

**VERS UNE AUTONOMISATION DE
L'APPRENTISSAGE DES LANGUES AVEC LES
PLATEFORMES
(LE CAS DE LA PLATEFORME ALTISSIA A
L'OFPPT)**

Meriem Marhraoui ¹, Khalid Mhamdi¹, Ilham Chniete ¹, Line Elhbil¹ et Hicham El Rhali ¹¹

¹ Université Mohammed Premier, CEDUC-LAB-URL_CNRST19

m.marhraoui@ump.ac.ma

k.mhamdi@ump.ac.ma

ilham.chniet@ump.ac.ma

lina.elhebil@gmail.com

hicham.elrhali@ump.ac.ma

Abstract

The rapid evolution of digital technologies has profoundly transformed foreign language learning, providing learners with unprecedented access to interactive and innovative resources. Among these tools, educational platforms such as Altissia stand out for their ability to provide rich and adaptive learning environments. The theoretical framework of this research is based on Garrison's (1997) self-directed learning model, which explores the key dimensions of motivation, self-monitoring, and self-management in learners. Initial motivation plays a crucial role in stimulating learners' engagement and perseverance, while self-monitoring allows learners to evaluate their own progress and adjust their learning strategies accordingly. At the same time, self-management involves the ability to plan, organize, and effectively execute learning activities without direct supervision. To evaluate the impact of Altissia on these dimensions, a quantitative methodological approach was adopted. Data were collected from OFPPT trainees (Oujda, Jerada, and Driouch) using a structured questionnaire. The results obtained indicate significant correlations between high motivation, strong self-monitoring ability, and advanced self-management skills, suggesting that these factors are essential for promoting greater autonomy among Altissia users. This study contributes to an understanding of the underlying mechanisms of learning in a digital environment, highlighting how digital platforms enrich the language learning experience and promote the development of autonomy skills. Furthermore, it highlights the growing importance of these skills in a connected world where learners must be able to adapt and learn autonomously throughout their lives.

Keywords: Autonomy, language platforms, self-directed learning, motivation, self-management, self-monitoring.

Introduction

L'apprentissage des langues a toujours été une pierre angulaire de l'éducation, facilitant la communication interculturelle, l'exploration de nouvelles perspectives et l'ouverture à un monde diversifié. L'évolution des technologies numériques a radicalement transformé cet apprentissage en offrant aux individus des outils interactifs et innovants pour prendre en charge leur propre développement linguistique (Melkonyan et al., 2020). Ainsi, les plateformes numériques d'apprentissage des langues (LLP) ont joué un rôle décisif dans cette révolution, rendant l'éducation linguistique plus accessible et flexible que jamais.

Ces outils (LLP) ont démocratisé l'accès à l'éducation linguistique en offrant une gamme étendue de ressources, allant des exercices interactifs aux systèmes de suivi personnalisés. Ils permettent aux apprenants d'apprendre à leurs rythmes, de définir leurs objectifs et de surveiller leurs progrès de manière autonome. Cependant, l'autonomie dans l'apprentissage des langues ne se réduit pas à une simple gestion individuelle ; elle englobe un processus d'autonomisation où les apprenants sont guidés vers une maîtrise progressive de leurs compétences linguistiques (Mompean et al., 2009).

Dans ce contexte, l'autonomie est définie comme la capacité à gérer son propre apprentissage, impliquant la responsabilité de prendre des décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage (Holec, 1979, p. 32). Cette définition souligne que l'autonomie n'est pas un état figé, mais un objectif dynamique à atteindre à travers un processus continu de développement et de guidance.

L'approche de l'apprentissage autodirigé (SDL) de Garrison (1997) offre un cadre conceptuel robuste pour étudier cette dynamique. Ce modèle met en lumière trois dimensions interdépendantes : l'autogestion, l'auto-surveillance et la motivation. L'autogestion renvoie à la capacité des apprenants à planifier, organiser et exécuter leur apprentissage de manière efficace, en optimisant l'utilisation des ressources disponibles. L'auto-surveillance permet aux apprenants d'évaluer leurs propres progrès, d'identifier les lacunes et d'ajuster leurs stratégies en conséquence. Enfin, la motivation joue un rôle central en influençant l'engagement et la persévérance des apprenants dans leur parcours d'apprentissage.

