

## La place de l'autodidaxie dans le processus d'apprentissage de l'Anglais de spécialité (ASP) à l'Université Félix Houphouët-Boigny: cas de l'unité de formation et de recherche (UFR) des sciences économiques et de gestion (seg).

**Ibrahima KARAMOKO**

Département d'Anglais,

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte-d'Ivoire

bramansir@yahoo.fr

**Résumé:** Le but de cette étude est dyadique : scruter la démarche autodidactique des apprenants de l'ASP dans leur environnement d'apprentissage et faire des suggestions allant dans le sens d'inciter à un changement de mentalité. Pour y parvenir, la recherche s'est appuyée, entre autres, sur les questions suivantes: Comment est construit le temps didactique par les apprenants ivoiriens? Comment est employée l'écologie de l'apprentissage de l'anglais dans la construction dudit temps? Comment est mise à contribution l'enseignant de l'ASP? Ainsi, une investigation sur le terrain par le biais d'interview et de questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives. À l'issue de l'analyse de ces données, il ressort que la très grande majorité des apprenants, indépendamment de leurs statuts socio-économiques, font preuve d'un enthousiasme atone dans l'utilisation de l'environnement à des fins didactiques. Face à une telle disette d'engouement dans la mise à profit de l'environnement didactique par les apprenants de l'ASP, il convient d'encourager les enseignants de l'ASP à emmener les apprenants à une prise de conscience quant à l'importance de la gestion du temps didactique dans le processus d'apprentissage de la langue. Aussi, l'utilisation de méthodes actives permettra aux enseignants d'assumer leur rôle de facilitateur et d'accompagner les apprenants à coconstruire l'objet de leur apprentissage au travers d'une utilisation efficace de l'environnement didactique existant.

**Mots clés :** autodidactique, ASP, environnement didactique, didactique, méthode, accompagnement, classe inversée

**Abstract:** The purpose of this study is dyadic: to scrutinize the autodidactic approach of ASP learners in their learning environment and to make suggestions in the direction of encouraging a change of mentality. To achieve this, the research was based, among other things, on the following questions: How is didactic time constructed by Ivorian learners? How is English learning ecology used in the construction of this time? How is the ASP teacher's services call upon? Thus, an investigation in the field through interviews and questionnaires made it possible to collect quantitative and qualitative data. From the analysis of these data, it appears that the vast majority of learners, regardless of their socio-economic status, show lackluster enthusiasm for using the environment for didactic purposes. Given such a dearth of enthusiasm (for) the use of the didactic environment by ESP learners, ESP teachers should be encouraged to help learners to become aware of the importance of didactic time management in the process of language learning. In addition, the use of active methods will allow teachers to assume their role of facilitator and to support learners in co-constructing the object of their learning through effective use of the existing didactic environment.

**Key words:** self-directed learning, ESP, didactic environment, didactic, method, guiding, flipped-classroom

## Introduction

Une des choses caractérisant notre époque est bien l'accessibilité accrue à l'information et la réduction, par ricochet, du temps d'apprentissage pour les âmes sensibles à la recherche. En effet, de nos jours, il n'est point nécessaire, même si cela reste important, de parcourir des centaines de kilomètres à pied durant des centaines d'heures pour acquérir le savoir. Les cours à distance, les vidéoconférences, les classes à domicile, pour ne citer que ceux-là, aident considérablement à réduire les distance et temps didactiques entre l'apprenant et son facilitateur-enseignant. Dans ce foisonnement de possibilités didactiques, les pédagogies dites actives mettent toujours un peu plus l'accent sur l'apprenant et la contribution de ce dernier à sa formation. Dans le cadre du LMD, on peut légitimement estimer que l'apprenant, autrefois passif et désormais potentiellement actif, est sensé contribuer à sa formation sur les plans pédagogique et didactique à environ 60% (Assoumou, 2012; Adohi, 2012). Qu'en est-il exactement ? Les apprenants mettent-ils à profit l'environnement technique et technologique dans lequel ils/elles évoluent ? Si non, pourquoi ? Et comment faire changer les mœurs ?

