant			interactif
-Résolution de			-L'aide de
problèmes			l'enseignant
-Curiosité			t

D'après le tableau ci-dessus, il semble que les autobiographies des apprenants sont si riches en thèmes divers. Ceux-ci surgissent lors de la lecture. D'après le tableau, nous remarquons

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

qu'il y a des thèmes qui sont des sous-thèmes, pour bien organiser nos données, nous devons passer par l'étape suivante de l'analyse thématique.

3.3.3. Étape 03 : Génération des codes

Après nous être familiarisées avec les données et avoir identifié les thèmes, il est nécessaire de les organiser en produisant des codes, qui rendent notre analyse bien organisée. Bien que nous ne codions pas à l'aide d'un logiciel, nous avons réussi à identifier les motifs répétés (thèmes) grâce aux notes que nous mettons en évidence sur les textes (autobiographies d'apprentissage de français) et au tableau N°04. Ainsi, le tableau ci-dessous présente les thèmes identifiés.

3.3.4. Classification des thèmes

Selon l'étape précédente et après avoir identifié les thèmes qui ont émergé dans les autobiographies des apprenants, il semble nécessaire de les classer et de les organiser. Ainsi, nous avons divisé les thèmes en « 8 thèmes » {rôle de l'enseignant, stratégies d'apprentissage, aspects psychologiques et émotionnels des apprenants, thèmes cognitifs, responsabilité, curiosité, résultats de curiosité et apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe} qui sont présentés dans les tableaux suivants :

A) Rôle de l'enseignant

Tableau 05 : Rôle de l'enseignant

Rôle /étudiant	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Les encouragements de l'enseignant	×	×		
Motivation de l'enseignant	×		×	
Défi de l'enseignant	×			
Les apprenants s'appuient sur les résultats de l'enseignant		×		

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Les apprenants font des éloges à l'enseignant		×		
Aide de l'enseignant		×		×

Le tableau ci-dessus rassemble 6 sous-thèmes en un seul thème qui est « le rôle de l'enseignant ».

À partir de ce tableau, nous remarquons que l'enseignant est indispensable. Les apprenants considèrent leur professeur soit comme un support dans leur apprentissage, comme le mentionne **l'étudiant 4** dans son autobiographie « Ils nous aident à découvrir de nouvelles méthodes pour atteindre un niveau supérieur », soit comme une source de motivation comme le raconte **l'étudiant 3 et 1** « Elle était si fière de moi. Quand je me souviens de toutes ces choses maintenant, je me rends compte que j'ai enfin trouvé ce qui m'a vraiment motivé à apprendre le français » « madame (...) qui nous a motivés et encouragés à découvrir cette langue » ; Selon les apprenants, l'enseignant a un rôle important.

L'étudiant 2 s'appuie sur la production de l'enseignant comme source de connaissances « J'ai fait de mon mieux pour apprendre tout ce que l'enseignant nous a enseigné ». De plus, ils font des éloges aux professeurs : « Nous avons de la chance d'avoir un bon professeur » ; « Elle a un cœur en or » ; « Merci pour elle de construire mon vocabulaire » ; « j'ai eu de la chance d'avoir une excellente professeure de l'écrit », cela montre le rôle essentiel de l'enseignant, il peut tracer la voie du succès ou de l'échec du processus d'apprentissage des apprenants.

Donc, grâce à l'enseignant l'apprenant pourrait réussir ou échouer dans son apprentissage.

Nous déduisons que les apprenants dépendent de leur professeur. Selon les étudiants, le statut de ce dernier est sacré et ils voient leur réalisation (étant étudiants à l'université) se baser sur le dessein prévu par leurs professeurs.

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

B) Stratégies d'apprentissage

Le tableau N°04 montre le thème émergent qui est « la stratégie d'apprentissage », ce tableau traite des sous-thèmes qui sont cités dans les récits des apprenants.

Tableau 06. Stratégies d'apprentissage

Stratégie/étudiant	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Faisant des heures activités supplémentaires	×			
Prendre des notes				×
Travailler en collaboration	×		×	
Traduction				×

Ce tableau révèle que les étudiants utilisent différentes stratégies dans leur apprentissage.

Nous avons retrouvé dans les autobiographies les stratégies citées dans le tableau N°04.

L'étudiant 3 n'est pas satisfait des activités proposées par son professeur. Par conséquent, il fait des activités supplémentaires par lui-même, comme le mentionne dans son autobiographie « J'ai décidé donc de faire des activités supplémentaires avec ma camarade de classe Linda et ce que j'ai fait chaque après-midi je recherche sur internet des détails plus précis et je fais des activités en ligne ».

L'étudiant 4 utilise la prise de notes comme stratégie pour enrichir son vocabulaire « j'écris des nouveaux mots dans un petit carnet, puis j'essaie de les utiliser dans mon discours de tous les jours ».

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Pour l'étudiant 1 et 3 ils s'appuient sur la stratégie de collaboration pour mieux apprendre, ils partagent des idées avec leurs pairs pour développer leur réflexion que nous extrayons de la production écrite de l'étudiant 1 « on finit par trouver des mots-clés en collaboration avec d'autres étudiants ».

De plus, l'étudiant 4 utilise la traduction comme stratégie pour apprendre le français comme langue étrangère « par exemple des journaux de l'arabe vers le français, cela m'a beaucoup aidé ». Par conséquent, toutes les stratégies énumérées ci-dessus sont appliquées par les apprenants pour favoriser leur apprentissage en langue française.

C) Aspect psychologique et émotionnel des apprenants

Le tableau 6 qui suit rassemble tous les facteurs psychologiques et émotionnels qui influencent les étudiants dans l'apprentissage de la langue française :

étudiant/sous-thème	étudiant1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Confiance en soi			×	
Défi			×	
Motivation		×		×
Se sentir à l'aise	×			
Positivité		×		
Volonté				
Ambition				×
Apprendre par amour	×	×		×
Peur positif			×	

Le tableau ci-dessus montre que les aspects émotionnels et psychologiques des apprenants peuvent jouer un rôle très important dans leur apprentissage, leur volonté d'apprendre ; leur motivation ; et l'ambition de réaliser quelque chose...etc.

Tout cela est apparu dans les autobiographies des étudiants, ils ont inclus leurs émotions d'une manière où elles influencent leur processus d'apprentissage. Nous avons remarqué que toutes les émotions des apprenants sont totalement positives.

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

L'étudiant 3 a confiance en lui, il a connu de nombreuses attitudes et positions sans difficultés ni hésitations « J'ai choisis sans aucun doute d'étudier la langue française comme spécialité » et « le défis » est le facteur principale qui le pousse de y aller plus loin dans son apprentissage de français comme une langue étrangère ; « Je me suis mis au défi ».

