

**Recherches en Langue et Littérature Françaises**  
**Revue de la Faculté des**  
**Lettres et Sciences Humaines**  
**année 52 N°. 213**

## **La stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens lors d'apprentissage d'une langue étrangère\***

**Dr. Rouhollah Rahmatian\*\***

**Zeinab Deris\*\*\***

**Marzieh Mehrabi\*\*\*\***

**Mèl:** Rahmatir @modares.ac.ir (r\_rahmatian@yahoo.com)

### **Résumé**

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'une des stratégies pouvant aider l'apprenant à stabiliser les bases de sa langue est la stratégie d'autogestion. Cette stratégie est classée parmi les stratégies métacognitives. Grâce à ces dernières, l'apprenant peut procéder à contrôler et à organiser ses objectifs et ses activités.

La stratégie d'autogestion, comme son nom l'indique, consiste à ce que l'apprenant puisse gérer lui-même ses activités. Nous entendons par activités tout ce que l'apprenant fait en dehors du milieu d'apprentissage en vue d'apprendre mieux et d'enrichir ses capacités langagières.

Bien que les apprenants de tous les niveaux pratiquent, plus ou moins, cette stratégie, celle-ci paraît plus fréquente chez les apprenants les plus avancés. Ceci parce que, plus l'apprenant est avancé, moins il se sent dépendant de ses enseignants et de son milieu d'apprentissage. Par conséquent, il arrive très tôt à cette vérité que «l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend» (Richterich et Chancerel, 1985: 7). Ainsi, il ressent plus le besoin d'un programme personnel pour ses activités en dehors de la classe. Après avoir organisé ce dernier, il le compare avec les matériaux facilitant l'apprentissage qui sont à sa portée, tels les cassettes, les films, la technologie de l'information et de la communication et d'autres programmes en langue étrangère.

D'après cette recherche, les étudiants iraniens du master de didactique du français ont montré un degré élevé d'autogestion qui coïncide avec leur niveau de langue étrangère. Ce qui montre que pour arriver à ce niveau, ce degré d'autogestion est si nécessaire dans le développement de leurs habiletés langagières et communicatives.

**Mots clés :** Autogestion, motivation, autonomie, apprentissage, français langue étrangère.

---

\* - تاریخ وصول: ۸۸/۱۲/۱ تأیید نهایی: ۸۸/۱۲/۲۵ -

\*\* - maître de conférences, l'Université Tarbiat Modares

\*\*\* - Etudiante en master de FLE

\*\*\*\* - Etudiante en master de FLE

## 1. Introduction

Apprendre une langue étrangère dans tous les milieux scolaires, universitaires et institutionnels exige certains éléments et situations. La responsabilité des enseignants travaillant dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères est de connaître et d'enrichir ces éléments et situations. Bon nombre de recherches se réalisent chaque année de la part des experts et des chercheurs afin d'améliorer les conditions et les techniques de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue française. Mais, parmi toutes ces recherches, ce qui a souvent préoccupé les chercheurs concerne plus spécialement la classe de langue et tout ce qui s'y déroule; tant et si bien qu'ils ont oublié la deuxième partie de l'apprentissage, non moins importante que la première: les activités de l'apprenant ou de l'étudiant hors du milieu scolaire, sa propre façon de réaliser ses activités et leur pertinence dans le processus d'apprentissage. On peut trouver tant de livres, de manuels et d'articles rédigés sur les démarches de l'enseignement de la grammaire ou d'autres matières de la langue (c'est-à-dire toujours autour de la classe) mais, très peu de travaux ont abordé les procédés de l'étudiant lui-même pour continuer à apprendre ses manières et les matières dont il dispose après la classe.

Cette négligence trouve sa raison dans différentes sources: D'abord, peut-être parce que ces activités sont basées sur les stratégies métacognitives. Ces dernières, malgré les données langagières de la langue, ne sont pas concrètes. En plus, elles varient selon les personnes; c'est-à-dire, chacun a sa façon d'apprendre. Par conséquent, les chercheurs ne sont pas en face d'une vérité générale, comme les lois grammaticales qui peuvent être apprises par tous les étudiants.

D'autres raisons peuvent être dues au manque d'information spécialisée de certains enseignants vis à vis de ces activités. Ceci, tout simplement, parce qu'on leur attribue moins d'importance sans établir une relation entre elles et le processus de l'apprentissage de la langue.

Il est impératif donc d'approfondir nos connaissances dans le domaine du processus d'apprentissage auprès des apprenants et de développer nos informations aux niveaux de leurs activités personnelles afin de clarifier plus ce côté ténébreux de l'apprentissage. Et ceci dans l'objectif de faciliter la situation pour l'enseignant, car il a

besoin de savoir ce que ses étudiants font dans leur parcours d'apprentissage.