Notre étude se propose d'évaluer comment les plateformes numériques comme Altissia favorisent ces dimensions d'autonomie chez les apprenants en langues étrangères. En adoptant une approche quantitative descriptive, nous examinons les relations entre l'autogestion, l'auto-surveillance, et la motivation des stagiaires de l'Office de la Formation Professionnelle et de Promotion du Travail (OFPPT).

La présente contribution vise à enrichir notre compréhension des pratiques éducatives contemporaines en mettant en lumière l'importance croissante de l'autonomie dans l'apprentissage des langues à l'ère numérique. Les résultats permettent également de formuler des recommandations pratiques pour améliorer le soutien aux apprenants dans leur parcours linguistique, favorisant ainsi une autonomie renforcée.

1. Revue de littérature

1.1. Autonomie d'apprentissage des langues

1.1.1. Définitions de l'autonomie

Holec (1988), considéré par Pichugova et al. (2015) comme le premier à introduire le terme « autonomie de l'apprenant », définit ce concept comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (p. 3). Dickinson (1987) affirme que cette autonomie dépend du degré d'indépendance que présentent les apprenants dans la définition des objectifs, des méthodes d'apprentissage et de l'évaluation. Dans cette approche, le processus d'apprentissage est davantage centré sur l'étudiant et les enseignants sont des facilitateurs de connaissances.

Un apprenant autonome est celui qui possède la capacité intrinsèque de diriger et de réguler son propre processus d'apprentissage. Selon Garrison (1997), « l'autonomie de l'apprenant se manifeste dans la prise en charge par l'apprenant de son processus d'apprentissage ». Ce type d'apprenant fait preuve d'une forte motivation intrinsèque, une volonté d'auto-direction et une capacité à planifier et à organiser ses propres activités d'apprentissage. En outre, Knowles (1975) trouve que l'apprenant autonome est également conscient de ses propres besoins en matière d'apprentissage et cherche activement à les satisfaire. Il embrasse une approche proactive envers son éducation, cherchant constamment à développer ses compétences et ses connaissances de manière autonome. Il se distingue par son engagement actif dans son propre processus d'apprentissage, comme le note Holec (1988) « l'autonomie implique que l'apprenant assume la responsabilité de toutes les décisions concernant son apprentissage ».

1.1.2. Enjeux de l'apprentissage autonome des langues étrangères

L'apprentissage autonome des langues étrangères offre une flexibilité sans précédent, permettant aux apprenants d'étudier à leur propre rythme et selon leur propre emploi du temps, tout en ayant accès à une multitude de ressources en ligne, des cours interactifs, des vidéos et des podcasts.

David Little (1991) trouve qu'il est nécessaire de rendre les apprenants autonomes pour que leur apprentissage soit efficace et efficient en raison de ses aspects personnels et cognitifs. Les apprenants autonomes sont capables de développer des ressources réflexives et d'attitude pour surmonter les obstacles. Dans le contexte des langues étrangères, les apprenants ayant une autonomie sociale trouvent plus facile de maîtriser des compétences de communication spontanées et efficaces.

Les recherches ont démontré l'efficacité de cette approche dans le domaine de l'apprentissage des langues, car elle permet :

- Une motivation accrue : lorsque les apprenants jouent un rôle actif dans leur apprentissage des langues, ils ont tendance à être plus motivés intrinsèquement et engagés (Brockett et al., 1991).

- Des compétences métacognitives améliorées : les aspects d'auto-observation et d'auto-évaluation de l'apprentissage autodirigé aident à développer la conscience métacognitive et la régulation des apprenants (Knowles, 1975).
- Un apprentissage personnalisé : les apprenants peuvent personnaliser leur expérience d'apprentissage pour mieux répondre à leurs besoins, préférences et styles d'apprentissage (Candy, 1991).
- Un apprentissage tout au long de la vie : les compétences acquises grâce à l'apprentissage autodirigé, telles que la définition d'objectifs et la sélection de stratégies, peuvent favoriser une mentalité de développement linguistique continu (Knapper et al., 2017).