Aux Nations Unies, concert des peuples et des langues, sur les six (6) langues officielles et langues de travail desdites institutions, l'anglais est la langue la plus utilisée que tout fonctionnaire pratique (Smouts, 1981) soit comme langue première, soit comme langue seconde ou énième. Une telle hégémonie séculaire est la base, mais aussi l'aboutissement, du statut de l'enseignement de l'anglais en général (Crystal, 2003). Toutefois, à la suite de la seconde guerre mondiale, au-delà de l'anglais général, la place de l'anglais de spécialité va connaître une évolution croissante d'abord dans le milieu professionnel ou vocationnel avant de devenir une discipline transversale dans les universités (Yeught, 2016 ; Paltridge & Starfield, 2013; Hutchinson & Waters, 1987).

Une telle prolifération dans le domaine de l'ASP, sous l'influence des théories de l'apprentissage (Bandura, 1977; Zhou & Brown, 2015; Schunk, 2012), cependant, n'a pas pallié la place primordiale qu'est le rôle de tout apprenant dans son processus d'apprentissage. Aussi l'autodidaxie/autoformation est-elle devenue centrale dans les théories de l'apprentissage. Comme le souligne Tremblay (2003, paragraphe 1), « l'autoformation s'est définie en regard de cadres conceptuels et méthodologiques fort variés selon les auteurs, les milieux et les clientèles ». De même, l'importance de l'autoformation est aussi à mettre, entre autres, en rapport avec son statut de « domaine de recherche émergent » (d'Ortun & Pharand, 2012, p. 2).

Comme le rappelle Hattie (2009), la littérature abonde de suggestions et recommandations sur les bonnes pratiques didactiques que peuvent utiliser les enseignants, les établissements, et donc les apprenants. Faisant écho à un tel état de fait, la question de l'autodidaxie des apprenants de l'ASP dans les universités ivoiriennes n'a pas encore fait l'objet d'une quelconque forme de recherche explicite, bien que sous-entendu dans quelques travaux (Diarassouba & Kouassi, 2017 ; Kouassi & Silué, 2016).

Dans le premier cas, la recherche « avait pour but l'examen de la situation de la pratique de l'ASP dans les universités publiques » (Diarassouba & Kouassi, 2017, p. 71). Au-delà de l'ASP, le rapprochement possible est plutôt idéationnel et se résume au fonctionnalisme utilisé comme fondement théorique. La correspondance que doit établir l'apprenant entre la langue et la fonction à laquelle sert cette dernière présuppose, à tout le moins, une 'préhension cognitive' de la part dudit apprenant. Toute chose qui nous fait entrer de pleins pieds dans la sphère autodidactique, c'est-à-dire apprendre, comprendre (cf. '*préhension*' et '*compréhension*') par soi-même sans l'aide explicite ou intentionnelle d'un instructeur ou d'une institution. Quant au second, son objectif est « de faire une relecture de la méthode dans l'enseignement de l'ASP à

la lumière de notre expérience d'enseignant » à travers « l'improvisation didactique » (Dahigo, 2016, p. 45) de l'enseignant pour tirer profit d'un écosystème pédagogiquement hostile, c'est-à-dire avec un temps insuffisant, des apprenants démotivés et test-centrés, les grèves, le retard dans le programme, l'insuffisance des salles de travaux dirigés et le nombre pléthorique d'étudiants affectés (Dahigo, 2016). Le rapprochement dans ce dernier cas se limite uniquement à l'implication des apprenants dans leur apprentissage en classe, et non en dehors de celle-ci.

Ainsi, à notre connaissance, c'est la toute première fois que le sujet est posé comme nous le faisons. Cette paucité des recherches sur l'autodidaxie dans le contexte ivoirien d'une part, et l'intérêt grandissant pour l'ASP dans un contexte de plus en plus numérisé d'autre part (Diarassouba & Kouassi, 2017 ; Kouassi & Silué, 2016), impose de chercher les liens possibles, et leur implication, entre l'ASP et l'autodidaxie. C'est dans un tel élan, que nous nous posons les questions suivantes: Comment est construit le temps didactique par les apprenants ivoiriens? Comment est mis à contribution l'enseignant de l'ASP? Comment sont mis à contribution les pairs, par l'apprenant, dans son propre apprentissage de l'ASP?

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Cadre théorique (épistémologique et recherche-action)**

Cette investigation se fait dans le cadre de la recherche-action, « rattachée au paradigme du pragmatisme » qui stipule que « c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux » (Roy & Prévost, 2013, 129). Ainsi la présente recherche ambitionne-t-elle non seulement d'évaluer l'attitude des apprenants en ASP vis-à-vis de leur environnement didactique à l'UFHB, mais aussi, d'aider à une prise de conscience de l'atout que constitue ledit environnement dans la construction d'un savoir durable.