Pour apprendre à étudier et avoir du succès, on considère qu'il vaut bien la peine de parcourir la voie des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire, les connaître, les exploiter, les intérioriser pour apprendre à sélectionner celles qui sont adéquates à son objectif et ajustées à son style. L'autogestion qui se place dans le groupe des stratégies métacognitives d'apprentissage, fait partie de l'une de ces activités en dehors du milieu pédagogique (la classe, l'institut, l'université). Les stratégies métacognitives procurent le pouvoir pour mieux contrôler et gérer sa façon d'apprendre (Barbot, 2000: 61). Grâce à l'autogestion, l'étudiant comprend les conditions qui facilitent son apprentissage et l'aident dans ce processus.

Vu l'importance de cette stratégie, nous avons éprouvé la nécessité d'en faire une étude sur les étudiants de français en Iran. A cette fin, nous allons présenter à travers cet article, une recherche pratiquée sur la fréquence de l'utilisation de cette stratégie chez les étudiants iraniens.

## **2. Qu'est-ce que nous entendons par l'autogestion?**

Il faut tenir compte du fait qu'avant d'être une question dans l'apprentissage de la langue étrangère, l'autogestion est une habitude humaine. Si elle n'existait pas, on ne pourrait jamais contrôler nos mouvements physiques et nos activités mentales. A vrai dire, dans la vie de l'être humain, l'autogestion comporte la capacité de se gérer la vie, de prendre des décisions, de déterminer sa mentalité et sur la base de tous ces items, déterminer sa destinée. « Au sens littéral, l'autogestion signifie gestion par soi-même. Ses postulats sont la suppression de toute distinction entre dirigeants et dirigés et [...] l'affirmation de l'aptitude des humains à s'organiser sans dirigeant » (Autogestion, [www. wikipédia. com](http://www.wikipédia.com)). Ainsi, l'importance de cette capacité est remarquable. Plus on enrichit cette capacité de notre personnalité, plus on peut espérer une vie systématique, arrangée et ordonnée. En d'autres termes, jouir de la capacité de l'autogestion, c'est comme posséder un guide qui gère continuellement notre vie. Dans le domaine de l'apprentissage de la langue étrangère aussi, elle s'approprie une place primordiale. Dès qu'on décide d'apprendre une langue étrangère et bien sûr, avant de commencer à apprendre, il nous

faut un programme personnel. Sans celui-ci, le processus d'apprentissage prend une forme obligatoire, monotone et sans but précis (Weistein, C. et M.Hume, L, 2001, 46).

Dans un esprit purement communicatif qui situe l'apprenant au centre de l'activité pédagogique, ce qui est considérablement approuvé par les didacticiens, c'est de faire découvrir à l'apprenant comment prendre en main son apprentissage. Cette idée aboutit à la fameuse devise clé de l'approche communicative: « apprendre à apprendre ». Afin de confirmer notre idée nous nous référons à ce que Cuq a présenté dans son dictionnaire. Ainsi, l'apprentissage autodirigé qui s'oppose à l'apprentissage hétérodirigé, donne à l'apprenant, pour peu qu'il ait accès à des ressources appropriées, la possibilité d'apprendre une langue sans avoir recours à une formation-instruction. (Cuq, 2003: 30)

### **3. Qu'est-ce que nous entendons par les stratégies d'apprentissage?**

La stratégie est un terme fréquent dans notre vie sociale, économique, culturelle, etc., tant qu'on préfère aujourd'hui recourir aux expressions « stratégies d'enseignement » et « stratégies d'apprentissage » dans les champs disciplinaires et certes, dans le domaine de la langue étrangère. L'expression de stratégies d'apprentissage désigne « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998: 5).

L'acquisition de stratégies d'apprentissage est la clé vers une grande autonomie de l'apprenant. Bien que ces stratégies sont à utiliser individuellement par l'apprenant, les formateurs jouent un rôle important dans la sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et de là une mise en pratique efficace de ces mêmes stratégies. Le recours par l'apprenant à des stratégies d'apprentissage résulte en confiance accrue en soi.

Les stratégies d'apprentissage sont des actions entreprises par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. L'utilisation des stratégies d'apprentissage permettra à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus agréable, plus autonome, plus autogéré et plus transférable vers de nouvelles situations. L'apprentissage d'une langue étrangère peut être envisagé comme tout autre processus de traitement de l'information :

premièrement, l'individu sélectionne et saisit les nouveaux éléments d'informations qui lui sont présentés, ensuite, il traite et emmagasine ces informations dans sa mémoire, enfin, il les récupère afin de les réutiliser. Par voie d'étudier le domaine des stratégies, nous pouvons nous orienter à trouver des réponses convenables aux questions de genre : « Comment et pourquoi certains des élèves réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas ? » (Wenden, 1994, cité par Cyr, 1998: 7) ; Ou bien, « Comment peut-on entraîner les apprenants jugés inefficaces à adopter des stratégies plus productives qui auraient pour effet d'enrichir leur apprentissage et d'augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence générale ? » (Rubin, 1975, cité par Cyr, 1998: 10).