1.1.3. Autonomisation de l'apprentissage des langues étrangères

L'autonomie, définie comme la capacité des individus à diriger leur propre apprentissage en prenant des décisions autonomes sur les méthodes, les ressources et les rythmes d'apprentissage, se distingue de l'autonomisation, un processus progressif par lequel les apprenants acquièrent cette capacité.

L'autonomisation consiste à faire apprendre à l'apprenant son métier d'élève, c'est-à-dire qu'il doit apprendre à apprendre. En effet, c'est une démarche heuristique visant à ce que l'apprenant soit gestionnaire de son apprentissage, et capable d'identifier ses besoins, déterminer ses objectifs, choisir les matériaux et les méthodes de travail et procéder à l'évaluation de son acquisition.

Sabiron (1996) et Bouillon (1995) mettent en avant l'importance de l'autonomisation des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères, visant à les rendre capables d'apprendre à apprendre. Selon le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL), cet objectif se concrétise à travers trois dimensions essentielles. Tout d'abord, il s'agit de développer une culture langagière complète incluant la maîtrise des aspects linguistiques et la compétence à produire des discours adaptés aux contextes culturels et sociaux. Ensuite, il est crucial de cultiver une culture d'apprentissage en encourageant l'adoption de stratégies d'apprentissage efficaces, la définition claire des objectifs personnels et la mise en place de méthodes d'étude favorisant une acquisition linguistique durable. Enfin, la compétence méthodologique est nécessaire pour diriger efficacement son propre apprentissage, englobant la gestion du temps, la sélection appropriée des ressources d'apprentissage, l'auto-évaluation régulière et l'ajustement des stratégies en fonction des progrès individuels.

Dam (1995) définit trois techniques clés pour autonomiser progressivement les apprenants en langues étrangères : l'utilisation de la langue cible dès le début comme principal moyen d'enseignement et d'apprentissage, le développement graduel d'un répertoire d'activités d'apprentissage utiles, et l'évaluation continue du processus d'apprentissage à travers une combinaison d'auto-évaluation, d'évaluation par les pairs et d'évaluation par l'enseignant.

Bien que l'autonomie soit souvent associée à l'indépendance, Boud (1988) souligne qu'elle doit être exercée dans un contexte social, mettant en avant l'importance de l'interaction et de

l'échange avec les autres apprenants. Cette approche socioculturelle, influencée par les travaux de Vygotsky (1978), insiste sur le rôle crucial du travail en groupe et les nouvelles fonctions des enseignants (Wolff, 1997 ; Hochart, 1996).

L'enseignant ou le tuteur est davantage un facilitateur de l'apprentissage, créant un environnement favorable à la construction de savoirs par les apprenants eux-mêmes (Lévy, 1998). Il devra collaborer avec l'apprenant pour développer des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, favorisant ainsi l'autonomie d'utilisation de la langue et la construction de savoirs linguistiques.

1.2. Les outils numériques

1.2.1. Le numérique et l'apprentissage des langues

L'avènement du numérique a révolutionné l'éducation, en transformant non seulement les méthodes d'enseignement, mais aussi les attentes et les expériences des apprenants. Le numérique permet une accessibilité accrue aux ressources éducatives et une flexibilité dans l'apprentissage. Comme l'indique Pierre Lévy, « l'intelligence collective, enrichie par les outils numériques, constitue une nouvelle force pédagogique » (Lévy, 1994), puisqu'il est devenu possible et facile de partager des savoirs sur une échelle mondiale, dépassant les limites physiques des salles de classe traditionnelles.

