

Impact de la formation ouverte à distance sur l'autonomie
des étudiants durant la pandémie (Covid-19) : (Cas des
étudiants de la filière de français de Biskra)

تأثير عملية التعلم الإلكتروني على استقلالية الطلاب في ظل
(Covid-19)

(دراسة حال طلبة الفرنسية جامعة بسكرة)

HADDAD Meryem,
MCB. Université Mohamed Khider-Biskra,
meryem.haddad@univ-biskra.dz

Date de soumission: 17/02/2021

Date d'acceptation: 28/09/2021

الملخص :

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة العلاقة بين استقلالية الطلاب وعملية التعلم الإلكتروني في إطار التعليم عن بعد الذي اشرفت عليه جامعة بسكرة خلال الجائحة. تطرقت هذه الدراسة التجريبية إلى الإجابة على مدى استقلالية طلاب شعبة الفرنسية أثناء التعلم عن بعد. في هذا البحث، قابلنا 54 طالبًا من جامعة بسكرة لسؤالهم عن استعدادهم للتغلب على المسافة المادية للمعلم ودرجة استقلاليتهم في التعلم الذاتي عن بعد. النتائج التي تم الحصول عليها من تحليل الاستبيانات تكشف عن وجود علاقة قوية جدا بين تطوير استقلالية الطالب والتفاعل بين المعلم والطالب عبر الانترنت.

الكلمات المفتاحية: الاستقلالية: التعلم: التفاعل: التدريب عن بعد: الطالب

Summary :

The present empirical study aspires to examine the relationship between student autonomy and the e-learning process in the distance learning undertaken by the University of Biskra during the pandemic. It tends to answer how independent French-language students are during distance learning. In this research, we interviewed a population of 54 undergraduate and graduate students from Biskra University to ask them about their predispositions to overcome the physical distance of the teacher. The results of this research reveal a very strong correlation between the development of the student's autonomy and the teacher-student interaction online.

Keywords : Autonomy; Learning; Interaction; online training; student

Haddad Meryem, Email: meryem.haddad@univ-biskra.dz.

1. INTRODUCTION

La formation ouverte à distance à l'université algérienne s'est imposée de toute évidence comme une nécessité durant la période de la Covid-19 survenue en 2020 pour combattre « l'ignorance » due au confinement pédagogique. Cette pandémie planétaire, en bannissant toute forme d'enseignement en présentiel, a prouvé plus que jamais le rôle prépondérant de l'internet et des TIC pour assurer la continuité de l'instruction des étudiants (Haddad M., 2020). En effet, le passage d'une formation en présentiel (FEP) à une formation ouverte à distance (FOAD) exige une certaine autonomie numérique, conjointe de la part de l'enseignant et de l'étudiant pour surmonter la distance physique.

Dans ce sens, Power M. (2007) atteste que la distance (dans le e-learning) est gérée par trois facteurs : le degré d'autonomie des apprenants, le niveau de structure de cours et le niveau de dialogue (interaction) qui se produit entre les intervenants : tuteur-étudiant/étudiant-étudiant.

Le passage imprévisible à la FOAD causé par la pandémie planétaire (Covid-19) nous pousse à énoncer la problématique suivante :

- Quel est l'impact de la FOAD sur l'autonomie des étudiants ? En d'autres termes, à quel point les étudiants de la filière de français sont-ils autonomes durant l'apprentissage en ligne à l'ère de la Covid-19 ?

Pour y répondre, nous supposons que les étudiants n'étant pas initiés à une formation en ligne, seraient confrontés à des enjeux d'ordre technique et pédagogique ; ce qui pourrait influencer négativement sur l'autonomie de l'apprentissage à distance.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons interrogé une population d'étudiants du premier et du deuxième cycle (Licence-master) formée de 54 étudiants de la filière de français de l'université de Biskra pour mesurer leur degré d'autonomie dans l'apprentissage en ligne en vue de comprendre les enjeux auxquels ils sont heurtés lors d'un apprentissage en ligne.

Avant de nous lancer dans le vif de notre sujet, et dans la mesure où toute recherche devrait se positionner par rapport aux travaux antérieurs, nous essayons tout d'abord de situer notre recherche par rapport à quelques travaux antérieurs effectués dans le même sillage conceptuel que le nôtre.

La première recherche intitulée « *learner autonomy as a factor of the learning process in distance education* » est réalisée par Aggeliki, Angelaki, et Mavroidis (2017). L'étude vise à examiner empiriquement au moyen d'un questionnaire la relation entre l'autonomie de l'apprenant et des aspects spécifiques au processus d'apprentissage, tels que l'interaction étudiant-étudiant et l'interaction tuteur-étudiant, dans un environnement d'apprentissage universitaire à distance en Grèce. Les résultats ont révélé l'existence d'une corrélation positive entre les trois sous-échelles de l'autonomie, à savoir, la capacité de gérer de nouvelles situations pédagogiques, la conscience de soi, et l'interaction étudiant-étudiant. L'étude révèle un rapport positif entre le développement de l'auto-apprentissage et la prise en charge de l'interaction tuteur-étudiant.

La seconde recherche intitulée « *Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant ?* » est menée par Touré M. (2013). Elle met l'accent sur la prise en charge de l'autonomie dans le tutorat en ligne par une dizaine de tuteurs de l'apprentissage en FOAD dans le contexte supérieur ouest-africain. La recherche tend à faire de l'autonomie une principale solution pour lutter contre l'isolement pédagogique engendré par la formation à distance. Elle montre que le travail de groupe et le tutorat en ligne sont susceptibles de favoriser l'autonomie de l'étudiant qui repose notamment sur différents aspects à prendre en compte. Or, dans le contexte ouest-africain de l'étude, ces aspects n'ont pas souvent été scrutés. Ce qui engendre une utilisation abusive des méthodes pédagogiques en ligne qui ne favoriseraient pas suffisamment l'autonomie des étudiants.

Tout en s'inscrivant dans la continuité des études indiquées, notre étude vise à mesurer le degré d'autonomie des étudiants du FLE durant la période du confinement (comprise entre avril et septembre 2020) à l'université de Biskra en ce qui concerne l'utilisation (individuelle) des outils d'apprentissage fournis et l'interaction avec les pairs pour vaincre la distance.