Ce n'est pas très espérant d'entendre que dans l'enseignement de la langue française aux étudiants iraniens, on observe aussi bon nombre d'apprenants qui travaillent dur et qui font tant d'efforts, n'obtiennent que des résultats relativement médiocres. En mettant à côté le rôle de l'intelligence et du génie, c'est en effet la différence stratégique qui crée la différence entre les apprenants. Car, comme nous avons évoqué plus haut, chacun a sa stratégie. Il n'existe pas une méthode d'apprentissage valable pour tous, mais l'essentiel est de réfléchir sur la manière dont on procède pour apprendre et trouver la meilleure démarche. (Rahmatian et Rourre, 2004: 56). Prenons par exemple, l'idée générale de se lever le matin. Une personne pourrait penser au petit-déjeuner et sentir le parfum du pain grillé et même entendre démarrer les six cylindres de sa moto et se sentir ainsi motivée. Une autre pourrait entendre la pluie, se dire qu'il faudrait mieux de prendre la voiture pour partir et imaginer les embouteillages. Dans ces deux exemples, la première stratégie poussera la personne à se lever, peut-être même rapidement, quant à la seconde, elle aura pour résultat que la personne n'aura qu'une envie : se réfugier sur sa couette (Thiry et Lellouche, 1996: 43-44).

C'est le cas aussi, au niveau de la langue étrangère. Les recherches didactiques de beaucoup de théoriciens, qui, dans les années 70, à travers leurs recherches sur ce que l'on pourrait appeler un *bon apprenant*, ont anticipé les résultats des stratégies cognitives en mettant en évidence que les individus compétents dans l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères devaient leurs efficacités à des

façons particulières du traitement de l'information (Zimmerman, B.J. et al, 2000: 23).

Ces façons particulières sont les stratégies dont la classification est présentée de manière suivante:

- « Les stratégies *métacognitives*, qui impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une présentation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage. L'autogestion, l'autoévaluation, l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'autorégulation sont quelques stratégies métacognitives.

- Les stratégies *cognitives* impliquent une interaction avec la manière entre l'apprenant et la manière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. La répétition, la prise de notes, la déduction ou l'induction, l'élaboration, le résumé, la traduction et l'inférence sont classés entre les stratégies cognitives.

- Les stratégies *socio- affectives* impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Les stratégies socio-affectives comprennent la clarification/vérification, la coopération, le contrôle des émotions et l'auto- renforcement » (Cyr, 1998: 42- 55).

Afin de pouvoir commenter l'autogestion, nous avons analysé les 6 autres facteurs qui sont en étroite liaison avec l'autogestion : la motivation, l'autonomie, la confiance en soi, le manque de confiance en soi, le manque de motivation et la dépendance des 62 étudiants des départements de la didactique du français des universités Tarbiat Modares et Azad. Les résultats statistiques de cette recherche seront présentés par les chiffres dans notre analyse de corpus.

#### **4. Étude sur corpus**

Au cours de cette enquête, nous avons tenté d'examiner d'une façon argumentée, la stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens apprenant la langue française. Notre hypothèse se base sur ce point de vue que les milieux d'enseignement iraniens de la langue étrangère suivent une structure incomplète au niveau de la participation de

l'apprenant dans son apprentissage: les étudiants iraniens ne sont pas suffisamment autogérés au début de leur apprentissage.

Pour ce faire, nous avons distribué un questionnaire contenant trente-deux questions auprès de soixante-deux étudiants du niveau de master de didactique du français de deux universités Tarbiat Modares et Azad. Le questionnaire, dont le modèle est représenté dans l'annexe (1), est constitué de questions à choix multiples. A travers ces questions, nous avons observé, en plus de l'autogestion, six autres items pertinents. Les sept items sont comme ce qui suit:

1. l'autogestion;
2. la motivation;
3. l'autonomie;
4. la confiance en soi;
5. le manque de confiance en soi;
6. le manque de motivation;
7. la dépendance des étudiants.

En ce qui concerne notre consigne de questionnaire, nous avons demandé aux testés de choisir leurs réponses parmi les items suivants: «jamais», «rarement», «quelquefois», «souvent» et «très souvent». Chaque question avec sa réponse prend en charge l'analyse de l'un des items cités (**annexe 1**).

Dans le but d'analyser les données statistiques de cette recherche, les informations obtenues du questionnaire ont été d'abord exploitées, ensuite, arrangées dans le tableau des informations générales et en utilisant le logiciel statistique de SPSS, elles ont été analysées dans deux domaines descriptif et appréciatif.

Au niveau descriptif, des tableaux représentent les résultats statistiques du questionnaire. Au niveau appréciatif et dans le but d'analyser ou de généraliser les résultats obtenus, on a exercé un test statistique intitulé le «test de Freidman».