En fait, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) englobent une large gamme d'outils technologiques destinés à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cela inclut des outils comme les tableaux interactifs, les plateformes de gestion de l'apprentissage LMS (Learning Management System), les outils de visioconférence, et les applications éducatives. Ces outils TICE peuvent améliorer la qualité de l'éducation, augmenter l'accès et promouvoir des méthodologies d'apprentissage centrées sur l'apprenant » (UNESCO, 2015).

L'Apprentissage des langues Assisté par Ordinateur (Computer-Assisted Language Learning, (CALL)) désigne l'utilisation de la technologie pour faciliter l'apprentissage des langues, et inclut des logiciels éducatifs, des applications mobiles et des plateformes en ligne interactives qui offrent des exercices de grammaire, de vocabulaire, et de prononciation, souvent accompagnés de feedback immédiat. L'intérêt pour CALL a connu une ascension fulgurante au cours des quatre dernières décennies (Gillespie, 2020), soulignant son potentiel à transformer l'apprentissage des langues. Cependant, comme le notent Lévy et al. (2016), il est crucial d'intégrer ces technologies de manière réfléchie, en se basant sur des preuves solides de leur efficacité pédagogique.

Cependant, il ne faut jamais justifier l'utilisation des technologies comme « dernière tendance » simplement en raison de sa nouveauté. Les preuves suggèrent que nous avons besoin de davantage d'études qui analysent l'intégration de la technologie dans les programmes (Bax, 2003) et une compréhension plus profonde du rôle de la technologie dans l'apprentissage des langues (Gillespie, 2020) dans les sociétés modernes (Gee et al., 2011).

L'apprentissage des langues assisté par mobile (Mobile-Assisted Language Learning, (MALL)) est défini comme toute forme d'apprentissage linguistique qui se déroule selon la convenance

de l'apprenant en termes de lieu et de temps. Gholami et al., (2012) affirment que les processus d'apprentissage et la capacité à acquérir une expérience d'apprentissage considérable se réalisent dans et à travers de nouveaux contextes et plateformes d'apprentissage en constante évolution, transformant les mondes de la vie quotidienne en espaces d'apprentissage. Selon Shield et al., (2008), le MALL désigne l'apprentissage des langues assisté par des technologies mobiles, permettant une expérience d'apprentissage spontanée, informelle, personnalisée et omniprésente à tout moment et en tout lieu (Miangah et al., 2012).

Moura et al. (2020) soulignent que les plateformes d'apprentissage des langues (Language Learning Platforms, LLP) améliorent les performances en apprentissage linguistique. Elles permettent aux apprenants d'entrer en contact avec des locuteurs natifs et de participer à des discussions. Les utilisateurs peuvent s'immerger dans le contexte culturel de la langue qu'ils étudient. Ces plateformes aident à améliorer la diction et la prononciation et favorisent également une compréhension approfondie des nuances et des connotations de la langue.

1.2.2. Les plateformes d'apprentissage des langues au service de l'autonomie

L'apprentissage des langues s'est enrichi grâce à l'avènement des technologies, créant une relation dynamique et bénéfique entre l'autonomie des apprenants et les outils numériques disponibles. Cette synergie se manifeste dans l'influence de l'autonomie sur l'utilisation de la technologie dans l'acquisition linguistique, comme le souligne Hamilton (2013) : « l'autonomie influence la perception et l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues ».

D'une part, l'autonomie de l'apprenant influence sa perception et son utilisation de la technologie, car plus un individu est autonome, plus il est susceptible de choisir des outils technologiques pertinents et de les exploiter efficacement pour ses besoins spécifiques. Cette autonomie se manifeste dans la capacité à fixer ses propres objectifs, à sélectionner des ressources adaptées, et à gérer son temps d'apprentissage.

En contrepartie, la technologie renforce l'autonomie des apprenants en leur offrant un accès flexible et individualisé à des environnements linguistiques stimulants. Les plateformes en ligne, par exemple, proposent une variété d'exercices interactifs, de contenus multimédias et d'outils d'évaluation, permettant aux apprenants de progresser à leur rythme et selon leurs préférences (Goodwin-Jones, 2011 ; Worden, 2021).

