



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 7, Issue 4, December 2019, p. 113-126

Received	Reviewed	Published	Doi Number
09.10.2019	03.11.2019	25.12.2019	10.29228/ijlet.38923

Differences of a Course between in the Traditional Classroom and the Centers of Self-Learning French in Turkey and in France

Emine ÇAVDAR ATAMAN¹

ABSTRACT

The centers of self-learning French are complementary places to other places of learning. These centers are the places that offer digital, human as well as written resources. The purpose of this work is to clarify the differences of a course between in a traditional class and the centers of self-learning French in Turkey and in France according to the students. Concerning these differences, the converging points determined during the interview with students are the freedom given to students and access to a wide variety of resources. Regarding freedom, they can study at their own pace, which means that they take the necessary time to make an exercise which is not the case in a class. They can also choose the exercise in relation to their needs. These centers enable them to realize that the four skills must be studied and the points not or badly learned which differentiate from one student to another shall be revised. The research model selected is the case study. Semi-structured interviews are conducted with 82 students in both countries. We focus our work on learner autonomy for French language learning which should be generalized to all universities and schools for language teaching in Turkey.

Key Words: Autonomy, center of self-learning, resources, French language.

Différences entre un cours dans la classe traditionnelle et celui dans les centres d'auto-apprentissage du français en Turquie et en France²

RÉSUMÉ

Les centres d'auto-apprentissage du français sont les lieux complémentaires aux autres lieux d'apprentissage. Ces centres sont les endroits qui mettent en place les ressources numériques, humaines ainsi que écrites. L'objectif de ce travail est de clarifier les différences entre un cours dans une classe traditionnelle et celui dans les centres d'auto-apprentissage du français en Turquie et en France aux yeux des étudiants. En ce qui concerne ces différences, les points convergents relevés lors de l'entretien auprès des étudiants sont la liberté donnée aux étudiants et l'accès à une grande variété de ressources. Concernant la liberté, ils peuvent travailler à leur rythme, cela veut dire qu'ils prennent le temps nécessaire pour réaliser un exercice, ce qui n'est pas le cas dans une classe traditionnelle. Ils peuvent aussi choisir l'exercice par rapport à leurs besoins. Ces centres leur permettent de prendre conscience qu'il faut travailler les quatre compétences ainsi qu'il faut réviser les points non acquis ou mal acquis, qui diffèrent d'un étudiant à un autre. Le modèle de recherche retenu est l'étude de cas. Nous menons l'entretien semi-directif avec 82 étudiants dans les deux pays. Nous focalisons notre travail sur l'autonomie des apprenants pour la formation en français qui devrait être généralisée à toutes les universités et les écoles pour l'enseignement des langues en Turquie.

Mots-clés: Autonomie, centre de l'auto-apprentissage, ressources, langue française.

¹ Chargée de recherches, Université Dokuz Eylül, e.cavdar@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7969-9330.

² Cet article est fait à partir d'une partie de la thèse de doctorat intitulée "Etude comparative de deux centres d'auto-apprentissage du français en Turquie et en France".

Introduction

Le Centre d'auto-apprentissage (le CAA) du français à l'Université Galatasaray et Le Centre de Langues, Média-Langues à l'Université de Lorraine avec une formation auto-dirigée, offrent des conditions favorables à un apprentissage répondant aux besoins et aux profils des différents apprenants.

A l'Université Galatasaray, l'éducation en Français Langue Etrangère (FLE) repose sur l'auto-apprentissage pour amener les étudiants à maîtriser rapidement la langue française et leur permettre d'être francophones en peu de temps pour suivre leurs études de spécialité. Le centre d'auto-apprentissage du français de l'université permet à l'étudiant de mettre en pratique les compétences précisées en classe. Les activités sont découpées en compétences selon l'organisation au CAA: lire, écouter, écrire, parler, comprendre. L'étudiant est au cœur de l'apprentissage, placé devant les ressources organisées par compétences selon le découpage au CAA. L'apprenant est chargé de trouver les ressources répondant à ses besoins selon ses difficultés. La classe préparatoire de tous ces départements se compose de 24 heures d'enseignement hebdomadaire pendant 14 semaines sur une période d'un an, dont 2 heures au centre d'auto-apprentissage en classe entière et 4 heures en demi-groupe pour lesquelles la moitié des apprenants reste en classe tandis que l'autre moitié étudie au CAA. L'apprentissage initial commence par une année de classes préparatoires. Si le résultat de la fin de l'année ne dépasse pas la note de 50/100, l'étudiant ne pourra pas commencer son cycle de licence. Dans le premier cycle de licence, il existe un cours de français de 4 heures par semaine.