De plus, des apprenants comme l'étudiant 2 et 4 ont parlé de leur motivation personnelle, ce qui leur permet d'être des apprenants actifs qui cherchent à réussir dans cette langue. « J'étais ravi d'avoir un cours de français pour la première fois de ma vie », le cas de cet étudiant, qui été motivé à découvrir une nouvelle langue après sa langue maternelle.

Le fait que l'étudiant 1 se sent à l'aise dans son cadre ; cela crée une bonne atmosphère pour apprendre et obtenir de bons résultats. De plus, être positif est quelque chose que l'étudiant 2 ressent lorsqu'il fait face à différentes expériences dans son apprentissage. Être positif signifie qu'un apprenant est capable de résoudre des problèmes et de ne jamais abandonner. Nous avons observé dans les textes que nous avons lus que les étudiants ont le désir d'apprendre le français ; ce sentiment est une volonté de découvrir et d'acquérir la langue.

Non seulement avoir une volonté qui permet à un étudiant de réussir dans son apprentissage, être ambitieux aussi amène un étudiant à avoir une volonté et à passer à l'application, comme le mentionne l'étudiant 4 dans son autobiographie « tous ont vu dans mes yeux l'ambition de maîtriser cette langue étrangère ». Pour l'étudiant 1, 2 et 4, ils apprennent le français par amour, pour eux c'est un plaisir de le connaître et de l'acquérir, ce sentiment les amène à l'apprendre facilement comme ils l'ont mentionné « je trouve que c'est une langue vraiment agréable » ; « une langue très riche » ; « la plus belle langue de tous les temps ».

Le dernier sous-thème est la peur positive, l'étudiant 3 a vécu la peur dans son apprentissage, mais c'est positif, car grâce à ce sentiment, cet étudiant a pris quelques précautions et fait des efforts pour éviter l'échec « j'avais peur mais je me suis mis au défi ».

De plus, selon les apprenants le facteur d'orientation vers un but influence leur motivation. Ainsi, ce dernier entraîne les apprenants à faire des efforts et à être actifs afin d'atteindre les buts prévus en esprit.

Enfin, on a remarqué que la plupart des étudiants ont des rêves concernant leurs apprentissages, ils voient un rêve comme objectif, et ils croient pouvoir le poursuivre un jour. L'étudiant 2, par exemple a parlé de son rêve concernant la langue française « mon rêve est

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

que un jour je puisse être un bon professeur, parce qu'enseigner le français a toujours été mon rêve et mon objectif, la langue française est une langue très active et vivante, la plus belle langue de tous les temps ». Elle a déduit que son amour pour la langue française donne naissance à des rêves. Par conséquent, ils mènent l'apprenant à tracer un objectif en tête.

D) Thèmes cognitifs :

Tableau 7 : Thèmes cognitifs :

étudiant / sous-thèmes	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Sensibilisation	×			×
Critique		×		
Remarquant	×			
Prise de décision				×
Attention	×		×	

A partir de ce tableau, on remarque que les apprenants **étudiant 1 et 4** ont la capacité de déterminer des choses par eux-mêmes ; cela peut leur permettre de voir clairement ce qui se passe dans l'environnement et de viser d'autres résultats dans leurs apprentissages. Tous les sous-thèmes cités ci-dessus sont liés, l'apprenant qui est conscient il remarque les choses, puisqu'il est attentif, lorsqu'il perçoit et remarque, il évite les choses qui sont critiquées et cela l'aide à prendre des décisions concernant son apprentissage. Nous citons l'expérience de la langue française avec **l'étudiant 3** « je fais attention même à la forme de sa bouche lorsque elle prononce les mots ». De plus les étudiants sont conscients de l'évolution de l'apprentissage de français et ils peuvent évaluer seuls leurs apprentissages. Ces activités cognitives permettent aux apprenants d'acquérir une conscience métacognitive nécessaire pour devenir autonomes, de savoir garder ce qui est utile et de supprimer les mauvais comportements qui influencent leur développement dans l'apprentissage de la langue française.

E) Responsabilité :

Avant d'aborder le tableau suivant qui montre la responsabilité des apprenants dans différentes activités, nous devons nous référer au tableau N°06 qui énumère un certain nombre de stratégies utilisées par les étudiants comme moyen d'apprendre. Étant donné que

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

les apprenants choisissent leurs stratégies personnelles pour apprendre le française, ils sont responsables de leurs choix des stratégies qu'ils jugent appropriées pour eux.

Tableau 08 : Responsabilité

étudiant /sous-thèmes	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Autodidacte			×	
Sélectif				×
Choix personnels		×	×	
Prise de décision				×
Recherche	×		×	×
Résolution de problèmes			×	

La qualité d'être responsable envers l'apprentissage apparaît dans les autobiographies des étudiants, ils assument chacune de leurs décisions et ils comptent sur eux-mêmes pour faire face aux différents obstacles qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de français comme langue étrangère.

Par exemple, **l'étudiant 1** a vécu une situation difficile mais il a réussi à surmonter la situation «malgré que j'étais timide mais en posant des questions au professeur, j'ai pu apprendre et réussir et surmonté ma timidité » cet étudiant a réussi à combattre sa timidité ; il est responsable de ses émotions et de ses comportements. **Les étudiants 1, 3 et 4** ne s'appuient pas uniquement sur ce que leurs enseignants leur fournissent comme connaissances ou activités. Cependant, ils font leurs recherches personnelles pour mieux comprendre et acquérir plus de nouveaux mots français.

F) Curiosité :

D'après les thèmes émergents, nous avons remarqué certaines caractéristiques des apprenants à savoir : créativité, originalité, découverte, avant de les aborder, nous verrons d'abord la source de ces qualités dans le tableau suivant :

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Tableau 09 : Curiosité

étudiant	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Curiosité	×	×	×	×

Ce tableau révèle que tous les apprenants sont curieux dans leur apprentissage de français. Grâce à ce facteur, ces étudiants ont réussi à être créatifs et productifs, par exemple en produisant des essais, des histoires...etc. qui leur permettent d'accroître leurs connaissances en langue française. Le cas du **l'étudiant 4** qui est un bon exemple : « souvent j'entends des mots étranges et ma curiosité me pousse à chercher le sens du mot ». Être curieux est la qualité d'un apprenant qui compte réussir.