Avant d'analyser les résultats obtenus par le logiciel SPSS, il est préférable de représenter l'indice de fidélité de ce questionnaire (tableau 1). L'indice de fidélité indique la stabilité et la constance des résultats obtenus et la corrélation interne du test.

Moyenne	Variance	Ec. type	N° de Variables
110	207.31	14.39	32
L'indice de fidélité: N° des cas: 62.0 Alpha: 83.74			
N° des items: 32			

**Tableau 1: L'analyse de fidélité**

Les données chiffrées de chaque item sont présentées essentiellement sous forme de tableaux. Mais avant les tableaux appropriés à chaque item, on a résumé dans un tableau intitulé le tableau de la statistique descriptive, les informations exploitées de tous les items (**Tableau 2**). D'après les résultats obtenus du questionnaire, ce tableau représente, pour chaque item, la moyenne, le minimum et le maximum des notes obtenus par les étudiants.

	Motivation	Autonomie	Autogestion	Confiance en soi	Manque de Confiance	Manque de Motivation	Dépendance
Moyenne	23.63	14.56	31.92	13.41	8.04	7.76	10.08
Minimum	14.13	7.60	20.30	6.60	3.33	3.33	5.25
Maximum	34.63	20.00	40.50	19.80	11.67	11.67	14.25

**Tableau 2. La statistique descriptive**

Pour parvenir à ces informations, on a calculé, pour chaque personne séparément, les notes de tous les sept items à examiner. Le minimum et le maximum des notes de chaque item, c'est le résultat de cette opération. D'après le nombre des questions incluant tel ou tel item, le minimum et le maximum de chacun doivent varier entre les chiffres suivants: la motivation entre 8-40 ; l'autonomie entre 5-25 ;



l'autogestion entre 9-45 ; la confiance en soi entre 5-25 ; le manque de confiance entre 3-15 ; le manque de motivation entre 3-15 et la dépendance entre 4-20. On peut bien constater, dans le tableau ci-dessus, comment le minimum et le maximum de chaque item sont placés entre ces deux limites.

La moyenne de chaque item représentée dans le tableau, c'est en effet, l'addition de toutes les moyennes de chaque cas pour chaque item. Dans ce tableau, on constate qu'entre les items positifs (l'autogestion, la motivation, l'autonomie et la confiance en soi) la moyenne de la confiance en soi est la moins élevée. A propos des items négatifs (le manque de confiance en soi, le manque de motivation et la dépendance), dont la moindre moyenne est la plus acceptable, le plus faible c'est la dépendance, parce qu'elle s'est appropriée la note la plus élevée. Certes, on va parler plus de ces résultats au cours des pages suivantes.

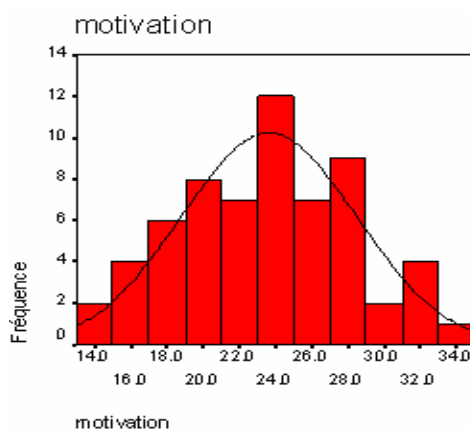
Dans cette étape, on va observer séparément, chaque item et son degré d'utilisation chez les 62 étudiants. Les données propres à chaque item sont représentées à travers d'un tableau et un schéma. Le tableau indique les variantes représentées chez les apprenants pour l'item donné. En deuxième lieu, on peut constater à la suite de ces tableaux, ces mêmes résultats d'une façon schématisée.

### **3. 1. La Motivation**

Les notes 24.63 et 27.63 se sont appropriées au plus grand nombre des étudiants (6 personnes pour chaque cas). L'une se trouve dans une situation centrale entre 8 et 40 et l'autre plus proche à 40 (la note maximum pour la motivation). Cela indique que la motivation des apprenants tend vers l'augmentation.

Les notes de la motivation des étudiants, comme le tableau l'indique, varient entre 14.13 et 34.63 (l'idéal 8-40). C'est une situation plutôt centrale. C'est-à-dire, on a presque le même nombre des étudiants plus motivés que les moins motivés, entre les 62 étudiants.

Motivation	
Moyenne	23.63
Minimum	14.13
Maximum	34.63



Sur ce schéma, on peut voir d'une façon concrète, la dispersion centrale de la motivation des étudiants grâce à la courbe dessinée sur le schéma.