2- L'AUTONOMIE DES ETUDIANTS : QUESTION FLOUE EN DIDACTIQUE

L'autonomie est un concept utilisé avec pléthore dans plusieurs champs disciplinaires (sociologie, psychologies, arts ...). En didactique des langues, le concept est apparu pour la première fois au début des années 1980 sous l'influence des travaux de Holec¹. Avec

le Laboratoire CRAPEL (Nancy). C'est un nouveau paradigme qui détourne les recherches en didactique d'une centration sur l'enseignant et l'enseignement à une centration sur l'apprenant et l'apprentissage (Ollivier C., 2019). Depuis, plusieurs chercheurs s'y intéressent. Nous nous référons à quelques acceptions empruntées à Puren C. (2011) ; Perrenoud P. (1995) ; Meirieu P.; Holec H. (1991, 2011) ; Albero B. (2003). Bouchard P. (2003).

Puren C. (2011) considère que l'autonomie, qui désigne à la fois le processus d'apprentissage et une attitude de l'étudiant (DDL), revêt trois acceptions : l'une assimile l'autonomie à l'indépendance ; l'autre renvoie à l'exercice actif de la responsabilité de l'apprenant, et enfin, la dernière acception renvoie à la capacité d'apprendre à apprendre. Il en ressort que l'indépendance est le produit ou le résultat de la jonction entre le processus de la capacité à apprendre et la responsabilité. L'autonomie est alors bâtie sur une somme de facteurs relatifs au rapport de l'étudiant au savoir et aux autres acteurs sociaux interagissant dans l'acte pédagogique lors de l'interaction enseignant-étudiant ; étudiant-étudiant.

L'autonomie est une voie qui mène à la responsabilité citoyenne. Mais, selon Meirieu P. elle se situe dans le juste milieu avec « la débrouillardise » qui signifie « *la capacité de s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible* ». Elle désigne concrètement « *l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même* ». Cette capacité est étroitement liée à trois facteurs : compétences, valeurs à promouvoir et le niveau de l'apprenant. Dans la même optique, et selon Perrenoud P. (1995) l'autonomie relève de la capacité de l'apprenant de ne plus dépendre de l'enseignant et de faire appel aux ressources humaines et technologiques disponibles à l'instar de l'interaction avec les pairs et du déploiement des outils numériques.

Holec H. (1991) à qui on doit ce concept, montre que l'autonomie de l'apprenant est une compétence qui peut s'acquérir à l'intérieur d'une formation où le tuteur encourage à l'autonomie impliquant la prise en charge de l'apprenant de son propre apprentissage et de son auto-évaluation.

Il est important de souligner que « *prendre en charge son apprentissage* » est au cœur de cette définition, qui est à son tour étayée par la responsabilité de l'apprenant à assumer les compétences métacognitives entrant en jeu dans le processus d'apprentissage. Les apprenants sont appelés à assumer cinq étapes d'opérations

d'apprentissage : la détermination des objectifs, la planification, la mise en œuvre des méthodes d'apprentissage et contenus, le contrôle de son propre apprentissage et l'auto-évaluation de ses acquis (Holec H., 1979).

Il ressort de ce panorama conceptuel visant à circonscrire la littérature de notre problématique que l'autonomie est avant tout un objectif de l'enseignement et une compétence d'indépendance. Nous souhaitons dans ce qui suivra déterminer le rapport entre l'autonomie de l'apprenant et la formation par le médium des TIC.

2.1- L'autonomie dans l'auto-apprentissage en ligne

L'université étant le dernier cycle de formation de l'étudiant, se situe au juste milieu entre la société (le marché du travail) et la science (savoir) car elle prépare l'étudiant à endosser la socialisation de ses acquis qui nécessite la mobilisation de l'autonomie étant donné qu'«être autonome dans ses apprentissages favoriserait l'insertion dans la société » (Metz S., 2015).

En Algérie, l'enseignement à distance s'est imposé de toute évidence comme une nécessité durant la période de la Covid-19 en 2020 en montrant «le rôle prépondérant de l'internet pour assurer la continuité de l'instruction des étudiants par le biais de la formation à distance». (Haddad H., 2020). Cependant, le passage d'une formation en présentiel (FEP) à une formation à distance FOAD exige une certaine autonomie de l'apprenant qui apparaît dès lors comme un facteur clé de l'apprentissage à distance (Deschênes A. J., 1991).

En effet, le développement de l'autonomie dans une FOAD repose sur un certain nombre de compétences intrinsèques à l'environnement en ligne que l'enseignant-tuteur est tenu à installer chez son apprenant à travers un guidage dans des univers aussi bien technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif que métacognitif et psychoaffectif pour surmonter les contraintes de la distance. Ces compétences constituent selon Albero B. (2003) les sept dimensions constitutives de l'autonomie que nous expliquons succinctement dans ce qui suivra :

- Autonomie technique : est une dimension propre à la formation en ligne. Elle renvoie à la maîtrise des technologies utilisées dans la formation à distance. Puisque un apprenant seul dans l'univers du e-Learning devrait initialement savoir utiliser les ressources technologiques que la modalité offre (Lourdes Gottardi, M. 2015). Dans le cas des étudiants de Biskra, cela revient à maîtriser les ressources techniques sur Moodle ;

- Autonomie informationnelle : cette dimension renvoie à la maîtrise des outils d'une recherche de l'information en utilisant les références bibliographiques offertes, les fichiers, les vidéos, tutoriels, etc. (Lédé, S., et Péliissier, C. 2018) ;

- Autonomie méthodologique : elle renvoie à l'organisation des objectifs en prenant en considération les contraintes (familiales, professionnelles, institutionnelles) Touré, M. (2013). Chaplier, C., et Crosnier, E. (2014) montrent que l'autonomie méthodologique correspond au savoir-organiser son travail et s'auto-évaluer ;

- Autonomie sociale : cette dimension correspond à la communication et l'interaction pour demander de l'aide et/ou aider ses pairs ;

- Autonomie cognitive : correspond aux taxonomies relatives à la capacité d'analyse, de comparaison de la compétence visée avec le contenu déjà acquis, de discrimination, de synthèse du savoir par l'apprenant, formuler des hypothèses ;

- Autonomie métacognitive : elle correspond à la capacité de l'étudiant de prendre conscience de la démarche d'apprentissage à adopter, réguler ses apprentissages ;

- Autonomie psychoaffective : elle correspond à la capacité de gérer la distanciation physique, contrôler ses émotions lors des interactions, des réalisations des tâches (Touré M., 2013). Pour leur part, Chaplier, C., & Crosnier, E. (2014) ajoutent à cette dimension que l'apprenant sera capable de mobilisation, d'initiative, de prendre de risque. Il accepte l'erreur, l'analyse et en fait une source d'apprentissage. Il va assumer sa part de responsabilité dans la formation et actualise une image positive de soi-même et son ultime importance dans son processus d'apprentissage.