G) Résultats de la curiosité :

Tableau 10 : Résultats de la curiosité

étudiant /résultat	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Découverte	×			
Originalité			×	
Créativité		×		×

Le tableau 10 montre que les étudiants sont créatifs et ont la curiosité de découvrir, et font des tâches par eux-mêmes pour produire une œuvre originale.

H) Apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe

Tableau 11 : Apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe

étudiants /caractéristiques	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Interactif	×		×	
Pratique	×		×	×

D'après le tableau susmentionné, nous remarquons qu'il y a des étudiants qui sont actifs à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Ils sont interactifs, ils partagent différentes idées en coopération avec leurs pairs et ils interagissent avec leurs enseignants pour acquérir des connaissances. **L'étudiant 1** interagit avec ses pairs, il travaille en collaboration. Par conséquent, être un étudiant actif facilite l'acquisition d'une langue puisque l'interaction est une forme de communication, et ce dernier est la bonne façon d'apprendre une langue

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

étrangère. Apprendre une langue étrangère nécessite beaucoup de pratiques, faire des activités supplémentaires, naviguer, rechercher... etc.

3.3.5. Étape 04 : Recherche de thèmes répétés :

Nous avons remarqué dans les étapes précédentes que certains thèmes sont répétés (thèmes les plus mentionnés par les apprenants dans leurs autobiographies).

Tableau 10 : Thèmes répétés

N° tableau	Classification	Thèmes répétés
N°02	Rôle de l'enseignant	-Encouragement de l'enseignant -Motivation de l'enseignant -Aide de l'enseignant
N°03	Stratégies des apprenants	-Faire des activités supplémentaires - Travailler en collaboration
N°04	Aspect psychologique et émotionnel des apprenants	-Motivation -Orienté vers un objectif
N°05	Thèmes cognitifs	-attention
N°06	Responsabilité	-Choix personnels -Résolution de problèmes -Recherche
N°07	Curiosité	-curiosité
N°08	Résultats de curiosité	-créativité
N°09	Apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe	-interaction

Nous remarquons en classant et en codant nos thèmes qui ont émergé dans les textes que les participants partagent certaines caractéristiques ; nous les avons répertoriées dans le tableau ci-dessus. Ainsi, nous pouvons répondre à nos questions de recherche en nous concentrant sur

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

ces points puisqu'ils sont mentionnés dans chaque autobiographie des étudiants. Grâce à cette étape (recherche des thèmes répétés) nous avons réduit la liste des thèmes selon ce tableau, le rôle de l'enseignant est tout à fait essentiel ; ils considèrent l'enseignant comme un élément central de leur apprentissage. L'enseignant encourage, motive, oriente et aide les apprenants ; il leur montre la voie pour apprendre le français comme langue étrangère. Dans ce processus, ils s'appuient sur des stratégies qu'ils trouvent les plus pratiques et bénéfiques pour eux (faire des activités supplémentaires et travailler en collaboration). Les facteurs internes qui poussent les participants à réussir sont la motivation et l'orientation vers un objectif.

De plus, on en déduit que les apprenants sont habiles, ils sont attentifs, ce qui les amène à être toujours prêts à voir, observer, tirer des conclusions...etc. De même, les apprenants sont responsables de leur apprentissage, ils font leurs propres recherches, ils n'attendent pas que leur professeur leur demande ; ils font leurs propres choix concernant leur apprentissage et ils assument ce que leurs choix laissent après eux, même lorsqu'ils font face à des contraintes dans leurs parcours d'apprentissage de français, ils se sentent responsables de résoudre les problèmes par eux-mêmes. Non seulement ils ont un fort désir de savoir des choses sur la langue française, mais ils sont aussi créatifs. La dernière caractéristique commune entre les étudiants est l'interaction, les apprenants sont tellement actifs, et ils interagissent et participent pour partager leurs connaissances avec leurs pairs et leur professeur.

3.3.6. Étape 05 : Examen de certains thèmes répétés :

Certains thèmes doivent être examinés pour rechercher les différents facteurs qui influencent l'apprentissage de français par les étudiants.

Tableau 12 : Différentes sources d'aide

étudiant /de :	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Enseignant	×	×		×
Pairs	×			
Famille		×		

Les apprenants recherchent de l'aide auprès de différentes sources, et c'est noter que le soutien de l'enseignant est le plus mentionné par les apprenants. Les participants ont besoin du professeur dans leur apprentissage, son aide est la clé de la réussite des étudiants. Sinon,

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

les pairs et la famille sont la source d'aide pour certains entre eux. Par exemple **l'étudiant 1** a beaucoup d'amis qui l'ont aidé dans son apprentissage de français, ils pratiquent ensemble la langue pour favoriser leur prononciation « j'ai eu également de la chance d'avoir des amis qui m'ont aidé ; on partage des idées et parfois on essaie de communiquer entre nous en français on plaisante et on raconte notre vie quotidienne en utilisant des expressions françaises, toutes ses données ont joué un rôle important tout au cours de mon apprentissage ». Par conséquent, les pairs jouent aussi un rôle important dans le processus d'apprentissage ; **l'étudiant 1** se sent à l'aise avec cette atmosphère et il se familiarise avec ses amis ; cela l'amène à s'exprimer librement et à être un apprenant actif.

3.3.7. Différents types d'interaction :

Dans les productions écrites des apprenants, nous avons remarqué que les étudiants pratiquent deux types d'interaction qui sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 13 : Différents interactions

étudiant /type	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3	étudiant 4
Interaction apprenant-Apprenant	×		×	
Interaction apprenant-enseignant	×		×	×

D'après ce tableau, on remarque que les apprenants sont interactifs ; ils coopèrent entre eux et avec leur professeur. Ils sont communicatifs et cette qualité est très nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Grâce à ces caractéristiques, les étudiants reçoivent et produisent des connaissances.

4. Discussion des résultats :

Cette analyse montre les caractéristiques des apprenants. À travers cette analyse, nous sélectionnons à la fin les caractéristiques qui construisent le profil des apprenants : ce sont des apprenants actifs, attentifs, collaboratifs, ils ont un haut degré de curiosité qui les amène à être chercheurs et créatifs, ils sont interactifs, responsables de leurs propres décisions et ils sont

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

capables de faire face à toutes les contraintes dans leur apprentissage de la langue et ils espèrent atteindre leurs objectifs qu'ils ont déjà dans leur esprit, et c'est notre objectif de mener cette recherche, est de rechercher des preuves de traits autonomes dans les autobiographies des apprenants.