Le centre Média-Langues de l'Université de Lorraine permet aux étudiants de donner un sens pratique et professionnalisant au parcours en langue et leur donne aussi la possibilité de travailler une ou plusieurs langues, à leur rythme, en construisant eux-mêmes leur parcours d'apprentissage et en perfectionnant les langues en autoformation via des supports multimédias. Les cours de conversation favorisent la rencontre des étudiants de groupes différents, ils facilitent les interactions entre pairs. Ce centre met à disposition, sur rendez-vous, des séances de conseil à l'apprentissage. Les étudiants dans le cadre du programme Erasmus ont la possibilité de faire valider leur temps, au total, 48 heures de travail passé au Média-Langues. Le personnel d'accueil cumule les heures d'entrée et de sortie de l'étudiant. Les cours s'étalent sur 12 semaines par semestre. L'apprenant note ce qu'il fait et ses appréciations dans un carnet de bord élaboré en son nom.

Evaluer l'efficacité de la méthode d'auto-apprentissage est un travail difficile à mener d'autant plus que l'on se trouve dans une situation complexe où les éléments qui influencent les apprentissages sont nombreux: l'organisation des centres, les ressources disponibles, le choix du modèle d'apprentissage, le personnel encadrant, ainsi que d'autres paramètres tels que l'âge, la filière et le niveau d'études, la nationalité, la langue maternelle, les langues parlées, sans oublier le nombre d'années/de mois d'études du français et/ou de la langue française. Les raisons de l'apprentissage du français, qui sont subjectives, peuvent aussi jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue. L'efficacité de la méthode varie ainsi en fonction des différences individuelles et des structures socio-culturelles et cognitives des apprenants.

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de ce travail est de clarifier les différences entre un cours traditionnel dans la classe et celui de centres d'auto-apprentissage du français en Turquie et en France aux yeux des étudiants. On exploitera la base de ce travail pour essayer de répondre aux questions suivantes:

- ✓ Pourquoi les étudiants apprennent-ils le français dans ces deux centres?
- ✓ Quelle est la différence entre un cours dans une classe traditionnelle et celui au Média-Langues et au CAA selon les étudiants?

2. Modèle de recherche

Cette recherche qualitative est une étude de cas multiples de type holistique qui se fonde sur deux cas, plus particulièrement les idées des étudiants en Turquie et en France. Nous analysons les raisons qui incitent ces étudiants à apprendre le français ainsi que les différences entre un cours dans une classe traditionnelle et celui dans les centres d'auto-apprentissage. L'étude de cas s'avère particulièrement utile dans les situations où l'on veut éclairer les comment et les pourquoi des phénomènes, dans les situations où les chercheurs ont peu de contrôle sur les événements étudiés, et dans les situations où l'attention est dirigée vers des phénomènes contemporains dans un contexte de vie réelle.

Selon Miles et Huberman (1994), « ... la recherche qualitative permet d'analyser en profondeur les événements par rapport à une recherche qui serait davantage quantitative où l'enquête est limitée par les questions et réponses préalablement établies » (cité par Akdoğan-Öztürk, 2018 :6). Quand nous avons décidé de souligner l'importance de la motivation sur l'apprentissage du français, nous avons déterminé qu'un tel sujet devrait être abordé sous l'angle de la recherche qualitative, ainsi les étudiants assistant aux cours en français dans les deux centres ont eu l'occasion de donner leurs avis en répondant aux questions qui leur étaient destinées lors d'entretiens individuels.

2.1. Echantillon

Notre échantillon est composé de 82 étudiants, 42 étudiants interrogés au CAA en Turquie, et 40 étudiants interrogés au Média-Langues en France. Il compte 14 femmes (33,3%) et 28 hommes (66,7%) à l'Université Galatasaray et 24 femmes (60%) et 16 hommes (40%) à l'Université de Lorraine.