Dans le même sillage de cette modélisation, l'autonomie de l'apprenant dans une perspective de self-directed learning (SDL) ou l'apprentissage auto-dirigé selon (Bouchard P., 2003, 2009) peut être divisée en quatre compétences de contrôle que l'apprenant devrait acquérir au cours de son apprentissage : conative, algorithmique, sémantique et économique que nous essayons de confronter aux dimensions préconisées par Alberio B. (2003).

1) la dimension conative (d'ordre psychologique) de l'apprenant correspond à la dimension psychoaffective du modèle (Alberio B., 2003). Elle renvoie à la motivation, la confiance en soi qui rappellent que c'est l'apprenant lui seul qui est responsable de son apprentissage ; 2) la dimension algorithmique (d'ordre pédagogique)

elle correspond à la responsabilité d'assumer les tâches du processus d'apprentissage telles que la formulation des objectifs, la recherche documentaire et le suivi de l'auto-évaluation. Nous remarquons que ce domaine renvoie à la dimension informationnelle et méthodologique ; 3) la dimension sémiotique quant à elle prend en compte les ressources pédagogiques disponibles et également la méthode suivie pour leur mise en œuvre. Nous pouvons dire que ce domaine correspond à la dimension cognitive et métacognitive. 4) Enfin, le domaine économique met en évidence selon Bouchard P. (2009) un ensemble de facteurs qui valorisent les acquis des apprenants et permettent de décider quoi, où et comment apprendre.

Nous en déduisons que les enseignants-tuteurs dans cet univers à distance jouent un rôle capital de guider, de soutenir et d'encourager les étudiants à développer leurs connaissances afin de répondre aux exigences de l'apprentissage en ligne (Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. 2017) pour amener les étudiants à apprendre à apprendre.

En vue de transposer cette modélisation didactique à la réalité des étudiants de l'université de Biskra, nous avons choisi de mesurer quatre dimensions élémentaires de l'autonomie dans l'apprentissage à distance chez les étudiants du département de français langue étrangère par le biais d'une étude par questionnaire dont le protocole et les résultats sont présentés dans ce qui suivra.

3 - METHODE ET OUTILS

3.1- Outil d'investigation et questions de recherche

Notre recherche porte un regard sur les différentes compétences relatives aux dimensions de l'autonomie mobilisées par l'étudiant durant la FOAD. Il s'agit en particulier dans cette étude de mesurer les dimensions technique, informationnelle, psychoaffective et sociale favorisant l'autonomie dans une FOAD. Nous avons fait appel à une étude empirique par questionnaire électronique destiné aux étudiants de 3LMD et de master de la filière de français de l'université de Biskra. La collecte des données s'est effectuée *via* les réseaux sociaux du département des Langues, s'étalant sur une période allant du mois d'avril au mois de septembre 2020. A l'issue de cette enquête, nous avons collecté 54 réponses ce qui correspond à (14.59%) du total de la population estimée de (370) étudiants.

Nous tenons à préciser que notre questionnaire vise à vérifier les sous-hypothèses nulles (H0) suivantes :

- Il n'y a pas de relation entre les attitudes d'apprentissage de l'apprenant et la dimension psychoaffective/sociale de l'autonomie ;
- Il n'y a pas de relation entre les attitudes d'apprentissage et la dimension technique/informationnelle de l'autonomie ;
- Il n'y a pas de relation entre la dimension psychoaffective/sociale et la dimension technique informationnelle dans un auto-apprentissage.

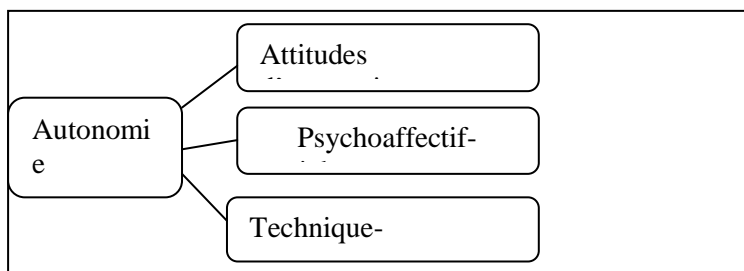
Pour ce faire, nous avons interrogé les étudiants de 3LMD et de Master (français) à l'aide d'un questionnaire² électronique formé de 19 questions divisées en deux volets :

Premier volet : il recouvre les données relatives au profil socioprofessionnel des enquêtés, présentées sous forme de 4 questions fermées.

Deuxième volet : il contient les variables axées sur la problématique de notre recherche pour mesurer l'autonomie d'apprentissage en ligne de nos enquêtés.

Ainsi, le schéma ci-après présente les trois variables prises en compte dans notre questionnaire considérées comme trois paramètres *sine qua none* de l'autonomie d'apprentissage en ligne à savoir (l'attitude d'apprentissage de l'étudiant dans une formation en ligne ; l'autonomie technico-informationnelle et enfin la dimension psychoaffective et sociale). Nous précisons que dans les troisième et quatrième sections, nous avons associé les quatre dimensions de l'autonomie proposées dans la modélisation de (Albero B., 2003) citées précédemment dans la partie théorique.