Dans le premier chapitre, nous avons discuté des caractéristiques d'un apprenant autonome, et en les comparant avec nos résultats, nous arrivons à la conclusion que ces apprenants en détiennent certaines, le tableau suivant montre que :

Tableau 14 : Le degré d'autonomie des apprenants de FLE

Caractéristiques d'un apprenant autonome	oui	non
Orienté vers un objectif	×	
Contrôle		×
Volonté		×
Prise de décision	×	
Réfléchissant		×
Attentif	×	
Curieux	×	
Motivé	×	
chercheur	×	
Résolution de problèmes	×	
Auto-évaluer		×
Actif	×	
Initiative		×
Enthousiaste		×
Prendre des risques		×
Créatif	×	
Persistent		×
Responsable	×	
Défiable	×	
Positif	×	
Sûr de soi	×	
Adroit		×

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

Stratégique	×	
Interactif	×	
Auto-dirigé		×

Ces résultats concernent les thèmes les plus répétés qui ont émergé dans les autobiographies des apprenants, il y a certaines caractéristiques que nous pouvons marquer « oui » au lieu de « non » mais comme ils ne sont pas mentionnés que par un ou deux étudiant(s), nos déductions dépendent des thèmes généraux de l'ensemble de l'analyse.

Selon les caractéristiques des étudiants, nous déduisons que les participants sont autonomes, cependant, **le tableau 13** révèle qu'il y a certaines caractéristiques qu'ils ne possèdent pas. La question est : peut-on les considérer comme des apprenants autonomes malgré les manques ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord revenir sur un élément important de l'analyse qui est le rôle des apprenants, ce dernier est donc indispensable, même s'ils sont actifs, motivés, stratégiques, etc. mais ils ne peuvent pas orienter leur apprentissage sans être déjà fixés par leur enseignant. Selon cette idée, les résultats du tableau montrent que les apprenants n'ont pas d'initiative dans leur apprentissage, leur autonomie est limitée en quelque sorte par l'enseignant. L'enseignant les oriente, leur montre la voie et leur donne des devoirs pour faire leurs tâches de manière autonome. Par conséquent, la bonne réponse à la question posée est que les apprenants sont plus ou moins autonomes.

Les résultats indiquent que de nombreux signes d'autonomie sont présents dans les textes que nous avons traités. La preuve est que les apprenants sont qualifiés par un ensemble de caractéristiques d'un apprenant autonome mentionnées dans le dernier tableau.

En analysant les autobiographies des apprenants, nous détectons l'évidence de l'autonomie dans leurs expériences. Au fil de l'analyse et des résultats trouvés, nous nous rendons compte que les apprenants sont autonomes puisque leur profil comprend les caractéristiques d'un apprenant autonome telles que la créativité, la recherche d'objectifs, la curiosité, la résolution de problèmes ... etc.

Cependant leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant montre qu'ils dépendent de lui, d'où les tâches des apprenants doivent être initiées par l'enseignant afin qu'ils puissent travailler de manière autonome, par exemple pour organiser, rechercher... etc. Par conséquent, ce type

Chapitre II Cadre Méthodologique de Recherche

d'autonomie n'est pas proactif, mais c'est une autonomie réactive puisque les apprenants ne sont pas capables de contrôler leur apprentissage avant d'être dirigé et orienté par leur enseignant.

Les résultats ont révélé que les apprenants ont des espoirs, et sont motivés. Ces émotions les amènent à se fixer des objectifs dans leur esprit, puis ils réfléchissent pour mettre des précautions sur leur chemin d'apprentissage de français.

Conclusion partielle :

Après avoir analysé les productions écrites du récit autobiographique des étudiants, discuté et révélé les résultats, nous terminons ce chapitre en répondant à notre question de recherche.

La production écrite d'un récit autobiographique joue un rôle très important dans l'étude de l'autonomie. Premièrement, on a trouvé des preuves d'autonomie parmi les expériences d'apprentissage des apprenants de FLE. Deuxièmement, les apprenants se fixent des objectifs pour leur apprentissage ; qui est une qualité qui les maintient positifs et motivés. Cependant, les participants n'ont pas d'initiatives dans leur apprentissage, ils demandent des orientations pour qu'ils puissent ensuite faire leurs tâches de manière autonome.

Conclusion Générale

Conclusion générale

Dans notre conclusion, nous parlons des contraintes rencontrées au cours de la recherche, des implications pour nos résultats.

1) Limite de l'étude

Il y a des événements qui surviennent dans cette étude qui sont hors de notre contrôle. Les autobiographies soumises sont écrites à la main, il était donc difficile de déchiffrer certains mots. Les autobiographies ont été analysées manuellement, par conséquent beaucoup de temps a été consacré à l'analyse des autobiographies.

2) Implications

Les résultats de l'analyse des autobiographies ont révélé des conclusions inattendues, on n'a pas pensé que les autobiographies comportaient des signes d'apprentissage autonome. Indépendamment du niveau d'autonomie limité des participants, ils peuvent être qualifiés de réussis dans l'acquisition de la langue française grâce à leurs capacités, leur façon de percevoir les problèmes et les stratégies qu'ils appliquent dans leur apprentissage.

De la lecture répétée des autobiographies, on a compris que les étudiants s'exprimaient librement en racontant leurs expériences de manière narrative. Ils ont partagé avec les lecteurs leurs émotions. Ainsi, l'utilisation de cet instrument dans notre recherche a amené les étudiants à se définir et à évaluer leurs comportements d'apprentissage. En outre, cela a fonctionné comme un moyen de laisser les étudiants réfléchir à de nombreux aspects qui influencent leur parcours d'éducation. Les apprenants deviennent conscients et capables de déterminer qu'ils sont en réfléchissant aux facteurs qui les entourent. Ainsi, ils pourront garder ce qui fait leur apprentissage et se débarrasser de chaque comportement qui peut influencer négativement leur apprentissage.

3) Conclusion

Cette étude est une tentative pour voir s'il y a des signes d'apprentissage autonome chez les apprenants de FLE. Pour étudier ce phénomène, nous avons collecté des données auprès des apprenants. Par conséquent, on leur a demandé d'écrire une autobiographie d'apprentissage de la langue française dans laquelle ils racontent leurs expériences sur l'apprentissage de français depuis le premier contact avec la langue jusqu'à nos jours.

Conclusion Générale

Afin de savoir comment utiliser ces types d'instruments dans notre recherche, nous les avons définis dans le premier chapitre et leur utilisation dans le domaine de la recherche en apprentissage des langues. Nous avons collecté les autobiographies des apprenants puis nous les avons analysées suite à une analyse thématique. Ces résultats démontrent le sentiment d'autonomie parmi les apprenants. Nous avons tenté de prendre en compte leurs expériences dans cette recherche et nous avons essayé de les interpréter et de comprendre ce que nous présentons sous forme de tableaux et de conclusions.