Ainsi, l'autonomie et la technologie s'alimentent mutuellement pour favoriser un apprentissage des langues plus efficace et personnalisé. Les plateformes d'apprentissage, couplées à une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, permettent aux individus de s'approprier leur parcours linguistique et de devenir des acteurs autonomes de leur développement, comme le mentionne Nunan (1988) : « l'évaluation est un élément clé de l'autonomie, car elle permet à l'apprenant de mesurer ses progrès et d'ajuster son apprentissage ».

Les plateformes d'apprentissage des langues, enrichies de fonctionnalités telles que la personnalisation, la répétition espacée, l'autocorrection et la reconnaissance vocale, offrent aux apprenants des outils puissants pour développer leur autonomie et s'approprier leur apprentissage. Or, l'adoption de ces plateformes de formation en ligne nécessite une maîtrise

technique et cognitive, ainsi qu'une intégration profonde dans les usages quotidiens des utilisateurs (Kaddouri et al., 2023).

Cependant, il a été révélé dans l'étude de Al-Adwan et al. (2022) que l'apprentissage autodirigé (SDL) peut constituer un obstacle majeur à l'utilisation réussie des systèmes d'apprentissage en ligne, car une gestion autonome inefficace peut avoir un impact négatif sur la satisfaction des utilisateurs et leur intention de continuer à utiliser ces plateformes. Ce constat met en lumière la nécessité de développer les compétences des apprenants en autodirection pour maximiser l'efficacité de ces environnements numériques. Ce processus d'autonomisation, selon les travaux du CRAPEL, s'inscrit dans une approche pédagogique globale qui valorise le rôle essentiel de l'enseignant et du tuteur. Ces derniers guident et facilitent l'apprentissage en proposant des activités individualisées, en offrant un feedback constructif et en encourageant les interactions linguistiques authentiques.

1.3. Le modèle de l'apprentissage autodirigé SDL

L'étude de l'apprentissage autodirigé explore la façon dont les apprenants organisent leur propre apprentissage de manière autonome (Mocker et al., 1982), ainsi que les attributs personnels qui leur permettent de prendre en charge ce processus (Garrison, 1997). Le modèle de SDL de Garrison (1997) identifie trois composantes essentielles de l'apprentissage autodirigé en éducation :

- L'autogestion implique la gestion autonome des tâches d'apprentissage, telles que l'établissement d'objectifs et l'utilisation des ressources disponibles. Cette compétence requiert un équilibre entre le contrôle externe de l'enseignant et l'autonomie de l'apprenant, influencé par des facteurs comme les compétences et les ressources (Prawat, 1992 ; Resnick, 1991).
- L'auto-surveillance englobe les processus cognitifs et métacognitifs par lesquels l'apprenant surveille et ajuste ses stratégies d'apprentissage, facilitant ainsi la construction personnelle du sens à partir de nouvelles idées intégrées aux connaissances existantes. L'enseignant joue un rôle crucial en fournissant un retour d'information pour aider l'apprenant à évaluer la qualité de ses résultats d'apprentissage (Butler et al., 1995 ; Garrison, 1991).
- La motivation comprend l'engagement initial envers un objectif spécifique ainsi que la persistance dans les activités et les objectifs d'apprentissage, jouant un rôle central dans le déclenchement et le maintien de l'effort d'apprentissage (Thompson, 1992).

La littérature sur le SDL indique que les apprenants autodirigés sont conscients de leur responsabilité à donner du sens à leur apprentissage et à se surveiller eux-mêmes (Garrison, 1997). Ils se montrent curieux, prêts à explorer de nouvelles choses, et perçoivent les défis comme des opportunités de croissance (Temple et al., 1995). Malcolm Knowles, un défenseur de l'andragogie, soutient que les adultes deviennent de plus en plus autodirigés en mûrissant (Knowles, 1975). Il décrit le SDL comme un processus où les apprenants prennent l'initiative de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, d'établir des objectifs, d'identifier des

ressources, de choisir et d'implémenter des stratégies d'apprentissage pertinentes, et d'évaluer les résultats.