Figure (1) : Paramètres d'étude par questionnaire



Source : Réalisée par l'auteure, inspirée du modèle d'autonomie (Albero B., 2003)

Le deuxième volet est formé de 14 questions à échelle de Likert en 5 points de satisfaction permettant aux répondants de donner le degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis des questions en choisissant parmi (non ; plutôt non ; non pertinent ; plutôt oui ; oui).

La dernière question (n°19) est de type (QCM) qui les interroge sur le type d'enseignement souhaité dans un apprentissage classique.

3.2- Calcul de fiabilité du questionnaire

En ce qui concerne la fiabilité de l'outil d'arpentage dans la présente étude pour les trois rubriques de notre questionnaire, elle a été estimée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. L'analyse de fiabilité suggère une cohérence interne des items estimée de (0.815) ce qui explique une fiabilité élevée validant une forte relation entre les items des trois variables (paramètres) constituant notre questionnaire citées en haut.

3.3- Analyse des données

Les résultats de ce questionnaire quantitatif sont analysés statistiquement à l'aide du programme d'analyse SPSS version 20 pour offrir des inférences descriptives et analytiques des statistiques escomptées des variables dans un premier temps. Nous faisons appel dans un deuxième temps au test de corrélation de Pearson pour calculer la validité de corrélation entre les variables de nos trois sous-hypothèses.

4- RESULTATS ET DISCUSSION

4.1- Résultats

Présentation de l'échantillon (Volet 1)

Examinons d'abord les statistiques descriptives. Notre corpus est constitué de (54) étudiants dont (62.3%) correspondant à (33) sur (54) sont de sexe féminin, contre (37.7%) de sexe masculin. Notre échantillon est composé de (63%) d'étudiants de 3LMD et (37%) étudiants de master. Nous précisons que nous avons sollicité ces deux catégories d'étudiants parce que nous estimons qu'ils sont en mesure d'entreprendre un auto-apprentissage en ligne plus que ceux de 2LMD voire de 1LMD.

En effet, en ce qui concerne la **question (item n°3)** qui les interroge sur les diplômes antérieurs obtenus, nous recensons que (66%) des étudiants avouent qu'en dehors du diplôme licence/master en français (en phase de préparation), ils n'ont pas un diplôme universitaire ou professionnel déjà suivi. Alors que (34%) des répondants montrent qu'ils sont titulaires de diplôme universitaire et/ou professionnel obtenu auparavant. Nous supposons que la formation antérieure pourrait aider nos enquêtés à entreprendre un auto-apprentissage en ligne.

Analyse des variables relatives à l'autonomie dans l'apprentissage en ligne (volet 2)

D'abord, cette rubrique analyse la première variable et contient cinq questions ayant pour thème (l'autonomie dans les attitudes d'apprentissage en ligne adoptées par nos enquêtés). Elle les interroge sur leur participation à la formation à distance pilotée au sein de la filière de français durant le confinement pédagogique. Et, met en particulier l'accent sur la prise en charge du processus d'(auto) apprentissage y inclus la comparaison entre la conception des cours diffusés sur Moodle, la réalisation des activités pour œuvrer à atteindre les objectifs d'apprentissage et apprendre à se passer de l'enseignant. Les résultats montrent que (40.7%) des répondants ont participé à la formation menée sur Moodle.

Tableau (1): Analyse descriptive de la variable des attitudes d'apprentissage en ligne

Source : Réalisé par la chercheure à partir des données extraites de SPSS version 20

Variable	nombre	Moyenne arithmétique	Ecart-type
Attitudes d'apprentissage	54	3,4593	1,08550

Selon les réponses de notre échantillon à cette variable, nous obtenons, comme le présente le tableau (n°1) un écart-type estimé de (1.08550) et une moyenne des réponses estimée de (3.4593) donnant des réponses globalement optant pour la valeur (oui) à la variable (attitudes d'apprentissage en ligne). Ces réponses nous révèlent que les répondants sont globalement favorables vis-à-vis de la FOAD engagée durant la période de la Covid-19 en 2020.

Nous constatons que la valeur supérieure des réponses favorables est attribuée à **l'item (3)** qui les interroge s'ils comparent les différents cours dispensés sur Moodle. Les résultats montrent que (42.6%) choisissent la valeur (oui), et (24.1%) choisissent (plutôt oui). Ces réponses, majoritairement positives orientées vers l'attitude de comparer les cours en ligne, relèvent d'une autonomie cognitive. Celle-ci nécessite de l'étudiant un niveau taxonomique élevé ce qui lui permet de s'engager davantage dans son propre apprentissage (Albero B., 2003).

Or, (14.8%) des répondants optent pour (non), ils refusent de comparer entre les cours diffusés en ligne. Cette attitude de refus semble découler des habitudes d'un apprentissage réceptif et non participatif développé chez l'étudiant tout au long de sa formation en présentiel.

Par contre, la valeur minimale est donnée à **l’item (5)** portant sur leur capacité de prendre la responsabilité d’apprendre à distance et de ne plus dépendre de l’enseignant. Nous remarquons que (34%) des enquêtés se disent (oui) d’en être capables, (30.2%) choisissent la valeur (plutôt oui). Nous remarquons que (28.3%) des répondants montrent qu’ils ne sont pas d’accord (non) d’assumer la distance physique entre étudiant-enseignant. Ce refus est dû au manque d’initiation au passage à une FOAD. Pour remédier à cette attitude et inciter l’étudiant à l’apprentissage autonome, il est primordial de passer à un enseignement hybride qui alterne entre les pratiques classiques et l’enseignement en ligne.

A l’issue des données obtenues de cette variable, il s’avère que notre population est relativement consciente des exigences du processus d’auto-apprentissage en dépit du manque d’une formation préalable. L’auto-apprentissage en ligne exige la détermination des objectifs, la planification, la mise en œuvre des méthodes d’apprentissage et des contenus, le contrôle de son propre apprentissage et l’auto-évaluation de ses acquis. (Holec H., 1979). A présent, nous présentons les résultats de la deuxième variable concernant l’autonomie psychoaffective et sociale.