TABLE DES TABLEAUX

Table des Tableaux

Table des tableaux

Chapitre 1

Tableau 1 : résumé de l'autonomie proactive.....	17
Tableau 2 : résumé de l'autonomie réactive	17
Tableau 3 : synthèse des caractéristiques d'un apprenant autonome.....	22

Chapitre 2

Tableau 4 : thèmes émergents	39
Tableau 5 : le rôle de l'enseignant	40
Tableau 6 : stratégie d'apprentissage	42
Tableau 7 : aspect psychologique et émotionnel des étudiants	43
Tableau 8 : thèmes cognitifs.....	45
Tableau 9 : responsabilité	46
Tableau 10 : curiosité	47
Tableau 11 : résultats de la curiosité	47
Tableau 12 : les apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.....	47
Tableau 13 : thèmes répétés.....	48
Tableau 14 : différents sources d'aide.....	49
Tableau 15 : différents interactions.....	50
Tableau 16 : le degré d'autonomie des apprenants de FLE	51

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages, articles et thèses et sitographie

- Abbott, H. P. (2008). The Cambridge introduction to narrative. Cambridge University Press
- Altet Marguerite 2002; 138pp.85.93, «une démarche de recherche sur la pratique enseignante ».
- Autonomie et langue de spécialité: enjeux et perspective, disponible sur [HTTP://JOURNAL.OPENDITION.ORG](http://JOURNAL.OPENDITION.ORG), consulté le 02/03/2022.
- Autonomy and foreign language disponible sur WWW.BOOKS.GOOGLE.DZ, consulté le 31/03/2022.
- Apprentissage autodirigé et formation à distance disponible sur WWW.CAIRN.INFO, consulté le 16/03/2022.
- Autonomy in language teaching and learning process disponibles sur WWW.RESEARCHGATE.NET, consulté le 01/04/2022.
- Barthes 1966. Introduction à l'analyse structurale des récits, disponible sur [HTTPS://WWW.PERSEE.FR/DOC/COMM](https://WWW.PERSEE.FR/DOC/COMM), consulté le 10/03/2022.
- CECRL "l'autonomie en didactique des langues et en pédagogie" disponible sur [HTTP://DUMAS.CCSD.FR](http://DUMAS.CCSD.FR), consulté le 11/03/2022.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (nd). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed.). New York .disponible sur [HTTPS://WWW.SCIENCEDIRECT.COM/TOPICS/NURSING-AND-HEALTH-PROFESSIONS/NARRATIVE-INQUIRY](https://WWW.SCIENCEDIRECT.COM/TOPICS/NURSING-AND-HEALTH-PROFESSIONS/NARRATIVE-INQUIRY), consulté le 06/03/2022.
- Coffey, M. D. (2011). Literacy narratives across the curriculum.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher, disponible sur [HTTPS://WIKI.TELUQ.CA/WIKITEDIA/INDEX.PHP/NARRATION](https://WIKI.TELUQ.CA/WIKITEDIA/INDEX.PHP/NARRATION), consulté le 04/04/2022.
- Culver, O. (2012). Narrative Inquiry in the Language Classroom: An Incubator of Identity and Growth Exploration disponible sur [HTTP://DIGITALCOLLECTIONS.SIT.EDU/CGI/VIEWCONTENT.CGI?ARTICLE=1543&CONTEXT=IPP_COLLECTION](http://DIGITALCOLLECTIONS.SIT.EDU/CGI/VIEWCONTENT.CGI?ARTICLE=1543&CONTEXT=IPP_COLLECTION), consulté le 06/03/2022.

- De Fina, A. (2003). Identity in narrative: A study of immigrant discourse (Vol. 3). John Benjamins Publishing.
- Demougin, J., dictionnaire des littératures, Larousse, p.1027.
- Développer l'autonomie des enfants à l'école maternelle Dumas disponible sur [HTTP://DUMAS.CCSD.CNRS.FR](http://DUMAS.CCSD.CNRS.FR) ,consulté le 27/03/2022.
- Definitions of independent learning initial overview disponible sur [HTTP://DOCPLAYER-NET.CDN.AMPPROJECT.ORJ](http://DOCPLAYER-NET.CDN.AMPPROJECT.ORJ),consulté le 15/03/2022.
- Hachette, 1976. Introduction à la sémiotique narrative et discursive disponible sur [HTTPS://WWW.PERSEE.FR/DOC/PRATI_0338-2389_1978_NUM_20_1_1070](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1978_num_20_1_1070) , consulté le 16/04/2022.
- Hoogland, C., & Wiebe, N. (2009). Narrative inquiry in education
- Henri Holec 1979 disponible sur [HTTP://HAL.ARCHIVES-OUVERTES.FR](http://HAL.ARCHIVES-OUVERTES.FR) ,consulté le 02/03/2022 .
- Jean -Michel Adam, 2008; p .144, linguistique textuelle, Paris, Armand, Colin
- Key conceptions on learner autonomy and particular links with the Algerian Educational context, Samia Fedj et Fawzia Bouhass Bevaissi, département de l'anglais, faculté des lettres et des langues, université Sidi Bel Abbés, disponible sur WWW.RESEARCHGATE.NET , Consulté le 09/03/2022.
- L'autonomie de l'apprenant en didactique des langues étrangères disponible sur WWW.RESEARCHGATE.NET ,consulté le 27/03/2022.
- Learner autonomy: A synthesis of theory and practice disponible sur WWW.RESEARCHGATE.NET ,consulté le 27/03/2022 .
- Learner autonomy research and practice disponible sur [HTTP://WWW.RESEARCHGATE.NET](http://WWW.RESEARCHGATE.NET) ,consulté le 06/03/2022.
- Learner autonomy in language Learning : student teachers beliefs disponible sur [HTTP://WWW.RESEARCHGATE.NET](http://WWW.RESEARCHGATE.NET) ,consulté le 06/03/2022.
- Leiris Michel (1946). L'autobiographie et le sacré disponible sur [HTTPS://WWW.CAIRN.INFO/LE-DEFI-BIOGRAPHIQUE--9782130566908-PAGE-281.HTM](https://www.cairn.info/le-defi-biographique--9782130566908-page-281.htm) ,consulté le 20/03/2022.