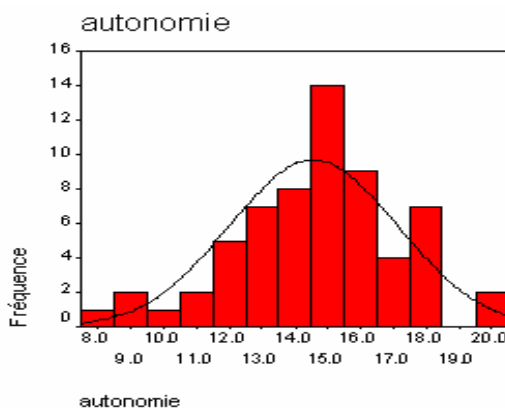
### 3.2. L'Autonomie

Si l'on part du principe que l'autonomie de l'apprenant est directement lié à la question d'autogestion et de contrôle de soi-même, et sachant que ces stratégies s'avancent de manière parallèle, on peut confirmer les propos de Annie Jézégou qui a montré que « plus l'ouverture de l'environnement est importante, plus l'apprenant peut exercer un contrôle sur les différentes composantes de cet environnement et donc, diriger par lui-même sa formation et ses apprentissages. (Jézégou, Annie, 2006: 37). Reste à dire que les apprenants iraniens ne sont pas habitués à se servir de ces stratégies et rien ne nous empêche de dire que ceci trouve sa raison dans le comportement des enseignants. Ceci est en fonction de nos constats résultant de notre enquête de terrain.

L'autonomie doit varier entre 5-25. En jetant un coup d'œil sur la fréquence de ces notes, on constate que les notes élevées sont plus fréquentes chez un nombre plus élevé des étudiants. Ainsi, leur dispersion est plutôt positive; c'est-à-dire, elle tend vers les grandes notes. Cela prouve qu'entre tous les étudiants examinés, ceux dont l'autonomie est plus forte sont plus nombreux en comparaison avec ceux qui sont moins autonomes.

La première note (7.60) est si proche au minimum (5) et la dernière est éloignée pour 5 notes du maximum. Cela indique que l'autonomie des étudiants n'est pas si élevée comme leur motivation.

Autonomie	
Moyenne	14.56
Minimum	7.60
Maximum	20.00



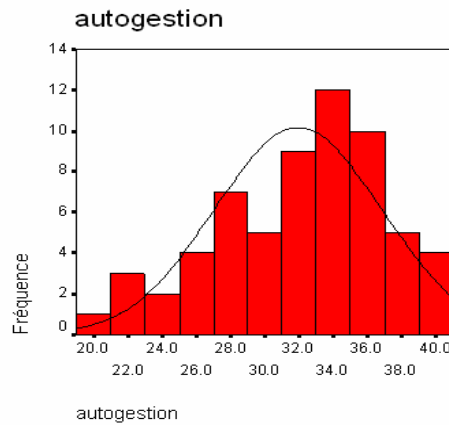
La courbe indique la dispersion centrale vers positive. 14 personnes se trouvent entre les notes 15 et 16, qui tendent vers le maximum (25), mais leurs notes ne sont pas très bien. Par exemple entre 19 et 20, on ne voit aucune note.

### 3.3. L'Autogestion

A propos de l'autogestion qui est la raison principale de la réalisation de cette recherche, c'est tout à fait clair à travers le tableau ci-contre que la dispersion des notes est positive. Il n'y a que 25 personnes dont l'autogestion tend vers la dispersion négative. Le reste, c'est-à-dire 37 personnes, se placent dans le coté positif.

Puisque les notes concernant l'autogestion varient entre 9 et 45, en considérant les deux derniers tableaux, on se rend compte que la dernière note est si près de la note idéale (différence : 4.5 notes); tandis que la note minimale des étudiants est si loin de celle que le calcul avait en vue (différence : 11.3). C'est pourquoi, la moyenne de l'autogestion est complètement idéale.

Autogestion	
Moyenne	31.92
Minimum	20.30
Maximum	40.50

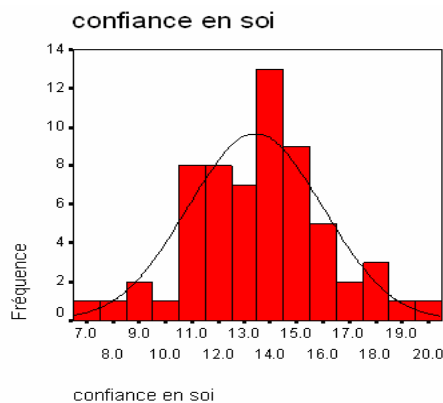


La dispersion positive est très claire sur le schéma ci-dessus. On voit bien que la courbe est penchée vers la droite.

### 3.4. La Confiance en soi

Les limites calculées de la confiance en soi étant entre 5 et 25 et les notes des étudiants entre 6.60 et 19.80 indiquent que leur confiance en soi n'est pas très élevée. Autre raison c'est la fréquence de la note 13.60 (7 personnes) qui est plus proche du 5 que du 25.