Ensuite, la deuxième rubrique du second volet fait référence à notre deuxième variable : **l’autonomie psychoaffective et sociale**. Elle est composée de 5 items et met particulièrement l’accent sur l’interaction humaine régissant l’acte pédagogique en ligne comme le travail en groupe et le sentiment d’appartenance. Nous y ajoutons l’interaction enseignant-étudiant et surtout la relation avec les pairs pour surmonter la distance physique engendrée par la formation en ligne durant le confinement. Les résultats de cette variable sont présentés dans le tableau (n°2) ci-après :

Tableau (2) : Analyse descriptive de la variable psychoaffective-sociale

Source : Réalisé par la chercheuse à partir des données extraites de SPSS version 20

Variable	nombre	Moyenne arithmétique	Ecart-type
Psychoaffectie-sociale	54	3,6222	0.99635

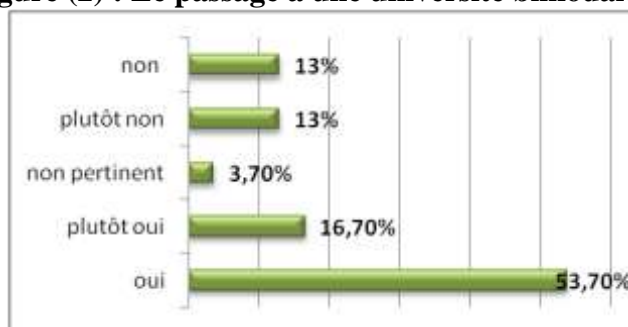
Les réponses de nos enquêtés aux (5) questions de la variable psychoaffective et sociale offrent des inférences descriptives comme le présente le tableau (n°2) caractérisées par un écart-type estimé de (0.99635) et une moyenne des réponses estimée de (3.6222)

globalement favorables à l'interaction psychoaffective et sociale en ligne. Les réponses sont globalement orientées vers la valeur (oui). Nous comprenons à travers ces réponses que l'intégration du dispositif TICE (en l'occurrence Moodle) par l'université de Biskra pour piloter la FOAD ne peut à elle seule gérer les enjeux de la distanciation physique entre enseignant et étudiant. Dans ce sens, nous déduisons que le bon déroulement de la FOAD à travers « *la mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage en ligne devrait dépasser la simple intégration des TICE.* » (Haddad M. 2021). Nos enquêtés revendiquent la mise en valeur des interactions, du feedback,... de l'entraide pour assurer la continuité pédagogique en contexte de confinement (dû à la Covid-19).

Pour pallier aux handicaps psychoaffectifs engendrés par le manque d'interaction sur Moodle, la Filière de Français a incité les enseignants à interagir avec les étudiants sur la page facebook du département et par correspondance électronique différée. Cette alternative a aidé les enseignants et les étudiants à discuter des modalités d'évaluation, des travaux à réaliser, des contenus à apprendre,...

De surcroît, la valeur supérieure des réponses favorables est donnée à l'**item (n°4)** qui porte sur le désir des enquêtés d'enrichir l'enseignement en ligne avec des activités en présentiel. Comme le montre la figure (n°2) ci-après, plus de la moitié (53.7%) des répondants sont d'accord (oui) à passer à ce qu'appelle Bertrand L. (2010) à une « université bimodale ». Il appelle ainsi la FOAD (formation à distance) et la FEP (formation en présence) à se conjuguer pour susciter une université nouvelle fondée sur les valeurs traditionnelles (issues de la FEP) et dotée de moyens inusités et révolutionnaires qu'offre la FOAD.

Figure (2) : Le passage à une université bimodale



Source : Réalisée par la chercheure à partir des données extraites de SPSS version 20

L'item (n°5) interroge les enquêtés sur l'importance de la collaboration avec les pairs comme un acte pouvant remplacer l'absence du contact physique avec l'enseignant. Les résultats montrent que (33.3%) des sujets approuvent (oui) le rapport avec les pairs étant essentiel pour la formation en ligne. Les réponses à cet item (n°5) montrent un écart-type estimé de (0.56313) et une moyenne des réponses estimée de (3.3809). Nous constatons que (42%) ayant choisi (oui) et (25.9%) qui ont choisi (plutôt oui) ils avouent que la relation avec l'enseignant est importante étant donné qu'elle les encourage à s'engager activement dans l'apprentissage des cours à distance.

Il ressort de ces statistiques que l'autonomie selon notre échantillon ne signifie pas qu'ils n'auront pas besoin du soutien du tuteur, au contraire, les répondants attestent qu'en dépit de la distance, l'interaction avec l'enseignant semble ultime dans le processus d'autonomisation. Cela revient à considérer que l'enseignant joue le rôle de soutien, d'encouragement et de motivation de l'étudiant dans une FOAD (Andrade et Bunker, 2009 ; Fanariti et Spanaka, 2010) (cité par Metz S., 2015).

Enfin, la dernière rubrique incarne la troisième variable : (**autonomie technique et informationnelle**). Elle contient (5) questions³ et met l'accent sur le rythme d'apprentissage des étudiants, la gestion du temps, l'auto-évaluation et la recherche bibliographique effectuée par l'étudiant pour enrichir le cours dispensé sur Moodle. Le tableau ci-après présente les statistiques descriptives de la dernière rubrique.

Tableau (3) : Analyse descriptive de la variable technique et informationnelle

Source : Réalisé par la chercheure à partir des données extraites du logiciel SPSS version 20

Variable	Nombre	Moyenne arithmétique	Ecart-type
Technique et informationnelle	54	3,8000	0.85738

Les réponses aux questions de cette variable nous offrent des inférences descriptives explicitées dans le tableau (n°3) caractérisées par un écart-type estimé de (0.85738) et une moyenne des réponses estimée de (3,8000) globalement favorable et orientée vers la valeur (oui).

La valeur supérieure des réponses favorables est donnée à **l'item (n°2)** qui les interroge sur la relation entre la formation en ligne et le rythme d'apprentissage. Il est caractérisé par un écart-type estimé à (1.07721) et une moyenne des réponses estimée de (4.1667) globalement favorable et orientée vers la valeur (oui). Ce qui explique que l'univers de la FOAD offre la possibilité à l'étudiant d'apprendre selon son rythme et sa motivation. Ainsi, (53.7%) des sujets interrogés avouent que l'enseignement à distance leur permet d'apprendre selon leur rythme, leur temps et leur niveau mieux que dans une formation classique, ainsi que (20.4%) des sujets ont opté pour (plutôt oui).