- Littlewood 1999 ; p 26 , « autonomy and the self in language learning »
<http://sites.psych.ualberta.ca/IClab/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/NoelsChaffeeMichalykSugitaMcEown2014.pdf>
- Mercer, S. (2013). Working with language learner histories from three perspectives disponible sur HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/288624147_WORKING_WITH_LANGUAGE_LEARNER_HISTORIES_FROM_THREE_PERSPECTIVES_TEACHERS_LEARNERS_AND_RESEARCHERS ,consulté le 12/05/2022.
- Polansky, S. G., Andrianoff, T., Bernard, J. B., Flores, A., Gardocki, I. A., Handerman, R. J.,...& Young, L. (2010). Tales of Tutors: The Role of Narrative in Language Learning and Service Learning disponibles sur <HTTPS://WWW.CMU.EDU/TEACHING/DESIGNTEACH/TEACH/INSTRUCTIONALSTRATEGIES/SERVICELEARNING/TALESOFTUTORS.PDF> ,consulté le 11/05/2022.
- Philippe Lejeune (1996) . LE PACTE AUTOBIOGRAPHIQUE disponible sur <HTTP://LNU.DIVA-PORTAL.ORG/SMASH/GET/DIVA2:204931/FULLTEXT01.PDF> consulté le 20/03/2022.
- Phil Benson and Peter Voller (Eds) autonomy and independence in language learning disponible sur <HTTP://DDD.UAB.CAT?> consulté le 15/03/2022.
- Reactive autonomy and study skills disponible sur <HTTP://.JSTAGE.JST.GO.JP> , consulté le 11/03/2022.
- Recherches en didactique des langues et des cultures « la persuasion est le moteur de l'enseignement » est ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ? disponible sur <HTTP://JOURNALS.OPENDITION.ORG>, consulté le 15/03/2022.
- Schwartz Bernard ,1974 ; p.p 84-87, l'éducation demain https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1974_num_27_1_2063_t1_0084_0000_2
- Souad-Kassim-Mohamed chapitre 1 quelques définitions sur l'autonomie en didactique des langues disponible sur <WWW.BLOG4EVER.COM> ,consulté le 2/3/2022.
- Tan, F, B., & Chan, H. (1998). Managing Self-instructed Learning within the IS Curriculum: Teaching Learners to Learn. Informing Science Journal disponible sur <HTTP://WWW.INFORM.NU/ARTICLES/VOL1/V1N1P1-7.PDF> , consulté le 10/05/2022.
- Teaching and researching: autonomy in language learning disponible sur <HTTP://BOOKS.GOOGLE.DZ>consulté le 03/04/2022.

- Types et degrés d'autonomie disponible sur [HTTP://ONS-ASPECTS-DIMENSIONS.QMJ67E69](http://ONS-ASPECTS-DIMENSIONS.QMJ67E69) ,consulté le 11/03/2022.
- Wells, K. (2011). Narrative inquiry. Oxford University Press, USA.
- Yves : L'analyse du récit, 2009, p40.

Dictionnaires

- DEMOUGIN.J, dictionnaire des littérature, Larousse. P1027.
- DUBOIS. J (1973). « Dictionnaire de linguistique ».
- LAROUSSE. (2012). Dictionnaire Larousse Maxipoche. Paris,Larousse, p.934.
- LE PETIT ROBERT. (2000). Paris, p. 287.

Résumé

L'objet de notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, et s'attache à définir la notion de l'autonomie et à examiner les productions écrites des étudiants de 3^{ème} année licence de français de l'université de Bejaia. En nous basant sur le récit autobiographique des étudiants de 3^{ème} année licence de FLE, nous nous sommes fixé comme objectif d'analyser les récits autobiographiques des étudiants afin de déterminer les preuves d'apprentissage autonomes chez les étudiants de FLE et de comprendre l'usage de l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères.

Notre travail sur le plan méthodologique est scindé en deux chapitres :

Le premier chapitre, se propose d'exposer quelques acquis « théoriques » et notions de base ayant un rapport étroit avec notre sujet de recherche. Dans la première partie, nous avons défini le concept de l'autonomie de l'apprenant, son historique, les termes liés à l'autonomie de l'apprenant et les caractéristiques d'un apprenant autonome. Dans la deuxième partie, nous avons défini le concept de la narratologie, le genre narratif, et par la suite le récit et nous avons tenté de parler des avantages de l'intégration de récits dans l'apprentissage des langues. Dans la troisième partie, nous avons défini l'autobiographie et nous avons tenté de parler de l'importance de cette autobiographie dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le second chapitre, il était question avant tout, d'effectuer un questionnaire en version papier aux « étudiants de 3^{ème} année licence de français ». Ensuite, Nous avons défini le cadre pratique de notre étude. Nous avons commencé par la présentation de la méthodologie de recherche de notre étude, nous avons également défini par la suite les outils et procédures de collecte de données. Enfin, nous avons procédé à une analyse des autobiographies collectées.

Mots clés : autonomie de l'apprenant, autobiographies, FLE, autonomie réactive, autonomie proactive.

Quelques définitions des concepts clés

L'autobiographie :

Définition : Récit rétrospectif en prose qu'une personne réel/le fait de sa propre existence, lorsqu'il/se met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. (Philippe Lejeune, 1975, p. 19).

L'autonomie :

Définition des mots « autonomie » et « autonome » sur le site du dictionnaire Larousse en ligne :

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

« Autonome » Se dit de quelqu'un qui a une certaine indépendance, qui est capable d'agir sans avoir recours à autrui : Individu autonome.

Schwartz, dans l'Éducation de demain (cité par Holec, 1979), ajoute la notion de responsabilité de la personne autonome : La capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.

La narration :

La narration est définie comme : « une partie du discours, venant après l'exorde, la narration est en rhétorique l'exposé des faits qui précèdent la confirmation » (Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique et sciences du langage, Larousse, édition (2001).

Le récit :

Adam signale que le récit est: « une suite de propositions liées progressant vers une fin» (Jean-Michel Adam, Linguistique textuelle, Paris, Armand Colin.(2008),p.144.).

L'autonomie proactive :

L'apprenant exerce des choix d'apprentissage, se fixe des objectifs de manière indépendante (Littlewood)

Proactivité : soit pour assurer la sécurité au quotidien, dans des situations ordinaires (comme pour le dispositif de « vigilance collective » dont il sera question plus loin (Le Coze et al. 2010) et/ou faire face à des situations qui se détériorent (comme les situations d'urgence et anormales (Malakis et Kontogiannis 2008,2012) ; les scénarios d'incertitude (Rankin et al. 2011) .

L'autonomie réactive:

Met moins de pression sur l'apprenant à se transformer, à faire des choix d'apprentissage ou de ressourcer et d'évaluer progressivement vers l'autonomie proactive avec l'enseignant comme accompagnateur.