### **1.2. Fondement théorique**

#### **1.2.1. La théorie constructiviste**

Cette recherche s'effectue dans l'auréole des théories constructivistes. Le constructivisme est cet amas de concepts mettant l'individu au centre de l'édification de son savoir. Ce dernier construit l'objet de son apprentissage et sa compréhension en interaction avec son environnement (Schunk, 2012). Cette théorie s'érige entre autres contre les idées ou hypothèses, caractéristiques du cognitivisme, selon lesquelles la pensée serait la propriété exclusive de l'esprit au détriment de toute forme d'intersubjectivité humaine; la pensée serait le fruit de la connaissance ou du savoir et les aptitudes ou compétences seraient le résultat de l'instruction (Schunk, 2012). Selon cette théorie, les compétences et le savoir sont le fait des interactions entre l'individu et son environnement socioculturel ambiant.

Un des principes fondamentaux du constructivisme veut que les artefacts socio-culturo-psychologiques que sont, entre autres, la langue, les symboles et les signes servent de moyens aux processus psychologiques humains lors de la préhension et la compréhension dans l'appropriation de la connaissance et du savoir dans tout contexte socioculturel. La « médiation », car c'est de cela qu'il s'agit, « est la création et l'usage de moyens artificiels et secondaires permettant d'interagir physiquement, socialement, et mentalement » avec son environnement (Atkinson, 2011, p. 25, notre traduction). Un autre concept voisin cher à cette théorie est celui de « cognition localisée », selon lequel tout processus cognitif doit faire appel à un contexte physique ou virtuel et dans un pseudo mélodrame social ou sociétal avéré (Schunk, 2012).

Deux noms restent incontournables en constructivisme : Piaget et Vygotsky. Selon Piaget, « le développement cognitif dépend de quatre facteurs : la maturation biologique, l'expérience de l'environnement physique, l'expérience de l'environnement social et l'équilibration » (Schunk, p. 236). Quant à Vygotsky, il « met davantage l'accent sur l'environnement social en tant que facilitateur du développement et de l'apprentissage » (Schunk, p. 236). Ainsi, on a quelques fois proposé une ramification de la théorie, notamment le constructivisme exogène, le constructivisme endogène et le constructivisme dialectique. Le constructivisme exogène voit en la nature l'origine de la structure qu'on essaie de reconstruire durant l'acquisition du savoir. Le constructivisme endogène, lui, fait du savoir la résultante d'une construction préexistante à l'environnement externe (cf. Piaget). Quant au constructivisme dialectique (cf. Vygotsky), il fait de l'interaction entre l'individu et son environnement la condition sine qua non de tout savoir/connaissance (Schunk, 2012).

Le concept de construction renvoie à l'agentivité de l'apprenant. Dès lors, cela présuppose une mise à la disposition de celui-ci des outils et matériaux cognitifs, métacognitifs et socioculturels essentiels à l'auto-construction de son apprentissage. Mieux, la recherche soutenue et assidue de ceux-là (outils et matériaux), par l'apprenant/e, est vue comme la condition *par excellence* d'une construction didactique réussie. La participation active de l'apprenant est ainsi au cœur des approches constructivistes. A titre d'exemple, on peut citer la classe inversée qui est née aux États-Unis et intègre de nombreuses autres approches. Jonathan Bergmann et Aaron Sams sont « considérés comme des pionniers » de cette approche et, cela dit incidemment, elle « n'aurait pas été possible ... sans un 'mariage' réussi entre pédagogie et technologie » (Bergmann & Sams, 2014, pp. vii-viii). Toutefois, la classe inversée reste complètement praticable sans la technologie (Cf. internet, logiciels, réseaux sociaux, etc.). Compendieusement définie, la classe inversée utilise le temps extrascolaire pour faire de la différenciation didactique (entre autres par le biais de la technologie) permettant à chaque apprenant d'évoluer à son rythme. Ainsi fait-elle de la classe traditionnelle le lieu de construction de la production où l'on vise la pointe du triangle de Bloom (analyse, synthèse, création et application) – le savoir procédural ou conditionnel, la phase de la compréhension (le savoir déclaratif) ayant été réalisée en amont dans l'espace extrascolaire. Cette approche, comme les résultats le confirmeront, colle fort bien à notre contexte.