Confiance en soi	
Moyenne	13.41
Minimum	6.60
Maximum	19.80

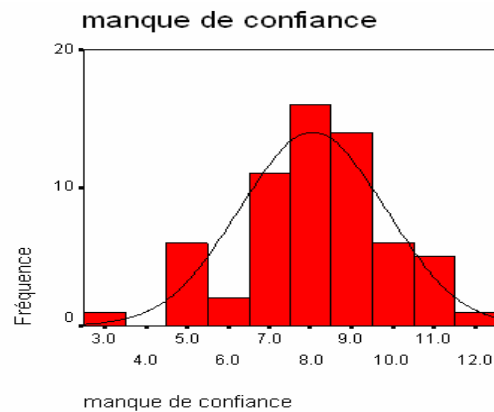


La dispersion est centrale malgré la tendance des notes vers les moins bonnes. La moyenne étant 13.41, nous constatons que les notes les plus élevées et les notes les moins élevées sont réparties de façon égale.

### 3.5. Le Manque de Confiance en soi

Le commencement des notes du manque de la confiance en soi par la note minimale pour cet item (3) déclare que la confiance ne va pas être très manquée chez ces étudiants. Mais la fréquence des étudiants autour des notes ordinaires montre qu'elle ne va pas être remarquable.

Manque de confiance en soi	
Moyenne	8.04
Minimum	3.33
Maximum	11.67

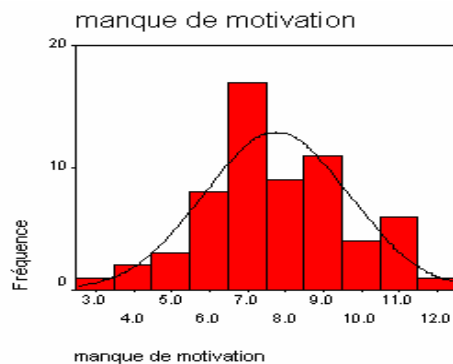


La courbe montre que le manque de confiance en soi chez les 62 étudiants est dispersé d'une façon positive<sup>1</sup> et semi-centrale.

### 3.6. Le Manque de Motivation

Les grandes fréquences (7,6) sont sur les notes 7.00 et 7.33 qui sont près de la moyenne. Cela montre que les étudiants sont dans une situation médiataire.

Manque de motivation	
Moyenne	7.76
Minimum	3.33
Maximum	11.67

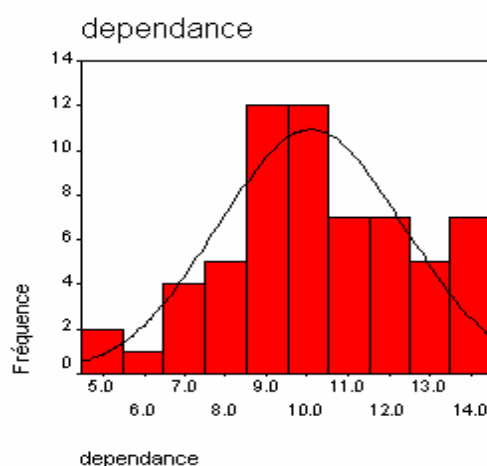


1. Pour les items négatifs (les trois derniers items) la dispersion positive est un résultat négatif.

Comme le schéma l'indique, la dispersion est plutôt centrale.

### 3.7. La Dépendance

Dépendance	
Moyenne	10.08
Minimum	5.25
Maximum	14.25



Le schéma représente bien la grande dépendance des étudiants. Les notes sont accumulées à droite.

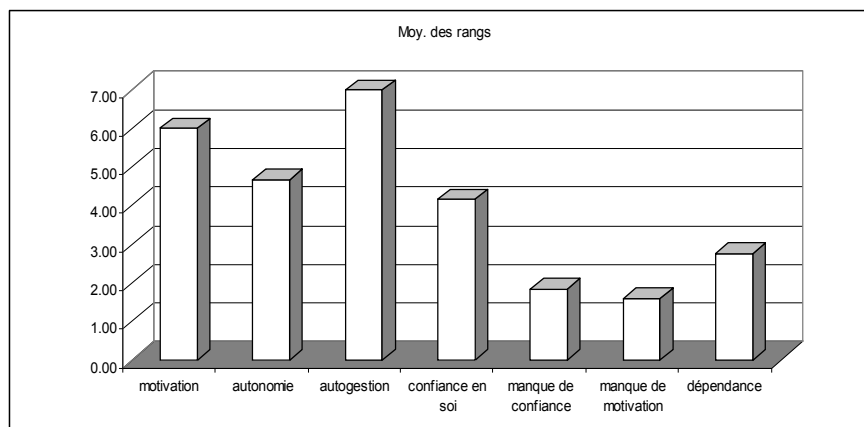
### 4. Le test de Freidman

Le test de Freidman a été appliqué en vue de déterminer la priorité et le degré de l'utilisation des items de la recherche chez les 62 participants. En effet, après avoir compté toutes les notes obtenues pour tous les items, on a exercé le test de Freidman dans le but d'accorder à chaque item son rang d'utilisation auprès des apprenants. Autrement dit, le test de Freidman nous indique que parmi les 62 étudiants de didactique du français, les items de la motivation, l'autonomie, l'autogestion, la confiance en soi, le manque de confiance en soi, le manque de motivation et la dépendance se trouvent dans quel degré de fréquence et d'utilisation.