Par ailleurs, l'autonomie informationnelle et technique selon Lédé, S., et Pélissier, C. (2018) renvoie entre autres à la recherche de l'information effectuée par l'apprenant en utilisant les références bibliographiques offertes, les fichiers, les vidéos, tutoriels, etc. Les résultats des réponses à **l'item (4)** portant sur le recours à des recherches approfondies en utilisant la bibliographie fournie par l'enseignant donnent un écart-type estimé de (1.60537) et une moyenne des réponses estimée de (3.6296) globalement favorable et orientée vers la valeur (oui).

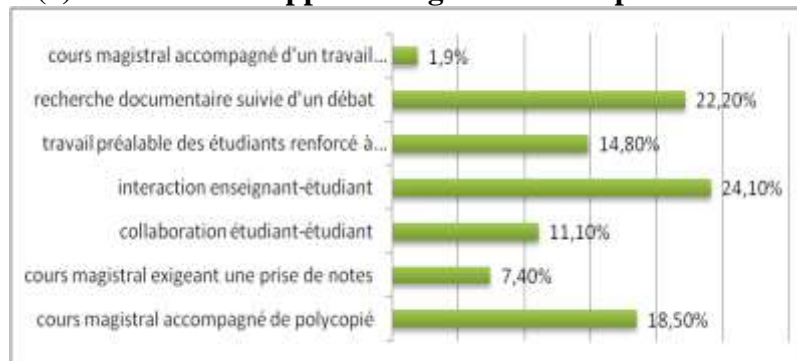
Nous y voyons que (48.1%) acquiescent la valeur (oui), contre (16.7%) qui optent pour la valeur (plutôt oui). Ce taux relativement satisfaisant montre que nos répondants manifestent un intérêt à « l'auto-information » en exploitant les ressources techniques et informationnelles offertes par l'enseignant. Cette attitude d'autonomie informationnelle les pousse d'aller au-delà du contenu pédagogique dispensé en ligne (Perrenoud P., 1995). Par conséquent, il semble que notre échantillon est en mesure d'assumer les enjeux métacognitifs entrant en jeu dans une FOAD.

D'après les témoignages des étudiants de master et de 3LMD de la Filière de Français, il s'avère que la formation à distance offerte par l'université de Biskra est suivie par un nombre relativement moyen des sujets estimé à (40.7%) dont la majorité revendique l'interaction en ligne avec le tuteur pour surmonter la distance.

Après avoir présenté les résultats des réponses à nos trois variables, nous présentons en dernier lieu les pronostics sur les méthodes d'enseignement souhaitées par nos enquêtés et qui sont proposées dans la dernière question (**item n° 19**) de type QCM. Les réponses à cette question nous offrent des inférences descriptives caractérisées par un écart-type estimé de (1.50993) et une moyenne

des réponses estimée de (3.6111). Les réponses sont explicitées dans la figure (3) :

Figure (3) : Méthodes d'apprentissage souhaitées par les étudiants



Source : Elaborée par la chercheuse d'après des données extraites de SPSS 20

La figure (n°3) correspondant à l'**item (19)** montre que (24.7%) des sujets enquêtés choisissent l'interaction avec l'enseignant comme une méthode d'enseignement la plus efficace. Elle est suivie de (22.2%) des réponses qui choisissent une recherche documentaire effectuée par l'étudiant accompagnée d'un débat. Nous remarquons que les relations socio-affectives (enseignant-étudiant) sont essentielles dans tout apprentissage comme le précisent Degache, C., et Nissen, E. dans une formation en ligne

« l'échange enseignant/étudiant est vu comme facilité, parce qu'il est estimé que l'interaction en ligne « fait fonctionner le groupe » et donne l'impression « d'être hors-institution », ou encore parce qu'elle rassure, rompt l'isolement, encourage et stimule la curiosité, rend la formation plus humaine». (2008)

Toutefois, la méthode d'enseignement la plus contestée ayant la valeur inférieure de réponses estimée à (3%) est donnée à l'enseignement classique basé sur un cours magistral suivi d'un polycopié. Ces résultats montrent que notre échantillon veut rompre avec les méthodes d'enseignement classique et souhaite un enseignement (en ligne et/ou en présentiel) où l'étudiant sera davantage impliqué dans le processus d'apprentissage.

Nous en déduisons que l'autonomie est régie par une somme de facteurs tels le rapport de l'étudiant au savoir, le rapport étudiant-étudiant, l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant dans les deux

formes d'apprentissage en ligne ou en présentiel. (Degache, C., et Nissen, E., 2008)

4.2- Discussion

Les résultats de la présente étude révèlent que les étudiants du deuxième cycle (master) et de 3^{ème} licence de français interrogés présentent des degrés élevés d'autonomie durant l'apprentissage à distance mené au temps du Corona. Cette attitude d'autonomie est cruciale dans une FOAD pour développer des compétences d'apprentissage plus que dans une formation en présence guidée et animée par un enseignant dans un contexte didactique. Dans ce sens, Aggeliki F., et al. attestent que « *les étudiants de ces cours [en ligne] devraient être disposés à participer activement au processus d'apprentissage, car l'apprentissage à distance n'offre pas aux étudiants l'orientation d'un environnement d'apprentissage traditionnel* ». (2017)

Suite aux résultats du questionnaire nous déduisons qu'en dépit de l'absence d'une interaction réelle avec l'enseignant comme dans une FEP, la FOAD menée au temps de la Covid-19, a offert un nombre de dispositifs techno-pédagogiques visant à faciliter l'auto-apprentissage en ligne. Le recours aux alternatives des réseaux sociaux pour interagir en ligne a également permis à un certain degré de faciliter l'autonomisation des étudiants de FLE.