Réactivité : répondre à des situations extraordinaires ou critiques. On peut citer la formation à la résilience opérationnelle (Bergström et al. 2011b) ; la formation basée sur la perturbation (Gorman et al. 2010) ; la formation aux rôles improvisés (Lundberg et Rankin 2013) .

TABLE DES MATIÈRES

Table des Matières

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	09
CHAPITRE 01 : Patrie théorique	
Introduction.....	13
I. L'autonomie de l'apprenant.....	13
1.1. L'histoire de l'autonomie de l'apprenant	13
1.2. La définition de l'autonomie de l'apprenant.....	14
1.3. L'autonomie proactive et réactive.....	16
1.4. Les termes liés à l'autonomie de l'apprenant	18
1.4.1. Apprentissage indépendant	18
1.4.2. Apprentissage autodirigé	19
1.5. Les caractéristiques d'un apprenant autonome	19
II. Le genre narratif	23
2.1. La narratologie : considération générale	23
2.2. La définition du genre narratif	24
2.3. La demande narrative	25
2.3.1. Définition de l'enquête narrative	25
2.3.2. L'enquête narrative en éducation.....	26
2.3.3. Caractéristiques de l'enquête narrative	27
2.4. Le récit	28
2.4.1. Définition du récit	28
2.4.2. L'avantage de l'intégration des récits dans l'apprentissage des langues	29
III. Le récit autobiographique	30
3.1. Définition de l'autobiographie	30
3.2. L'autobiographie comme approche	31

Table des Matières

3.3. L'importance des autobiographies dans l'apprentissage des langues	31
3.3.1. Pour les apprenants	32
3.3.2. Pour les enseignants.....	33
Conclusion.....	33
CHAPITRE 02 : Cadre méthodologique de la recherche	
Introduction.....	35
1. Présentation de la méthodologie de recherche.....	35
1.1. Conception de la recherche	35
1.2. Population et échantillon.....	35
2. Définitions des outils et procédures de collecte des données.....	36
3. Présentation et analyse des résultats obtenus.....	37
3.1. Description des données (autobiographies.....	37
3.2. L'analyse d'autobiographie	37
a)Empathie.....	37
b) Analyse thématique.....	37
3.3. L'analyse des données et interprétation des résultats obtenus.....	38
3.3.1. Étape 01 : empathie	38
3.3.2. Étape 02 : familiarisation avec les données.....	38
3.3.3. Étape 03 : génération des codes.....	40
3.3.4.Classification des thèmes	40
A) Rôle de l'enseignant	40
B) Stratégies d'apprentissage	42
C) Aspect psychologique et émotionnel des apprenants.....	43
D) Thèmes cognitifs.....	45
E) Responsabilité.....	45
F) Curiosité	46
G) Résultats de la curiosité.....	47

Table des Matières

H) Apprenants actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.....	47
3.3.5. Étape 04 : Recherche de thèmes répétés	48
3.3.6. Étape 05 : Examen de certains thèmes répé.....	49
3.3.7. Différents types d'interaction	50
4. Discussion des résultats.....	50
Conclusion	53
CONCLUSION GÉNÉRALE	54

TABLE DES TABLEAUX

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES

ANNEXES

Annexes

Extrait d'autobiographie 1

Rédaction d'un récit autobiographique

Récepteurs : Etudiants en 3ème licence

Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master 2, intitulé : le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie en classe de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia .

Nous vous prions de bien vouloir répondre à la consigne suivante.

Consigne : À partir de vos expériences et de votre parcours d'étudiant (e) en langue française, veuillez rédiger un récit autobiographique (السيرة الذاتية) à travers lequel vous allez parler de votre premier contact avec la langue française et de votre initiateur (vos parents, votre enseignant au primaire ou à la crèche, par vous même ou autre...)

Je me souviens de ma première expérience avec la langue française, c'était mes meilleurs souvenirs au primaire, c'était quelque chose de nouveau pour moi, je trouve cette langue vraiment agréable de l'apprendre parce que nous avons de la chance d'avoir un bon professeur, madame (...) qui nous a motivé et encouragé à découvrir cette langue.

Elle a un cœur en or, elle déteste nous faire perdre notre temps, elle a une façon particulière quand elle nous enseigne grâce à cette expérience, j'ai fait le choix d'étudier les langues étrangères au lycée malgré que j'étais timide mais en posant des questions au professeur, j'ai pu apprendre et réussir et surmonté ma timidité.

A l'université je suis spécialisé en langue française, j'ai eu également la chance d'avoir un très bon professeur, surtout celle de module d'oral qui nous a poussé à améliorer notre prononciation, pour chacun d'entre nous. D'ailleurs je me souviens qu'elle nous apportait un CD room pour écouter et interpréter la langue, on finit par trouver des mots clés en collaboration avec d'autres étudiants, et parfois nous écoutons des chansons françaises et c'est ce que j'aime le plus, et elle projette à chacun l'esprit de défi de manière positive afin d'obtenir de bonnes notes et même elle ajoute des points à celui qui travaille durément en fin d'année, et elle sélectionne le meilleur étudiant pour le rémunérer.

Ce qui m'a donné plus d'opportunité d'apprendre de plus en plus et de chercher profondément tout ce qui est en relation avec la langue française (livres, romans, documents, magazines, chansons...), j'ai eu également de la chance d'avoir des amis qui m'ont aidé ; on partage des idées et parfois on essaie de communiquer entre nous en français, on plaisante et on raconte

Annexes

notre vie quotidienne en utilisant des expressions françaises, toutes ses données ont joué un rôle important tout au cours de mon apprentissage.

Extrait d'autobiographie 2

Rédaction d'un récit autobiographique

Récepteurs : Etudiants en 3ème licence

Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master 2, intitulé : le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie en classe de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia .

Nous vous prions de bien vouloir répondre à la consigne suivante.

Consigne : À partir de vos expériences et de votre parcours d'étudiant (e) en langue française, veuillez rédiger un récit autobiographique (السيرة الذاتية) à travers lequel vous allez parler de votre premier contact avec la langue française et de votre initiateur (vos parents, votre enseignant au primaire ou à la crèche, par vous même ou autre...)