### 1.2.2. L'écologie de l'apprentissage de l'anglais

Selon le dictionnaire Antidote, l'écologie est l'«étude des milieux naturels, en relation avec les êtres vivants qui y habitent, et l'étude des relations qu'établissent ces êtres avec les autres organismes vivants qui partagent le même milieu » (Antidote, 2006). Le mot « écologie » est un néologisme du biologiste allemand Ernst Haeckel datant des années 1860 (Lier, 2004 ; Encarta, 2009). Du grec *oikos*, « maison » et *logos* « discours », l'écologie est « donc la science de l'habitat, c'est-à-dire l'étude des conditions d'existence des êtres vivants et de leurs relations avec le milieu, ce que l'on appelait à l'époque 'l'économie de la nature' » (Encarta, 2009). L'écologie de l'apprentissage de l'anglais est utilisée ici comme hyponyme de l'écologie de l'apprentissage des langues/de la langue. Cette dernière, bien qu'ayant une certaine histoire, est une approche en plein essor dans le domaine des recherches (Lier, 2004). Une des raisons de la nécessité d'une approche écologique est, comme le rappelle Lier (2004), de lier par une convenance structurale et inclusive des idées aussi diverses que complexes. En effet, l'écologie fédère assez éloquemment des concepts et constructions mentales hétéroclites (Lier, 2004), notamment la théorie socio-culturelle (d'inspiration Vygotskyenne et Bakhtinienne), l'écologie linguistique ou l'écologuistique (contact linguistique, politique linguistique, droits linguistiques, sociolinguistique), la psychologie écologique d'orientation microcosmique (la perception en action, et l'émergence, le Soi et l'identité social, culturel et spatio-temporel).

Ainsi définie, l'écologie de l'apprentissage est transversale par nature et a pour objet la langue et l'éducation. Sans être exclusifs à l'écologie de l'apprentissage de la langue, certains termes prennent de plus en plus une teneur écologique en rapport avec la langue et/ou l'apprentissage. C'est notamment « relations », « affordance », « contexte », « model/modélisation », « système », « émergence », « qualité », « valeur », « critique », « variabilité », « diversité », « activité », « autonomie », « pérennité » et « durabilité » (Blewitt, 2006 ; Lier, 2004).

De cette présentation liminaire découle l'écosystème de l'apprentissage de la langue en générale, et de la langue seconde ou étrangère en particulier. Aussi peut-on évoquer « l'individu », la « communauté », l'« activité », « le support » (physique<sup>1</sup>, électronique<sup>2</sup>, virtuel<sup>3</sup>).

### 1.3. Approche théorique

#### 1.3.1. Procédure

##### 1.3.1.1. Le contexte

L'enquête est conduite au sein de l'UFHB, à l'UFR SEG. Les syllabus d'ASP sont dispensés en travaux dirigés depuis l'année de Licence 1 à celle de Master 2.

##### 1.3.1.2. Les participants

Notre population est l'ensemble des apprenants de l'UFR SEG. Dans cette population, notre échantillon est constitué de 60 apprenants qui ont été choisis au hasard parmi les étudiants en années de Licence (1, 2 et 3) et Master (1 et 2), soit 12 apprenants par année.

##### 1.3.1.3. Méthode de collecte/ Outils de recherche (Types de données)

Vu les objectifs que nous nous sommes fixés, il nous a paru naturel de combiner les méthodes de recherche quantitatives (questionnaire) et qualitatives (interviews semi-dirigés). La première partie du questionnaire s'intéresse à l'écosystème de l'apprentissage des étudiants alors que la seconde évalue le temps accordé à l'apprentissage de l'anglais. Dans les deux cas, les questions sont abordées des points de vue individuel, collectif ou collaboratif et socioculturel. Quatre choix sont offerts **1)** jamais, **2)** souvent, **3)** quelques fois et **4)** très souvent. Ces quatre choix sont regroupés suivant deux axes : la négation (1) et l'affirmation (2, 3 et 4). Les choix portent sur dix (10) questions allant de **a** à **j** dans chacun des deux cas (Voir questionnaire en annexe, pp. 13-14). Pour la question **j**, la spécification (2) souvent, **3)** quelques fois et **4)** très souvent) n'étant pas très pertinente, seule l'affirmation, en opposition à la négation a été retenue. Ainsi, le **Non** et le **Oui** correspondent respectivement à **1)** jamais, d'une part, et **2)** souvent, **3)** quelques fois et **4)** très souvent, d'autre part. L'interview essaie, de manière plus approfondie, de mettre en exergue les représentations et sentiments des apprenants sur leurs écosystème et temps didactiques.