Le tableau 3 et le schéma 1 qui le suivent, indiquent ce constat avec les données chiffrées:

	<b>Moyenne des rangs</b>
<b>Motivation</b>	<b>6.00</b>
<b>Autonomie</b>	<b>4.68</b>
<b>Autogestion</b>	<b>6.98</b>
<b>Confiance en soi</b>	<b>4.15</b>
<b>Manque de confiance</b>	<b>1.84</b>
<b>Manque de motivation</b>	<b>1.59</b>
<b>Dépendance</b>	<b>2.76</b>

**Tableau 3. Les résultats**



**Schéma 1. Les résultats**

D'après les données fournies par les réponses des étudiants au questionnaire et d'après ce qu'on a obtenu du test de Freidman, on constate que l'autogestion (6.98), chez les étudiants iraniens apprenant la langue française au niveau de maîtrise, est non seulement très élevée, mais aussi plus fréquente que les autres capacités sous l'observation (la motivation, l'autonomie, la confiance en soi). S'appuyant sur ce test, la motivation (6.00) se situe au deuxième rang et l'autonomie (4.68), la confiance en soi (4.15), la dépendance des apprenants (2.76), le manque de confiance en soi (1.84) et le manque de motivation (1.59) sont classés dans l'ordre. Ceci étant, au niveau de maîtrise, c'est tout à fait normal que le degré d'autogestion des étudiants soit élevé. Il se peut que cette forte dose d'autogestion,

permettant de comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage, ait été l'un des facteurs qui les a conduits à arriver au niveau des études supérieures.

Concernant la motivation des étudiants de la maîtrise de didactique du français, souhaitant devenir un enseignant compétent, un chercheur ou autres, ce facteur est considéré comme indispensable à y parvenir.

Quant à l'autonomie et à la dépendance des apprenants, le degré de l'autonomie n'est pas suffisamment élevé et d'autre part, leur dépendance est un peu élevée. A vrai dire, la dépendance des étudiants iraniens est une vérité à laquelle on est confrontée toujours et ce n'est pas seulement le cas des universités mais, c'est ce manque d'une formation adéquate scolaire existe à tous les niveaux. C'est pourquoi, en effet, même les étudiants de maîtrise ne sont pas suffisamment autonomes.

D'après le schéma de Freidman, le facteur de la *confiance en soi* des étudiants s'est approprié la moindre note entre toutes les capacités. Cela renvoie, évidemment, au manque d'esprit critique de la structure incomplète de l'enseignement en Iran.

D'autre part, parmi les items négatifs du manque de confiance et de motivation et la dépendance, après la dépendance, se situe le manque de confiance. Le manque de motivation a obtenu un niveau inférieur par rapport aux autres variantes.

Ainsi nous sommes toujours en face d'un système incomplet d'enseignement dans notre pays. Cela, comme nous avons remarqué à travers cette recherche, ne nuit pas beaucoup à l'autogestion des étudiants du niveau de maîtrise, mais il influe remarquablement sur l'autonomie et la confiance en soi des étudiants, bien qu'ils soient dans ce niveau de perfection.

## **Conclusion**

Cette recherche, au cours de laquelle nous avons examiné l'autogestion et quelques autres items chez les étudiants iraniens de maîtrise de didactique du français, a éclairci beaucoup de vérités: les statistiques nous ont montré que parmi tous les items, la confiance en soi des étudiants iraniens est relativement abaissée, bien qu'ils soient au niveau de maîtrise (4.15). La dépendance des étudiants de leurs professeurs ou de leurs camarades de classe est d'une grande fréquence (2.76), mais cela n'a exercé aucune influence sur



l'autogestion de ces étudiants. L'autogestion des étudiants s'est appropriée le meilleur résultat parmi tous les items (6.98). Leur motivation était également très acceptable (6.00). Quant à leur autonomie pour arranger leur affaire scolaire, ils étaient plus ou moins autonomes (4.68). Le manque de motivation se présente moins que tous les autres items (1.59), mais leur degré de manque de confiance est un peu élevé que l'item précédent (1.84).

Si nous réalisons cette recherche chez les étudiants de la licence, peut-être, nous n'allons pas obtenir ce degré d'autogestion car, nous avons déjà remarqué que cette stratégie est plus fréquente chez les étudiants plus avancés. Pour d'autres niveaux, nous ne savons pas encore, mais au niveau de maîtrise, nous pouvons dire avec plus de certitude que presque tous les étudiants iraniens apprenant la langue française utilisent des stratégies et des techniques personnelles, dans leur parcours d'apprentissage, qui les aident à former leur personnalité autogérée.