Ces outils d'apprentissage « individuel » offerts par la FOAD reposent sur le développement de **l'autonomie**. Ainsi, Murphy L. confirme que

*« les apprenants à distance apprennent de façon autonome parce qu'ils contrôlent un certain nombre d'aspects de leur apprentissage, comme le temps, le **rythme**, ce qu'ils doivent étudier et quand étudier, mais ils n'assument pas nécessairement la responsabilité de fixer des objectifs, de planifier ou d'évaluer l'apprentissage »*^[14] (2007)

Dans ce qui suivra, nous présentons le test d'hypothèses de corrélation de Pearson entre les variables du questionnaire pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Tableau (4) : Test de corrélation de Pearson

Source : Réalisée par la chercheure à partir des données extraites du logiciel SPSS version 20

Variables		Attitu des	Psychoaffectiv e/sociale	technique/inform ationnelle
-----------	--	---------------	-----------------------------	--------------------------------

Attitudes d'apprentissage en ligne	Pea rso n r Sig .		,651** ,000	0,436** 0,001
Psychoaffective/sociale	Pea rso n r Sig .	0,651** 0,000		,527** ,000
Technique et informationnelle	Pea rso n r Sig .	,436** 0,001	0,527** 0,000	

** la corrélation est significative à 0.01%

Le tableau (n°4) montre une corrélation entre les attitudes d'apprentissage de l'apprenant et l'autonomie psychoaffective/sociale très forte, positive et statistiquement significative ($r = 0.651$, $p = 0.000 < 0.01$). Ces résultats nous poussent à rejeter l'hypothèse (H_0) et à confirmer qu'il existe une relation forte entre les attitudes d'apprentissage en ligne et l'autonomie psychoaffective et sociale.

En outre, la corrélation entre les attitudes d'apprentissage et l'autonomie technique/informationnelle est statistiquement significative et positive ($r = 0.436$, $p = 0.001 < 0.01$). Ce qui nous pousse à rejeter l'hypothèse nulle énoncée plus en haut. En d'autres termes, plus les apprenants maîtrisent des outils numériques nécessaires pour une formation en ligne, plus ils développent des attitudes autonomes.

Enfin, la corrélation entre l'autonomie psychoaffective sociale et l'autonomie technique et informationnelle telle que le montre le tableau (n°4) est statistiquement significative, forte et positive ($r = 0.527$, $p = 0.000 < 0.01$). Alors, nous infirmons l'hypothèse nulle. Autrement dit, la relation interhumaine (enseignant-étudiant) et l'habitude de l'apprentissage classique ont un impact positif sur l'autonomie technique et informationnelle des étudiants. A cet effet, l'enseignant est invité à maîtriser les outils d'interaction en ligne.

Somme toute, nous pouvons stipuler que même si la population questionnée n'est pas suffisamment représentative pour

être généralisée sur tous les étudiants ayant suivi la (FOAD) engagée durant la période du Covid-19, cette analyse a révélé des prédispositions des étudiants de (master et de 3LMD) à ne plus dépendre de l'enseignant en l'absence d'une initiation auparavant entreprise. Etant survenue dans des circonstances foudroyantes pour lesquelles ni la logistique, ni les enseignants et encore moins les apprenants ne se sont suffisamment préparés pour se passer d'une FEP (formation en présentiel) nous pouvons dire que notre échantillon est moyennement autonome.

Nous pouvons conclure que l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage confiné se heurte à des contraintes d'ambiguïté de l'apprentissage à distance causée par un public cible non encore habitué à la distanciation pédagogique. C'est le cas des étudiants formant notre échantillon qui étaient brusquement embauchés dans l'apprentissage à distance. De ce fait, pour surmonter cette contrainte, le tuteur-concepteur du cours en ligne, peut jouer un rôle vital dans la conception pédagogique pour mener ses étudiants à développer une réflexion critique et les encourager à prendre des décisions concernant leur apprentissage (Murphy L., 2007).

5- CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons essayé d'interroger le minimum d'autonomie chez les étudiants de l'université de Biskra dans une formation à distance, celui relatif au rapport à leur propre apprentissage, à l'évaluation et à l'interaction avec les pairs et le tuteur.

Les résultats de l'enquête révèlent que le dialogue avec l'enseignant-tuteur lors de l'apprentissage confiné est selon notre échantillon une étape importante pouvant favoriser l'autonomie. La présence du tuteur a encouragé nos répondants à comprendre, analyser, tester et corriger leurs doutes et échecs, afin de développer leurs connaissances et d'encourager l'apprentissage et la réflexion. Nous avons constaté qu'en dépit du manque de formation, il semble que nos enquêtés ont exprimé un engouement pour l'apprentissage autonome qui leur permet d'apprendre à leur rythme et à collaborer avec les pairs.

Toutefois, il s'avère que le caractère brusque que revêt la formation aurait créé un choc pédagogique (voire un refus de la FOAD) chez les étudiants non encore habitués jusque-là à l'auto-apprentissage. Pour pallier à ce choc pédagogique, notre échantillon

propose de passer à une université bimodale qui alterne entre la formation en ligne et la formation en présentiel pour doter les étudiants des stratégies et des habitudes d'étude en ligne qui leur permettront de définir les étapes d'apprentissage et de maîtriser leur propre apprentissage.

Perspectives

Somme toute, nous croyons que pour faciliter le passage à une université bimodale, il est grand temps que l'enseignant ait conscience de la nécessité du développement de l'autonomie de ses étudiants en se servant de la pléthore des dispositifs des TIC dans une perspective de la classe inversée pour les initier à l'auto-apprentissage en ligne.