##### 1.3.1.4. Méthode d'analyse

Cette observation a intégré des données quantitatives et qualitatives qui ont été codées et distribuées à l'aide des tableurs de Microsoft Excel 2013 avant d'être analysées par le biais de la statistique descriptive, notamment en termes de fréquence et pourcentage. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

<sup>1</sup> Bibliothèques, livres physique, cahiers...

<sup>2</sup> Téléphones, ordinateurs, bloc-notes électroniques...

<sup>3</sup> Internet, intranet, Google, Google Classroom...

## 2. Résultats et Discussion

### 2.1. Résultats

Les données quantitatives et qualitatives obtenues, et représentant les réponses apportées au questionnaire et approfondies lors d'interviews, sont consignées dans les tableaux ci-dessous et explicitées dans les lignes qui suivent.

Tableau 1 : Écosystème de l'apprentissage de l'anglais

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>NR</b>	<b>Total</b>
<b>1a</b>	40	13	2	1	4	60
<b>1b</b>	16	26	5	8	5	60
<b>1c</b>	10	17	7	21	5	60
<b>1d</b>	16	16	14	10	4	60
<b>1e</b>	26	16	7	7	4	60
<b>1f</b>	29	15	7	4	5	60
<b>1g</b>	14	19	6	17	4	60
<b>1h</b>	22	18	13	3	4	60
<b>1i</b>	19	17	9	10	5	60
<b>1j</b>	9	51				60

Environ 67% des apprenants ne vont jamais faire de recherche à la bibliothèque, contre environ 27% qui y vont soit fréquemment (2%), soit sporadiquement (25%). Environ 27% n'utilise jamais d'ordinateurs connectés à internet contre 65% qui les utilisent soit fréquemment (57%), soit sporadiquement (9%). Environ 17% ne font jamais de recherche à partir de leurs téléphones contre 75% qui le font soit fréquemment (63%), soit sporadiquement (12%). Environ 27% ne discutent jamais avec leurs amis contre 67% qui le font soit fréquemment (44%), soit sporadiquement (23%). Environ 44% n'utilisent jamais de logiciels sur leurs ordinateurs contre 50% qui le font soit fréquemment (38%), soit sporadiquement (12%). Environ 48% n'assistent jamais aux conférences en/sur l'anglais contre 44% qui y assistent soit fréquemment (32%), soit sporadiquement (12%). Environ 23% n'utilisent jamais de moteurs de recherche contre 70% qui le font soit fréquemment (60%), soit sporadiquement (10%). Environ 37% ne suivent jamais de chaînes télévisées en anglais contre 57% qui le font soit fréquemment (35%), soit sporadiquement (22%). Environ 32% ne suivent jamais de films en anglais contre 60% qui le font soit fréquemment (45%), soit sporadiquement (15%).

Tableau 2 : Construction du temps didactique

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		<b>Total</b>
<b>1a</b>	33	9	6	4	2	60
<b>1b</b>	18	16	9	9	8	60
<b>1c</b>	23	13	10	5	9	60
<b>1d</b>	18	17	9	7	9	60
<b>1e</b>	17	16	8	10	9	60
<b>1f</b>	24	15	8	5	8	60
<b>1g</b>	12	15	9	16	8	60
<b>1h</b>	23	14	11	4	8	60
<b>1i</b>	18	23	4	7	8	60
<b>1j</b>	2	58				60

Environ 55% des apprenants ne lisent jamais à la bibliothèque pour améliorer leur anglais contre environ 32% qui le font soit fréquemment (22%), soit sporadiquement (10%). Environ 30% n'ont jamais une (1) heure d'accès à internet par jour contre 57% qui l'ont soit fréquemment (42%), soit sporadiquement (15%). Environ 38% ne consacrent jamais deux (2) heures de lecture par jour à l'anglais contre 47% qui le font soit fréquemment (30%), soit sporadiquement (17%). Environ 30% ne discutent jamais avec leurs amis toute la journée sur les réseaux sociaux contre 55% qui le font soit fréquemment (40%), soit sporadiquement (15%). Environ 28% n'ont jamais une (1) heure de connexion à internet par jour contre 57% qui l'ont soit fréquemment (43%), soit sporadiquement (14%). Environ 40% n'écoute jamais d'enregistrement audio en anglais contre 47% qui le font soit fréquemment (33%), soit sporadiquement (14%). Environ 20% ne font jamais leurs recherches sur internet contre 67% qui le font soit fréquemment (52%), soit sporadiquement (15%). Environ 38% ne suivent jamais de chaînes télévisées en anglais tous les jours contre 48% qui le font soit fréquemment (30%), soit sporadiquement (18%). Environ 30% ne discutent jamais avec leurs amis sur WhatsApp et Messenger contre 67% qui le font soit fréquemment (50%), soit sporadiquement (17%).