L'âge moyen de notre échantillon est de 24 ans au Média-Langues alors que celui du CAA est de 20 ans. Cette différence s'explique par le fait que les étudiants au CAA sont en classe préparatoire, ils viennent de commencer leurs études à l'université.

En partant des données liées au passé d'apprentissage en langue étrangère des étudiants dans les deux universités, la grande partie d'entre eux parlent au moins une autre langue étrangère, en dehors du français. Nous avons demandé aux apprenants d'auto-évaluer leurs niveaux en français. Une grande majorité des apprenants au Média-Langues croient avoir un niveau expérimenté, C1 alors que la plupart des étudiants au CAA s'estiment de niveau débutant, A1, selon leurs propres déclarations. La différence de niveau de français entre les étudiants des deux universités peut s'expliquer par les niveaux d'études plus élevés à l'Université de Lorraine, répartis entre Licence (50%) et Master (50%). Quant à l'Université Galatasaray, 97,5% des étudiants sont en Licence et seul un étudiant est en Master.

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

Tableau 1. Durée d'études en français et niveau des étudiants

Durée d'études en français	Niveau correspondant	Université de Lorraine		Université Galatasaray	
		Eff. Durée	Eff. Niveau	Eff. Durée	Eff. Niveau
1 semaine- 1 an	A1-A2	21	4	32	36
de 1 an à 2 ans	B1-B2	4	17	7	5
plus de 2 ans- +	C1-C2	15	19	3	1

La corrélation entre le niveau linguistique des étudiants et le nombre d'années de formation en FLE montre un écart important dans l'apprentissage du FLE entre les étudiants des deux centres de Metz et d'Istanbul. Sur 21 étudiants à l'Université de Lorraine, seul 4 étudiants ont encore un niveau élémentaire au cours de la première année d'études. Par contre, le nombre d'étudiants de Galatasaray qui ont un niveau élémentaire en français, est supérieur au nombre d'étudiants encore en première année d'études (36 étudiants de niveau A1-A contre 32 étudiants en 1ère année). On constate un retard dans l'apprentissage du FLE chez les étudiants sélectionnés du CAA de l'Université Galatasaray, contrairement aux étudiants du Média-Langues à l'Université de Lorraine.

2.2. Recueil des données: Entretien

Nous avons décidé d'étudier les étudiants à leur contact en les interrogeant dans leur environnement de travail. Cet interrogatoire se fait par une technique: l'entretien semi-directif. Cet entretien présente plus de liberté et de profondeur pour le chercheur et même l'interviewé. Il a en effet été relativement plus difficile d'organiser des horaires et des lieux de rencontre communs avec les étudiants de l'Université de Lorraine en France que pour les étudiants de l'Université Galatasaray en Turquie. La collecte des données s'est étendue sur une période de près de deux ans, du 25 Janvier 2017 au 17 Décembre 2018 dans les deux pays. La collecte des données a été réalisée dans la ville de Metz en France et celle d'Istanbul en Turquie.

Sur conseil de notre entourage et afin d'être mieux intégré aux groupes, nous avons partagé le même environnement avec les apprenants dans les deux centres d'auto-apprentissage du français. La grande limite réelle que nous avons perçue durant notre travail fut le nombre, somme toute, assez restreint, d'étudiants dans les centres. Statistiquement, plus un nombre d'échantillon des étudiants est important, plus les données sont significatives et s'enrichissent.

L'entretien s'adresse à un public d'apprenants dont le niveau de connaissance du français est très varié. Pour donner l'occasion aux étudiants de choisir la langue dans laquelle ils se sentiraient plus à l'aise et pour qu'ils puissent mieux s'exprimer, on a demandé aux étudiants de l'Université de Lorraine s'ils voulaient que l'entretien se fasse en turc, en français ou en anglais; 37 étudiants (92,5%) ont préféré le français et 2 étudiants (5%) ont choisi le turc et un étudiant (2,5%) a demandé à parler en anglais. Le résultat obtenu à cette question nous a renseigné sur le haut niveau linguistique de ces étudiants en français. Les deux étudiants turcs en France avaient envie de parler le turc par nostalgie. Les 42 étudiants turcs à l'Université Galatasaray (95,2%) ont immédiatement choisi de parler en turc

car ne se sentant pas suffisamment aisé en français sauf pour deux étudiants (4,8%). Cette situation s'explique par le fait que la quasi-totalité des étudiants étaient débutants en français.