Dans le modèle de Robinson et al., (2020), cette idée de l'apprenant actif est également mise en avant, avec un accent pratique sur l'organisation et la structuration du processus d'apprentissage. Leur modèle propose aux apprenants une feuille de route claire à travers plusieurs étapes :

- Définition d'objectifs clairs et mesurables, en suivant des critères SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporellement définis).
- Établissement de critères d'évaluation qui permettent de déterminer si les objectifs ont été atteints. Ces critères sont à la fois observables et mesurables.
- Planification des activités en décomposant les objectifs en tâches plus petites et en définissant une séquence logique pour les accomplir.
- Calendrier d'exécution, essentiel pour structurer les activités et assurer une gestion efficace du temps.
- Identification des ressources nécessaires, qu'il s'agisse de documents, d'outils numériques ou de personnes-ressources.
- Recherche de feedback, indispensable pour ajuster le parcours d'apprentissage en temps réel, et s'assurer que l'apprenant reste sur la bonne voie.

Bien que ces deux modèles puissent sembler différents à première vue, les trois dimensions du modèle de Garrison (autogestion, auto-surveillance et motivation) peuvent en réalité inclure certains éléments du modèle de Persky et Robinson.

L'autogestion, chez Garrison, englobe des aspects clés tels que la planification, la définition des objectifs et l'identification des ressources, qui sont également présents dans le modèle de Persky, notamment à travers l'élaboration des objectifs et la gestion des ressources.

L'auto-surveillance dans le modèle de Garrison, qui inclut la capacité à évaluer ses progrès et à s'ajuster en conséquence, recouvre l'accent mis par Persky et Robinson sur la détermination des critères d'évaluation et la recherche de feedback, ce qui permet à l'apprenant de réguler son apprentissage.

La motivation est un élément transversal aux deux modèles, jouant un rôle fondamental dans le maintien de l'engagement de l'apprenant à travers toutes les étapes du processus.

2. Choix méthodologiques

L'apprentissage autodirigé (SDL) est crucial pour les apprenants utilisant des plateformes de langues en ligne, car il nécessite une grande autonomie et une gestion proactive de leur propre apprentissage. Cependant, malgré les avantages, plusieurs défis sont associés à l'apprentissage autodirigé sur ces plateformes.

L'autogestion implique la capacité à planifier, organiser et exécuter ses activités d'apprentissage de manière efficace sans supervision directe. Cela peut être difficile pour certains apprenants qui ont besoin de structures claires ou de motivations externes pour rester engagés (Garrison, 1997). De plus, l'auto-surveillance nécessite une capacité à évaluer ses propres progrès et à ajuster ses stratégies en fonction des résultats obtenus, une compétence métacognitive souvent développée avec l'expérience et la réflexion consciente (Garrison, 1991). La motivation joue également un rôle crucial dans l'apprentissage autodirigé, influençant à la fois l'engagement initial des apprenants et leur persévérance face aux difficultés.

Nous nous appuyons sur une étude quantitative descriptive afin d'évaluer l'impact des plateformes numériques, en particulier Altissia, sur l'autonomie des apprenants en langues étrangères. Notre recherche se base sur les trois dimensions du modèle SDL et examine les relations entre elles dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères avec la plateforme Altissia.

Notre recherche est guidée par les questions suivantes :

- Dans quelle mesure la plateforme numérique Altissia favorise-t-elle l'autonomie des apprenants des langues étrangères à l'OFPPPT ?
- Comment l'autogestion, l'auto-surveillance et la motivation interagissent-elles pour influencer l'autonomie des apprenants en langues étrangères sur la plateforme Altissia ?

2.1. Public cible

La population cible de cette étude comprend les stagiaires étudiant à l'OFPPPT qui utilisent la plateforme Altissia pour l'apprentissage des langues étrangères. Cette population est choisie en raison de sa diversité en termes de filières de formation et de niveaux d'expertise linguistique. Par cette sélection, nous visons à obtenir des données représentatives pouvant être généralisées à l'ensemble des utilisateurs d'Altissia dans des contextes similaires d'apprentissage en ligne.