## 2.2. Discussion

Il ressort de ces résultats qu'une très grande majorité des apprenants de notre échantillon ne semble pas trouver les bibliothèques (67%) et les conférences (48%) utiles dans la construction de leur savoir en anglais. Cependant, ils intègrent beaucoup plus naturellement les médias et nouvelles technologies à leur écosystème d'apprentissage de l'anglais. Ainsi, comme matériaux de construction didactique, 65% d'entre eux utilisent des ordinateurs connectés à internet ; 75% utilisent des téléphones ; 50% utilisent des didacticiels sur leurs ordinateurs ; 70% utilisent des moteurs de recherche ; 67% discutent avec leurs amis sur les réseaux sociaux ; 57% suivent des chaînes télévisées en anglais ; et 60% suivent de films en anglais. En clair, l'écosystème semble se résumer aux nouvelles technologies et les relations interpersonnelles socioculturelles. Ce fait implique clairement la nécessité d'un changement de paradigme d'enseignement. Il serait judicieux que les systèmes de formation en ASP prennent en compte cette donnée de sorte à permettre aux individus (apprenants) de mettre en relation des activités (lecture, discussion entre amis, navigation) et des modèles (autodidaxie, apprentissage-autodirigé, cyber-apprentissage, classe inversée) au sein d'une communauté socioculturelle et par le biais d'un écosystème qui leur est déjà naturel et surtout qu'ils utilisent d'eux-mêmes sans implication des institutions.

Quant à la construction de leur temps didactique, il vient corroborer l'analyse précédente. En effet, seulement 47% disent consacrer 14 heures de lecture par semaine à l'anglais (dont 32% qui passent 4 heures en bibliothèque et 10 heures en dehors des bibliothèques ; et 15% passent les 14 heures en dehors des bibliothèques). Le statut contingent de la bibliothèque est on ne peut plus claire. Environ 47% disent écouter des enregistrements audios en anglais au moins 1 fois par jour et 48% disent suivre des chaînes télévisées en anglais toute la semaine. Lors des interviews, il apparaît que les chaînes en anglais et les écoutes d'enregistrements audios prennent moins d'heures par jour. En clair, près de la moitié des individus passent au maximum 14 heures (une ½ journée) par semaine, à suivre des chaînes télévisées et à écouter des enregistrements audios en anglais. Ce qui implique au moins que les chaînes télévisées et les fichiers audios peuvent et doivent être mis à profit pour un apprentissage effectif.

On a jusqu'à 57% qui pensent avoir accès à internet au moins 7 heures par semaine alors qu'un pourcentage similaire (55%) affirme converser avec leurs amis sur les réseaux sociaux au moins 100 heures par semaine (67% disent utiliser WhatsApp et Messenger pour converser). Par ailleurs, 67% attestent faire leurs recherches sur internet. Les interviews ont permis d'estimer ce temps à moins d'une heure par semaine. Ainsi, dans l'absolu, même en estimant

que les 10 heures évoquées plus haut et accordées à la lecture en dehors des bibliothèques se font sur internet, plus de la moitié des individus passent plus de 4 jours par semaine sur internet à discuter avec des amis de sujets excluant l'anglais. On peut en conclure trois choses:

- 1- La construction du temps didactique de l'apprenant se fait essentiellement en ligne.
- 2- Le temps didactique de l'apprenant se construit essentiellement dans un contexte dont l'affordance semble associer l'anglais à l'inhibition, la négligence, voir l'insignifiance. Autrement dit, seule une infime partie du temps des individus est accordée à l'anglais.
- 3- WhatsApp et Messenger sont les réseaux sociaux les plus utilisés par nos apprenants.

En somme, les apprenants disposent d'énormément de temps qui est didactiquement mal exploité pour l'apprentissage de l'ASP.

### **2.3. Suggestions**

Les résultats obtenus ci-dessus incitent fortement à faire des exhortations à l'endroit des communautés universitaire et scientifique.