A l'Université de Lorraine, nous avons utilisé la méthode « boule de neige ». L'entretien a commencé en contactant les étudiants que nous connaissions déjà. C'est pour cela dans un premier temps nous avons fait les entretiens avec des personnes qui sont venues à l'Université de Lorraine dans le cadre du programme Erasmus +. Les interviewés en ont parlé à des amis étrangers et le bouche à oreille a fait son travail. Ainsi, le fait de connaître les premiers participants permet d'accéder aux autres étudiants grâce à leur intermédiaire.

3. Analyse

Nous avons fait une analyse de contenu de l'entretien, un codage des données, c'est-à-dire que nous avons découpé le corpus en extraits, choisi le mot-clef, identifié les thèmes ainsi que fait un classement. Nous avons analysé les données induites via le logiciel N Vivo 10 pour classer les thèmes des réponses des étudiants. Chaque étudiant est codé sous forme de (E2, E5...).

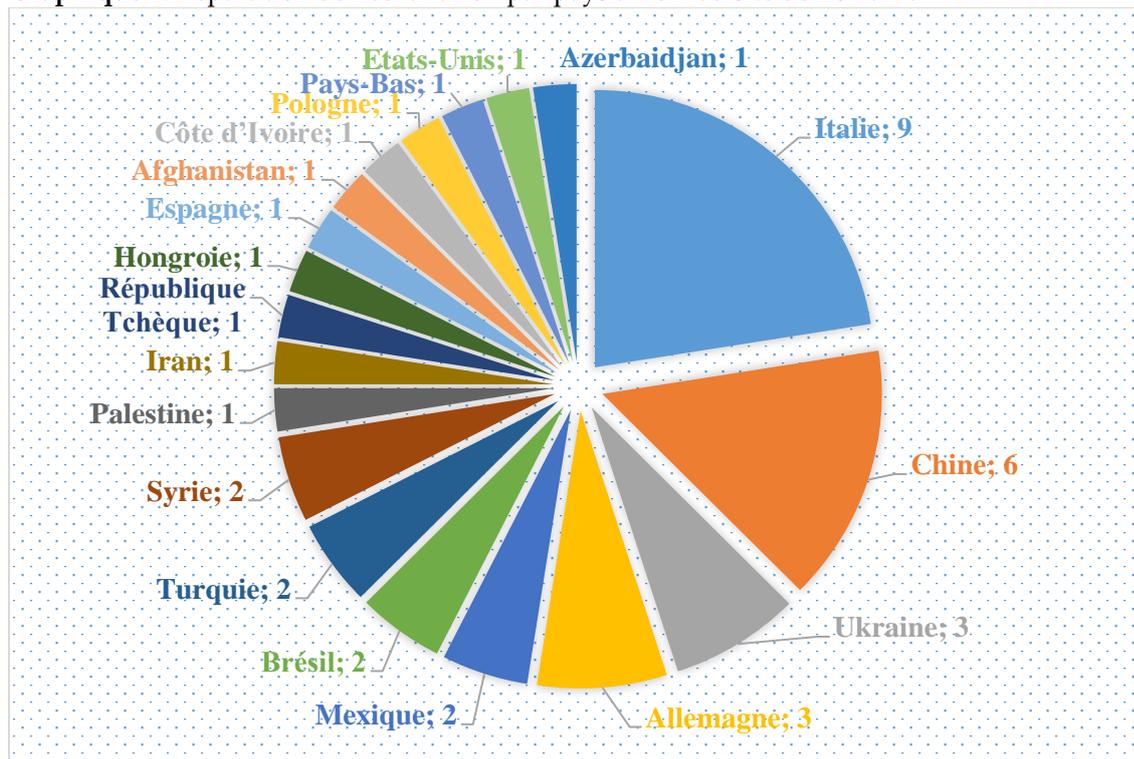
3.1. Analyse socio-linguistique

Il nous faut commencer par la définition de la sociolinguistique. « [...] la sociolinguistique [...] privilégie les rapports de rôle entre individus, et définit ces rôles comme les façons d'agir assignées aux individus à l'intérieur d'une société » (Garmadi, 1981 :20).