6-Liste bibliographique et références

- Albero, Brigitte. (2003). Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (dir.), Autoformation et enseignement supérieur (p. 37-67). Paris : Hermès Science/Lavoisier
- Bertrand, Louise. (2010) Renouveler l'université, Les Presses de l'Université Laval, Québec, Cleveland-Inness M. F., Garrison D. R., An introduction to Distance Education, New York, Routledge
- Bouchard, Paul. (2003). Four dimensions of learner autonomy. *Retrieved September, 30, 2007.*
- Bouchard, Paul. (2009). Pedagogy without a teacher: what are the limits? *International Journal of Self-Directed Learning*, 6(2), 13-22.
- Chaplier, Claire, and Elisabeth Crosnier. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides—Études de cas en master 2. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.
- Degache, Christian, et Elke Nissen. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1).
- Deschênes, André-Jacques (1991). Autonomie et enseignement à distance. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5(1), 32-54.
- Fotiadou, Aggeliki, Christina Angelaki, et Ilias Mavroidis (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(1), 96-111.
- Haddad, Meryem (2020). Etat des lieux de la formation à distance à l'université de Biskra à l'ère du Covid-19 : enjeux et perspectives ?. *Revue Elacadimia de Recherche en Sciences Sociales*. 01. / N° 02 : (2020), p 561-583
- Haddad Meryem (2021). Analyse du design pédagogique du FLE conçu pour une FOAD à l'université de Biskra Analysis of FFL's pedagogical design of distance learning at Biskra university دراسة تحليلية لمخطط التصميم البيداغوجي للغة الفرنسية الموجهة في جامعة بسكرة وأبحاث للتعليم عن بعد في جامعة بسكرة 13(2), 891-900. In <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/150471>

- Holec, Henri (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier; Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187>
- Holec, Henri (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Lédé, Stephen, et Chrysta Péliissier (2018, June). Des indicateurs pour le développement de la compétence d'autonomie: retour d'expérience sur un scénario pédagogique en IUT
- Lourdes Gottardi, Monica (2015). Autonomie d'apprentissage dans l'enseignement à distance: compétence à développer par l'étudiant. *Journal brésilien de l'apprentissage ouvert et à distance*, 14 .
- Meirieu, Philippe. L'autonomie. Récupéré de son site officiel consultable sur ce lien : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> Consulté le 9-8-2020
- Metz, Stéphanie Mailles-Viard. (2015). Autonomie et apprentissage universitaire: aides et outils. ISTE Group.
- Murphy, Linda. (2007). Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context. In: Gardner, David ed. *Learner Autonomy 10: Integration and support*. Authentik books for language teachers, 10. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resources Ltd, pp. 72-92.
- Ollivier, Christian. (2019). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Conseil de l'Europe
- Perrenoud, Philippe. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale* (Québec), 9, n° 1, octobre 1995, pp 20-24. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html. (consulté le 12-9-2020)
- Power, Michael. (2007). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, Vol. 17, N°. 2. Pp. 57-69.
- Puren, Christian. (2011). Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle. In Conférence à la Journée Pédagogique CDL & EPFL Lausanne, Approche actionnelle et autonomie.
- Touré, Mamadou (2013). Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance: quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?. TIC, technologies émergentes et Web 2.0: quels impacts en éducation?

7- Renvois

- ¹ Qui était à la tête du Lobo CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) (Nancy) de 1973 à 1998
- ² Nous précisons que l'analyse s'est appuyée sur des outils de recherche adoptés par d'autres études ayant examiné des questions de recherche similaires, entre autre un modèle d'analyse d'auto-analyse proposé par l'université de Genève destiné

aux étudiants, récupéré sur le site.
http://evalens.unige.ch/evasys/public/online/index/index?online_php=&p=DNX NP&ONLINEID=701802574496687228730912170989917176953934

- 3 Nous précisons que pour décrire les statistiques liées à cette variable, nous avons exclu l'item (5) de type (QCM) à la différence des autres questions à échelle. Nous alors décidons de l'analyser séparément.

8- Annexe

Questionnaire : L'autonomie de l'étudiant dans l'apprentissage à distance

Cette enquête est destinée aux étudiants de la filière de français de l'université Mohamed Khider de Biskra, elle interroge le degré d'autonomie des étudiants dans la formation universitaire en ligne. Tu es libre de donner ton avis personnel : tes réponses seront analysées et traitées de manière anonyme. Merci de ta collaboration

Volet 1 : Profil de l'étudiant

- tu es actuellement étudiant en : master - licence
- ton sexe : masculin - féminin
- tu as déjà un autre diplôme universitaire et/ou professionnel ? oui - Non
- tu as déjà suivi une formation en ligne dans un autre domaine : oui - non

Volet 2 : Paramètres d'autonomie

Variable 1 : Attitudes d'apprentissage en ligne

- tu participes souvent à la formation à distance pilotée au sein de ton département : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- tu compares entre les différents cours dispensés sur la plateforme pour apporter ton propre jugement : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- Les supports de cours qui explicitent les objectifs, les activités, les moyens d'interaction, et les évaluations te permettent de poursuivre la formation à distance de façon aisée. non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- tu penses que la qualité des cours dispensés sur Moodle ne diffère pas de celle habituellement étudiée en présentiel : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- Tu es capable de prendre la responsabilité d'apprendre à distance et d'apprendre à ne plus dépendre de l'enseignant : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

Variable 2 : Dimensions psychoaffective et sociale de l'autonomie

- Un esprit de classe (dynamique de groupe, sentiment d'appartenance, interactions entre pairs) s'est développé, même à distance. : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- L'interaction avec les enseignants t'encourage à t'engager activement dans l'apprentissage des cours à distance : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent
- le travail de groupe avec tes collègues te permet d'approfondir ta recherche et de mieux apprendre : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- Tu serais favorable à ce que cet enseignement intègre des activités à distance en complément des activités en présentiel : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- L'absence du contact physique avec l'enseignant est remplacée par la collaboration avec tes collègues (pairs) : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

Variable 3 : Dimensions technique et informationnelle de l'autonomie d'apprentissage

- tu œuvres à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés préalablement par l'enseignant : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- l'enseignement à distance te permet d'apprendre selon ton rythme, ton temps et ton niveau :

non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- tu consultes les vidéos qui montrent des tutoriels sur la manipulation et la gestion d'apprentissage sur Moodle : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- tu ne te contentes pas des cours diffusés en ligne mais tu élargis, tu développes ta propre recherche en te servant de la bibliographie proposée par les enseignants : non - plutôt non - plutôt oui - oui - non pertinent

- quelles sont d'après toi les meilleures méthodes d'enseignement :

un cours magistral exigeant une prise de notes

un cours magistral accompagné d'un polycopié

une recherche documentaire faite par l'étudiant suivie d'un débat

travail préalable des étudiants renforcé à l'aide d'exercices appliqués en classe

interaction enseignant-étudiant pour expliquer les notions et résoudre les exercices

collaboration étudiant-étudiant pour découvrir le cours, l'enseignant intervient pour guider

Autre...