- 1- Inclure des cours de gestion du temps à la formation des apprenants.
- 2- Utiliser activement internet de deux manières au moins:
  - i. Utiliser WhatsApp et Messenger afin de faciliter la réappropriation de l'apprentissage par les apprenants.
  - ii. Utiliser des plateformes telles que Google Classroom, Moodle et/ou des podcasts au niveau institutionnel.
- 3- Encourager l'utilisation de modèles mettant l'apprenant au centre de sa formation à travers :
  - i. Les classes inversées
  - ii. L'apprentissage expérientiel
  - iii. L'évaluation pour (et non de/par) l'apprentissage

### **Conclusion**

Tout au long de notre investigation, notre préoccupation a été d'évaluer le rôle joué par l'étudiant dans son autoformation relativement à l'apprentissage de l'ASP. Pour ce faire, nous avons considéré primordialement les deux questions suivantes: 1) Comment est construit le temps didactique par les apprenants? 2) Comment est employée l'écologie didactique dans la construction dudit temps? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes servis de questionnaire, d'interviews et de recherche documentaire.

Ces investigations prouvent que les milieu éco-didactique et temps éducatif des apprenants se cantonnent aux nouvelles technologies et les relations interpersonnels virtuelles d'une part, et que ledit temps est massivement partagé avec les amis essentiellement pour des questions autres que celles se rapportant à l'apprentissage de l'anglais d'autre part.

En définitive, il semble évident que le savoir didactique balbutiant des apprenants de l'ASP est la situation émergente qui découle d'une triste construction impliquant un individu (l'apprenant) doté d'une volonté (motivation intrinsèque et extrinsèque) mal située, un écosystème essentiellement technologique et interpersonnel (essentiellement téléphone, internet, et amis), un temps médiocrement didactique et une mauvaise coordination de ces diverses relations didactiques.

Face à une telle situation, nous recommandons vivement l'intégration d'un cours de gestion du temps au programme des apprenants, une utilisation intelligente et prépondérante par les enseignants de réseaux sociaux déjà utilisés par les apprenants eux-mêmes, l'introduction de

plateformes éducatives dédiées aux établissements et l'emploi distinctif de pédagogies dites actives et apprenants-centrés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADOHI, V. Krou, 2012, « La Réforme LMD en Côte D'ivoire : Mise en œuvre et enjeux », (4/11/2019),   
[http://enseignement.gouv.ci/fichiers/mise\\_en\\_oeuvre\\_enjeux.pdf#page=2&zoom=auto,677,61](http://enseignement.gouv.ci/fichiers/mise_en_oeuvre_enjeux.pdf#page=2&zoom=auto,677,61) < >

ASSOUMOU, Antoine, 2012, « LE LMD : une réforme nécessaire », 2ème édition du Salon de l'Enseignement Supérieur, (4/11/2019),   
[http://enseignement.gouv.ci/fichiers/conference\\_LMD.pdf](http://enseignement.gouv.ci/fichiers/conference_LMD.pdf) < >

ATKINSON, Dwight, 2011, *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, New York, Routledge.

BANDURA, Albert, 1977, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

BERGMANN, Jonathan & SAMS, Aaron, 2014, *La Classe Inversée*, William Piette, Québec, Éditions Reynald Goulet Inc.

BLEWITT, John, 2006, *The Ecology of Learning: Sustainability, Lifelong Learning and Everyday Life*, London, Earthscan.

CRYSTAL, David, 2003, *English as a global language*, London, Cambridge University press.

d'ORTUN, Francine & PHARAND, Joanne, 2012, « L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations », *HAL-SHS*, (4/11/2019),   
 < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798922/document> >

DAHIGO, G. H. Aimé, 2016, « La didactique de l'improvisation : cas de l'anglais à l'UFR des sciences juridiques de Bouaké », *LTML*, ISSN 1997 4256, p.45-55

DIARASSOUBA, Sidiky & KOUASSI, Jérôme, 2017, « ESP in Ivorian Public Universities: Bridging the Gap Between Facts and Expectations ». In *European Journal of Foreign Language Teaching*, Vol2. p. 71-88

HATTIE, A. C. John, 2009, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.

HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan, 1987, *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*, New York, Cambridge University Press.

KOUASSI, Jérôme & SILUÉ, S. Jacques, 2016, *Actes du colloque international : l'anglais de spécialité (ASP), discipline universitaire transversale*, UFHB de Cocody, Laboratoire des Theories et Modeles Linguistiques.