La langue française n'est pas forcément ma langue maternelle, mais elle est la deuxième langue que j'ai apprise à l'école primaire. Quand j'étais petite j'avais quelques difficultés de langue ce qui n'était pas étonnant vu que c'est la première fois qu'ils nous enseignent une langue étrangère mais j'étais ravi d'avoir un cours en français pour la première fois de ma vie, et comme tous les parents, les miennes m'ont toujours soutenu et encouragé à faire le bon choix, qu'est d'apprendre le français. Pour moi j'ai cru que les rêves pourraient être vrais et finalement j'ai pu apprendre le français profondément. Les cours de base pour les quatre années de collège étaient de la grammaire, la phonétique, et la linguistique. A ma première année de l'université, j'ai appris à faire de la poésie, le théâtre et le roman mais j'ai échoué parce que le professeur nous demande à mémoriser et à copier à partir du livre, personne ne m'a donné la chance d'être créatif mais j'ai fait de mon mieux pour apprendre tout ce que l'enseignant nous a enseigné.

A ma deuxième année, mon professeur de traduction m'a offert la chance d'être moi-même et d'utiliser mes propres mots dans les devoirs et les tests. Le cours de traduction était une fois par semaine, elle nous donne un thème à traduire et chaque thème devait se rapporter à différents domaines de notre vie. Merci pour elle de construire mon vocabulaire.

En troisième année, j'ai eu de la chance d'avoir un excellent professeur de l'écrit qui nous a appris à écrire des dissertations, pour la première fois de ma vie que je découvre que j'adorais écrire, surtout si l'essai se rapporte à des sujets émotionnelles qui m'appartiennent le plus c'est mon premier essai portait sur la comparaison entre mes deux adorables chats elle a apprécié mon travail et m'a encouragé à écrire et elle croyait à nos capacités et faisait de son mieux pour nous préparer au prochain niveau.

Mon rêve est que un jour je puisse être un bon professeur, parce que enseigner le français a toujours été mon rêve et mon objectif, la langue française est une langue très active et vivante, et je la considère comme la plus belle langue de tous les temps.

Annexes

Extrait d'autobiographie 3

Rédaction d'un récit autobiographique

Récepteurs : Etudiants en 3ème licence

Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master 2, intitulé : le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie en classe de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia .

Nous vous prions de bien vouloir répondre à la consigne suivante.

Consigne : À partir de vos expériences et de votre parcours d'étudiant (e) en langue française, veuillez rédiger un récit autobiographique (السيرة الذاتية) à travers lequel vous allez parler de votre premier contact avec la langue française et de votre initiateur (vos parents, votre enseignant au primaire ou à la crèche, par vous même ou autre...)

Voici ma première année à l'université, un nouveau monde avec un nouveau style de vie, je devais prendre mes responsabilités en main, les choses ont commencé à se compliquer, j'avais peur mais je me suis mis au défi et j'ai choisi sans aucun doute d'étudier la langue française comme spécialité tous les modules étaient intéressants car ils m'ont permis d'approfondir en français dans pratiquement tous les domaines il ne s'agit plus d'un français général mais plutôt de la grammaire, phonétique, l'oral, l'écrit, linguistique et ce qui m'a le plus influencé sont la littérature et la civilisation.

Je me souviens de mon professeur d'oral qui ne cesse pas de nous blâmer en disant qu'on est des faibles et on prononce mal certaines expressions, donc je fais attention même à la forme de sa bouche lorsque elle prononce les mots et j'ai décidé donc de faire des activités supplémentaires avec ma camarade de classe Linda et ce que je fais d'ailleurs chaque après-midi je recherche sur Internet des détails plus précis et je fais des activités en ligne pour améliorer mon niveau de langue .

Je me rappelle également de la première fois où j'ai suivi un cours de méthodologie avec madame (...) elle est venue et a dit : « ok ! Nous sommes ici pour apprendre la langue académique vous devez donc pratiquer votre langue » à ce moment-là j'ai réalisé que je manquais énormément en vocabulaire, c'était la première fois que j'essayais d'être honnête et d'utiliser uniquement les mots que j'avais en tête. Cette rencontre avec elle a été une sorte de prise de conscience qui me pousse à lire en français et elle était si fière de moi.

Quand je me souviens de toutes ces choses maintenant, je me rends compte que j'ai enfin trouvé ce qui m'a vraiment motivé à apprendre le français.

Ma famille ne se mêle jamais de mes études car j'ai toujours eu de bonnes notes, alors ils ne savent même pas ce que j'ai choisi comme spécialité.

Annexes

Extrait d'autobiographie 4

Rédaction d'un récit autobiographique

Récepteurs : Etudiants en 3ème licence

Notre thème de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master 2, intitulé : le rôle de la production écrite d'un récit autobiographique dans l'étude de l'autonomie en classe de 3^{ème} année licence de l'université de Bejaia .

Nous vous prions de bien vouloir répondre à la consigne suivante.

Consigne : À partir de vos expériences et de votre parcours d'étudiant (e) en langue française, veuillez rédiger un récit autobiographique (السيرة الذاتية) à travers lequel vous allez parler de votre premier contact avec la langue française et de votre initiateur (vos parents, votre enseignant au primaire ou à la crèche, par vous même ou autre...)

je me suis rendu compte au lycée que tout était différent de l'école primaire et CEM, j'ai trouvé qu'apprendre une langue étrangère est très difficile, c'est plus difficile que je ne l'imaginai auparavant, je sais que la langue française n'est pas seulement des mots libres, pas même une dizaine d'expressions mais plutôt une langue très riche et pour la maîtriser nous devons utiliser différentes compétences, méthodes et des styles d'apprentissage.

D'ailleurs j'ai eu ma propre façon de mémoriser les mots et de les garder à l'esprit et j'écris des nouveaux mots dans un petit carnet, puis j'essaie de les utiliser dans mon discours de tous les jours et souvent j'entends des mots étranges ; ma curiosité me pousse à chercher le sens du mot.

Quand j'ai commencé à apprendre le français, je me concentrais sur l'écoute plutôt que sur l'observation, je ne peux jamais nier que j'ai eu de la chance avec mes professeurs de français, ils nous ont aidé à découvrir de nouvelles méthodes pour atteindre un niveau supérieur et ils m'aimaient beaucoup car tous ont vu dans mes yeux l'ambition de maîtriser cette langue étrangère et ils ont également reconnu que je fais de mon mieux pour apprendre.

Ma façon d'apprendre le français a évolué je me suis concentré d'avantage sur la production que sur la réception parce que j'ai compris que j'apprenais en écrivant, j'ai commencé à écrire mes paragraphes et j'ai essayé de changer la langue d'écriture, par exemple des journaux de l'arabe vers le français, cela m'a beaucoup aidé, chaque fois que je rencontrais un problème j'utilisais directement mes dictionnaires et au cas où je ne trouverais pas ce que je cherche, je demande simplement à mes professeurs, cela m'a également aidé à acquérir une grande connaissance de vocabulaire français et à corriger mes erreurs grammaticales.