L'analyse des données des entretiens a montré que les deux centres d'auto-apprentissage en Turquie et en France ne sont pas identiques du point de vue de leurs étudiants: l'un est homogène, l'autre est hétérogène. Sur notre échantillon de 82 étudiants, les 42 étudiants du CAA interrogés en Turquie sont à 100% de nationalité turque, tandis que les 40 étudiants interrogés en France sont répartis sur un éventail de 19 origines différentes.

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



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

En termes de pourcentages, nous avons les nationalités suivantes par ordre décroissant dans notre échantillon à l'Université de Lorraine: 22,5% d'étudiants Italiens, 15% de Chinois, 7.5% d'Ukrainiens, à égalité avec les Allemands, 5% de Mexicains, Bresiliens, Turcs, et Syriens et enfin avec 2.5% (un seul représentant) pour le reste des autres pays: Palestine, Iran, République Tchèque, Hongrie, Espagne, Afghanistan, Côte d'Ivoire, Pologne, Pays-Bas, Etats-Unis, Azerbaïdjan.

L'Université de Lorraine a habituellement pour but d'accueillir un public d'étudiants étrangers hétérogène en termes d'âge, de nationalité, de conditions de vie. Leur mobilité pour un semestre ou deux semestres en France s'inscrit dans le cadre de programmes d'échanges Erasmus+ ou suivant les conventions mises en œuvre entre l'Université de Lorraine et d'autres universités dans le monde. Hors conventions, il existe aussi des étudiants étrangers vivant momentanément en France pour raisons d'études.

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

3.2. Interculturalité

La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante dans le cadre des migrations. « Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre » (Abdallah-Preteille, 1999 :59). L'interculturel signifie ainsi une mise en relation des interactions entre des individus.

Les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné naissance à l'idée que les différences ne sont pas un obstacle au contraire un enrichissement mutuel. De nos jours, l'interculturel

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

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

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

Quand l'étudiant est d'un pays étranger, il entre certainement dans une relation interculturelle. Il est difficile de connaître autrui sans lui parler, sans échanger avec lui. La façon de vivre devient plus variée. « L'activation des échanges, sous forme de migrations, de voyages, sous forme de transferts de messages ... nous place dans de multiples potentialités de rencontres avec l'autre. Dès qu'il y a une relation, il y a altérité et, de fait, interculturelité » (Auger, 2007 :13). Les écoles et les universités sont au centre des enjeux culturels. Ces institutions doivent reproduire les variétés culturelles.

3.3. Importance de la motivation dans l'apprentissage du français

Apprendre, bien qu'étant une démarche naturelle comme le sont dormir ou boire, est un processus complexe dont les définitions changent selon les écrivains et dépendent du contexte. « En français, le terme 'apprendre' vient du latin 'apprehender', qui signifie 'saisir' » (Attwell et les autres, 2009 :71). Ce sens signifie alors l'acquisition d'une connaissance. Holec (1979 :4) analyse l'acte de l'apprentissage dans ces cinq catégories :

- « – la détermination des objectifs
- la détermination des moyens
- la sélection des modalités de réalisation
- des modalités de gestion
- des modalités d'évaluation de l'acquisition réalisée ».

L'apprentissage dépend des buts à atteindre. L'apprenant doit être motivé et déployer les efforts nécessaires pour atteindre son objectif. « En effet, sans motivation, il n'y a ni apprentissage ni enseignement possible. Un apprenant motivé peut travailler pour une bonne note, une récompense... Il peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 :24). L'apprentissage dépend de certaines conditions comme la conscience, le volontariat, l'observation, le but, l'aptitude...