LIER, Leo van, 2004, *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, London, Kluwer Academic Publishers.

Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

PALTRIDGE, Brian & STARFIELD Sue, 2013, *The Handbook of English for Specific Purposes*, Oxford, Wiley-Blackwell.

ROY, Mario & PRÉVOST, Paul, 2013, « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion », *Recherches Qualitatives*, 32(2), p. 129-151, (4/11/2019), < [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero32\(2\)/32-2-roy-prevost.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-roy-prevost.pdf) >

SCHUNK, H. Dale., 2012, *Learning Theories: An Educational Perspective*, New York, Pearson.

SMOUTS, Marie-Claude, 1981, « L'usage du français dans le système des Nations unies », *Politique étrangère*, n° 4 - 46<sup>e</sup> année, p. 917-924, (4/11/2019), < [https://www.persee.fr/doc/polit\\_0032-342x\\_1981\\_num\\_46\\_4\\_3094](https://www.persee.fr/doc/polit_0032-342x_1981_num_46_4_3094) >

TREMBLAY, N. Anne, 2013, « *L'Autoformation : Pour apprendre autrement* », *Open Edition Books*, (4/11/2019), < <https://books.openedition.org/pum/10734?lang=en> >

YEUGHT, M. Van Der, 2016, « Developing English for Specific Purposes (ESP) in Europe: mainstream approaches and complementary advances », *HAL-SHS*, (4/11/2019), < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01395758> >

ZHOU, Molly & BROWN, David, 2017, « Educational learning theories », *Education Open Textbooks*, (4/11/2019), < <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1> >

## ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a pour but de collecter des données sur l'enseignement/ apprentissage de l'anglais dans votre UFR ou département. Les données collectées ne serviront qu'à des fins d'étude.

1. Pour apprendre l'anglais, je fais les activités suivantes :

1= Jamais	2= Souvent
3= Quelques fois	4= Très Souvent

a. Je fais des recherches à la bibliothèque.

1      2      3      4

b. J'utilise des ordinateurs connectés à internet.

1      2      3      4

c. Je fais des recherches à partir de mon téléphone.

1      2      3      4

d. Je discute avec mes amis.

1      2      3      4

e. Je utilise des logiciels à partir de l'ordinateur.

1      2      3      4

f. J'assiste à des conférences en anglais.

1      2      3      4

g. J'utilise des moteurs de recherche tels que Google.

1      2      3      4

h. Je suis des chaînes télévisées en anglais.

1      2      3      4

i. Je regarde des films en anglais.

1      2      3      4

j. Existe-il d'autres activités que vous faites hormis celles mentionnées ci-dessus ? Si oui, lesquelles ?

---



---



---



---

2. Mon temps de recherche pour apprendre l'anglais est reparti comme suit :

1= Jamais	2= Souvent
3= Quelques fois	4= Très Souvent

a. Je lis des documents deux jours par semaine à la bibliothèque.

1      2      3      4

b. J'ai accès à internet une heure par jour.

1      2      3      4

c. J'ai des séances de lecture deux heures par jour.

1      2      3      4

d. Je communique avec mes amis sur les réseaux sociaux toute la journée.

1      2      3      4

e. Mon téléphone est connecté à internet une heure par jour.

1      2      3      4

f. J'écoute des enregistrements audios une fois par jour.

1      2      3      4

g. Je fais la quasi-totalité de mes recherches sur internet.

1      2      3      4

h. Je suis des chaînes télévisées en anglais tous les jours.

1      2      3      4

i. Je discute sur WhatsApp et Messenger avec mes amis tout le temps.

1      2      3      4

j. Existe-il d'autres activités que vous faites hormis celles mentionnées ci-dessus ? Si oui, indiquez la fréquence ?

---



---



---

## ANNEXE 2 : GUIDE D'INTERVIEW

1. Combien de temps pouvez-vous accorder à l'apprentissage de l'anglais par jour?
2. Combien de jours par semaine passez vous à faire des recherches sur internet en rapport avec l'anglais?
3. L'anglais fait-il partir de vos discussions sur les réseaux sociaux? Si oui, combien de temps consacrez-vous à l'anglais?
4. Disposez-vous d'un environnement propice à la recherche et l'autoformation?  
(bibliothèques, espace de discussion entre apprenants)
5. Quelles stratégies adopteriez-vous pour activement tirer profit de votre environnement didactique et être plus impliqués dans votre formation