Dans l'optique de la psychologie cognitive, les stratégies d'apprentissage sont considérées comme des connaissances qui peuvent s'acquérir. Mais, il faut savoir que les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes. Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire.

Nous pouvons conclure que la stratégie d'autogestion est nécessaire pour tout apprentissage; et lorsqu'elle est accompagnée d'une bonne formation scolaire, elle garantit la réussite. Ce constat est également valable pour le cas des 62 étudiants. L'un des éléments qui les a aidés à atteindre ce niveau, c'est leur autogestion et vice versa, ce qui veut dire que c'est parce qu'ils se trouvent à ce niveau que leur capacité d'autogestion est si élevée

## Bibliographie

- Barbot, M-J (2000), *Les auto- apprentissages*, Paris, Clé International.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1994), *Manuel d'autoformation*, Paris, Hachette.
- Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire didactique du français*, Paris, CLE International.
- Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- Holec, H. (1998), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Jézégou, Annie (2006), «Au-delà du couple technologies éducatives - autonomie des étudiants», in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.3, N° 3, [www.profetic.org/revue](http://www.profetic.org/revue).
- Rahmatian, Rouhollah et Rourre, Françoise (2004), « Apprentissage d'une langue étrangère à partir des stratégies différentes... », in *Foreign Language Teaching Journal*. N° 77, Tehran, Ministry of education.
- Rey, A. (2005), *Le petit Robert*, Paris, Deuxième édition.
- Richeteriche, R. et Chancerel, J-L. (1985), *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Richerich, R et Widowson, H.G. (1981), *Description, présentation et enseignement des Wq*
- Thiry, A. et Lellouche, Y. (1996), *Apprendre à apprendre avec la PNL*, Bruxelles, De Boeck.
- Valantin, CH. (2003), *La Francophonie dans le monde*, Paris, Larousse.
- Weistein, C. et M.Hume, L. (2001), *Stratégies pour un apprentissage durable*, Belgique, De Boeck.
- Zimmerman, B.J. et al. (2000), *Des apprenants autonomes*, Bruxelles, De Boeck.

**Annexe1.**

âge :	sexe:	moyenne:
-------	-------	----------

Lisez attentivement les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) jamais, (2) rarement, (3) quelquefois, (4) souvent ou (5) toujours.

1. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à réserver du temps pour étudier le français.

2. Je cherche des personnes compétentes avec qui je puisse parler en français.

3. Je suis le (la) seul(e) responsable dans ma tâche d'apprentissage.

4. Il me manque du temps pour faire mes devoirs.

5. Je préfère m'appuyer sur mes professeurs ou mes camarades de classe plutôt que de prendre toute la responsabilité de mon apprentissage.

6. C'est ennuyant de programmer pour son propre apprentissage.

7. Les exercices pratiques du cours sont des tâches désagréables et fastidieuses.

8. Je réutilise mes compétences langagières dans des situations réelles de communication.

9. Je suis des programmes français à la télévision d'une façon régulière.

10. J'enregistre les programmes que je regarde à la télévision pour les réécouter plus tard.

11. C'est facile pour moi d'étudier et d'apprendre une leçon tout(e) seul(e).

12. Je donne des exposés volontairement dans la classe.

13. J'ai des techniques appropriées à moi-même pour réviser et mémoriser mes leçons.

14. Je trouve nécessaire d'avoir un programme personnel pour mon apprentissage.

15. J'utilise des supports pédagogiques en dehors de la classe. (Cassette, CD-ROM, émission de T.V ou de radio, films, manuels, livres).

16. L'organisation du temps est une question principale d'un apprentissage réussi.

17. Au cours de mon apprentissage, j'essaie d'apprendre quelques choses de nouveau en dehors de la salle de classe.

18. Au cours de mon apprentissage, j'essaie de développer mes informations sur l'acte d'apprendre.

19. Lorsque je donne un exposé, je regarde les réactions de mon professeur.

20. Bien que je sache parler français, je me sens gêné(e) lorsque je parle.

21. Je cherche les différentes façons de pratiquer le français.

22. Je recherche des occasions pour lire le plus possible en français.

23. Je regarde la télévision en français dans le but d'améliorer ma compréhension.

24. Quand je suis seul(e), je parle français à moi-même.

25. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mes habiletés en français.

26. Mes stratégies d'apprentissage sont des habitudes sur lesquelles je ne pense plus.

27. Je demande à mes camarades de classe de parler français entre nous.

28. Lorsque je rencontre un francophone, je préfère ne pas parler français de peur de commettre des erreurs.

29. Je crois pouvoir apprendre le français ou une autre langue étrangère tout(e) seul(e).

30. Je connais mes habitudes de l'apprentissage. (Par exemple, je sais que je mémorise une leçon en la répétant trois fois ou que je préfère étudier les matins).