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

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

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

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

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

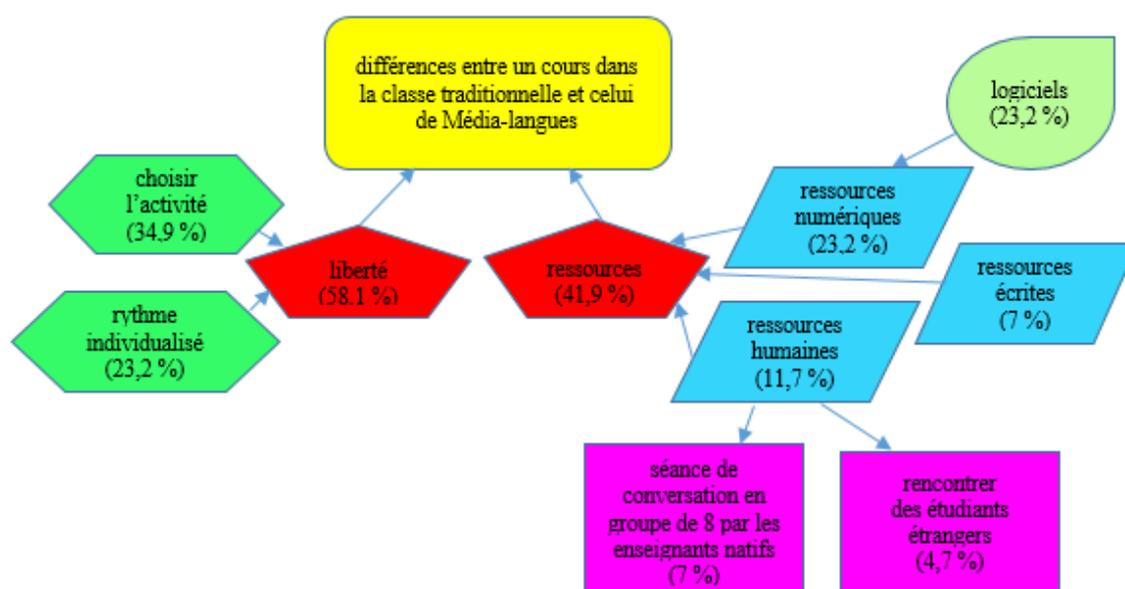
En résumé, l'engagement des apprenants en français est le résultat d'une combinaison de raisons qui varient en fonction de leur situation familiale, sociale et universitaire et in fine de leurs buts, leurs besoins à long terme. Les données confirment la particularité très hétérogène de notre échantillon en termes d'âge, de nationalité et de passé d'étudiant en langues.

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

Les points convergents relevés lors des entretiens parmi les étudiants sont, la liberté et l'accès aux ressources pédagogiques. En ce qui concerne la liberté donnée à l'étudiant, nous avons répertorié deux sous-catégories: choisir l'activité et aussi le rythme de travail des étudiants. La flexibilité des heures de travail permet aux étudiants de travailler en autonomie et à leur rythme. Certains étudiants finissent plus tôt que d'autres et il arrive que certains ne finissent pas du tout. Mais, le fait d'avancer plus vite n'est pas nécessairement un signe de progression.

Dans les schémas commentés ci-dessous nous avons représenté les différences entre un cours traditionnel et celui des centres d'auto-apprentissage du français, au Média-Langues puis au CAA à Istanbul.

Schéma 1. Différences entre un cours traditionnel et celui du Média-Langues



De ce schéma, il ressort que 15 étudiants (34,9%) mettent essentiellement l'accent sur le fait qu'ils ont la possibilité de choisir l'activité qu'ils souhaitent travailler par rapport à leurs besoins langagiers. Voici quelques déclarations d'étudiants à propos de la liberté de choisir l'activité:

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

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

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

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

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

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

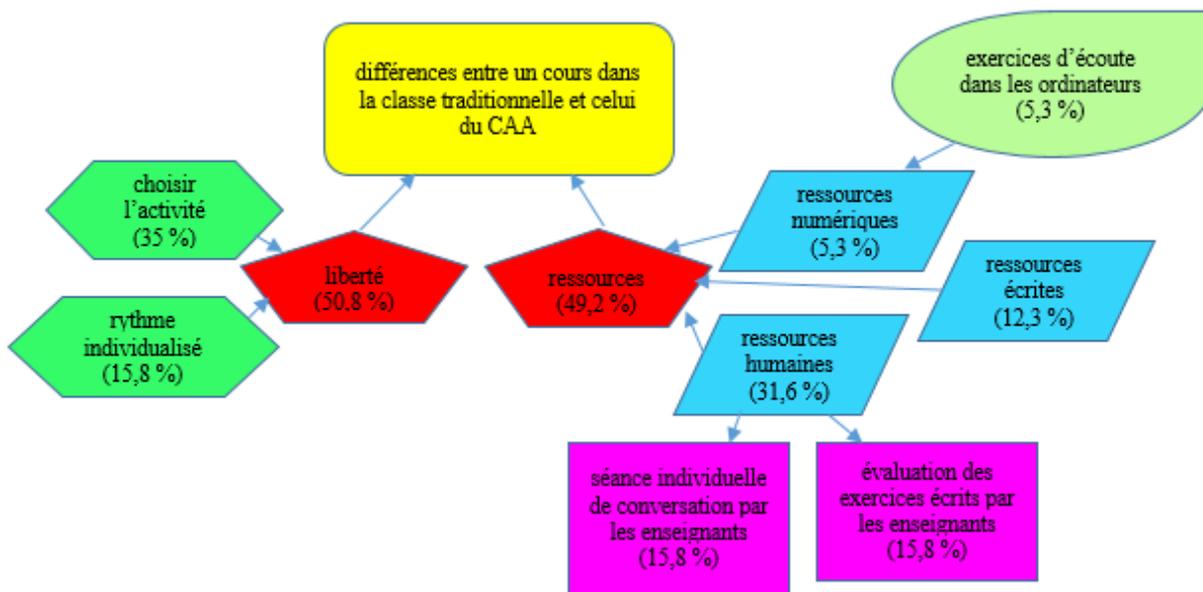
(6) « D'après moi, la différence est le rythme de travail. On ne doit plus apprendre toutes les informations au même rythme. On prend le temps nécessaire pour réaliser une activité ce qui n'est pas le cas dans la classe » (E11).

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

(E7) « Je crois que si l'on veut apprendre, il n'y a pas de différence entre les deux parce que dans les deux cas on apprend le français » (E3).

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

Schéma 2. Différences entre un cours traditionnel et celui du CAA



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

(E8) « Ce centre possède un parcours de l'apprentissage qu'on est habitué à suivre avant qu'on commence à étudier ici. L'enseignant n'est plus dominant, c'est nous qui menons notre apprentissage. Je retravaille librement surtout les points mal acquis de ma part » (E38).

(E9) « Il n'y a pas de professeurs qui donnent les cours comme dans le cas d'une classe au CAA. C'est nous qui cherchons seuls le savoir » (E20).

(E10) « Chaque étudiant a un style d'apprentissage. Certains apprennent mieux en lisant alors que certains d'autres apprennent mieux en écoutant. Le CAA possède les ressources en tenant compte de la diversité dans le processus d'apprentissage des apprenants » (E23).

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

(E11) « En classe, un étudiant peut parler avec l'enseignant en français au maximum 2 minutes devant tous les étudiants alors que celui peut pratiquer individuellement la langue française pendant 15 minutes » (E33).

(E12) « Ici, les enseignants s'occupent de corriger de façon individuelle nos erreurs soit en production orale soit en compréhension écrite ce qui n'est pas le même cas en classe » (E34).

Tableau 2. Comparaison de la différence entre un cours et un centre d'auto-apprentissage

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

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

5. Conclusion

Les premières données tirées des informations socio-culturelles montrent le caractère très hétérogène de notre échantillon d'étude. Originaire de 19 pays différents au Média-Langues en France, au CAA en Turquie nous avons un public très homogène, 100% turc.

L'observation du fonctionnement des deux centres nous a affirmé le goût pour le travail en autonomie pour la plupart des étudiants de ces deux pôles. L'auto-apprentissage, à notre sens, est synonyme de liberté quand le centre d'auto-apprentissage permet aux étudiants de choisir chaque phase de leur apprentissage.

La grande majorité des étudiants dans les deux pays sont habitués à suivre les cours traditionnels où l'enseignant gère la classe. C'est pour cela qu'ils éprouvent certaines difficultés d'adaptation à la formation dans les deux centres, car ils se retrouvent au centre de leur propre apprentissage.

Choisir son activité et individualiser le parcours d'apprentissage sont les points communs, très appréciés dans les deux centres concernant la liberté. Beaucoup de jeunes se retrouvent autour de la même idée que leur centre met en place une grande variété de ressources comme les ressources numériques et écrites, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans une classe classique.

Enfin, nous avons cherché les raisons qui ont poussé les apprenants à apprendre le français. En dehors de la raison de l'éducation en français, c'est la grande diversité des réponses en France qui a attiré notre attention. Un bon nombre des étudiants internationaux veut s'installer définitivement en France en cherchant à trouver un bon poste. L'entourage familial francophone comme un conjoint français incite certains étudiants à mieux apprendre le français.

5.1. Conseils

Les étudiants en France pratiquent plus souvent le français entre eux que les étudiants turcs. La diversité des étudiants de nationalités différentes à l'Université de Lorraine permet d'échanger dans la langue commune, le français. Comme le soulignent les étudiants, le Média-Langues donne l'occasion de faire des rencontres entre les étudiants Erasmus (étudiants étrangers) et les étudiants français. Le milieu est propice à la pratique de la langue contrairement au CAA d'Istanbul où les échanges entre les étudiants se font majoritairement en langue turque. « Dans ma vie quotidienne, il n'y a personne avec qui je peux pratiquer la langue française » déclare un étudiant lors de l'entretien. Il est clair que les étudiants turcs, en général et pas seulement ceux de Galatasaray, gagneraient plus d'efficacité s'ils avaient la possibilité de se rendre dans un pays francophone. Ils pourraient durant cette période mettre en pratique leur langage et évaluer leur niveau d'apprentissage en fonction de la réussite de leurs échanges avec des interlocuteurs francophones. C'est pour cette raison que nous proposons dans les recommandations pour l'amélioration des pratiques pour un auto-apprentissage plus accompli, des séjours linguistiques obligatoires des étudiants du CAA afin de pratiquer et de développer leurs acquis linguistiques.

Pour finir, nous pensons que l'auto-apprentissage du Français Langue Etrangère dans des centres spécialisés en langues est une méthode très efficace pour la plupart des étudiants. L'apprenant autonome a l'occasion de faire une auto-évaluation, et peut comprendre sa propre performance ainsi que ses propres manques. C'est pour cela que nous avons focalisé notre travail sur l'autonomie des apprenants pour la formation en français qui devrait être généralisée à toutes les universités et les écoles pour l'enseignement des langues en Turquie.

De notre part, nous présenterons l'efficacité des centres d'auto-apprentissage lors de nos interventions en Turquie. « Si le centre de ressources multimédias pour l'auto-apprentissage de l'anglais ne peut se substituer au cours traditionnel, il en constitue, en revanche, un complément indispensable (Hollander, 1996 :34) ». Nous abondons dans les mêmes sens que Hollander, le centre de ressources en langues est devenu un complément indispensable à l'apprentissage.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Que sais-je? Presses Universitaires de France.
- Akdoğan-Öztürk, S. (2018). *Deux langues, deux cultures: les bilingues franco-turcs de troisième génération en France*. Sous la direction de Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ. (Doctorat). Université de Marmara.
- Attwell, G., Canu, S., De Angelis, K., DePryck, K., Giglietto, F., Grillitsch, S., Rubia-Mateos, M.-J., López-Ojeda, S., Sommaruga, L., et Jáimez-Toro, J. (2009). *TACCLE Teachers' aids on creating content for learning environments. Le manuel de e-learning pour les enseignants*. Brussels: Go! Onderwijs Van de Vlaamse Gemeenschap.

- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont (Belgique): Collection Didactique, Edition E.M.E & InterCommunications.
- Garmadi, J. (1981). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg: Hatier.
- Hollander, R. (1996). *Centre de ressources multimédias pour l'auto-apprentissage de l'anglais dans une faculté de droit et de sciences économiques: matériel de base et sites Web*. Cahiers de l'APLIUT, 16(2), 30-36.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Miles, M.-B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robert, J.-P., Rosen, E. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette, Vanves Cedex.