Après l'administration du questionnaire aux stagiaires appartenant aux établissements de l'OFPPPT de la région orientale, notamment aux 4 Instituts Spécialisés de Technologie Appliquée : ISTA El Aounia, ISTA Lazaret d'Oujda, ISTA Jerrada et ISTA Driouch, nous avons obtenu 178 réponses.

Cette taille d'échantillon est satisfaisante pour cette étude et permet une analyse robuste des données, bien que la période de diffusion du questionnaire ait coïncidé avec les examens finaux. En effet, cette période est souvent marquée par une charge de travail accrue et un stress additionnel pour les stagiaires, ce qui peut réduire leur disponibilité et leur motivation à participer à des enquêtes non obligatoires, surtout en fin d'année académique. Malgré ces contraintes, nous avons pu obtenir un échantillon diversifié.

2.2. Instruments de collecte de données

L'enquête en ligne se compose de deux sections distinctes. La première vise à collecter des données démographiques sur l'échantillon ainsi que des informations générales, notamment (1) l'âge, (2) le genre, (3) la formation, (4) la filière d'études, (5) le niveau d'études, et explore

également les langues apprises sur Altissia, le niveau de langue initial, ainsi que l'impact de la plateforme sur l'amélioration des niveaux de langue des participants. La deuxième section est dédiée à l'évaluation des trois dimensions du modèle SDL de Garrison : l'autogestion, la motivation et l'auto-surveillance. Chaque dimension comporte des questions évaluées sur une échelle de Likert à 5 points. Les variables utilisées ont été principalement extraites du modèle SDL puis adaptées à notre contexte à partir d'instruments de recherche développés par Meina Zhu et Min Young Doo (2022) ainsi que par Abd-El-Fattah (2010). Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Pour toutes les échelles employées dans chacune des trois dimensions du modèle SDL, l'alpha de Cronbach a été supérieur à 0,7 ce qui indique une bonne cohérence interne et une fiabilité élevée des mesures.

Tableau 1 : Validité des échelles (Alpha de Cronbach)

	Alpha de Cronbach
Autogestion :	
Je suis bien organisé(e) dans mon apprentissage des langues sur Altissia.	0,874
Je définis des délais stricts et me fixe des objectifs pour progresser.	0,884
Je gère bien mon temps pour suivre mon programme sur Altissia.	0,884
Je surmonte les obstacles et distractions qui nuisent à mon apprentissage.	0,880
J'adapte mon rythme d'apprentissage et ajuste mon plan en fonction des besoins.	0,874
Motivation :	
J'ai un fort intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères avec Altissia.	0,877
Je suis satisfait(e) de mes progrès en apprentissage des langues sur Altissia.	0,879
J'ai confiance en mes capacités à apprendre de nouvelles langues avec Altissia.	0,880
Je trouve que l'apprentissage des langues sur Altissia est stimulant et enrichissant.	0,890
Je crois en l'effort pour améliorer mes performances.	0,886
Auto-surveillance :	
Je connais mes forces et mes faiblesses en apprentissage des langues sur Altissia.	0,885
Je suis capable de suivre mes progrès et d'évaluer mon niveau sur Altissia.	0,883
Je prends des mesures correctives pour améliorer mes compétences en langues.	0,887
Je demande de l'aide et des conseils lorsque nécessaire.	0,878
J'utilise mes erreurs pour améliorer mon apprentissage sur Altissia.	0,878

2.3. Confidentialité et anonymat

Pour assurer la protection de l'identité des participants, toutes les données collectées dans cette étude ont été anonymes. Les participants ont été assurés que leurs contributions resteraient strictement confidentielles, et les résultats de l'étude sont présentés de manière agrégée, préservant ainsi la confidentialité individuelle tout en permettant une analyse globale des données.

3. Résultats et discussion

3.1. Caractéristiques de l'échantillon

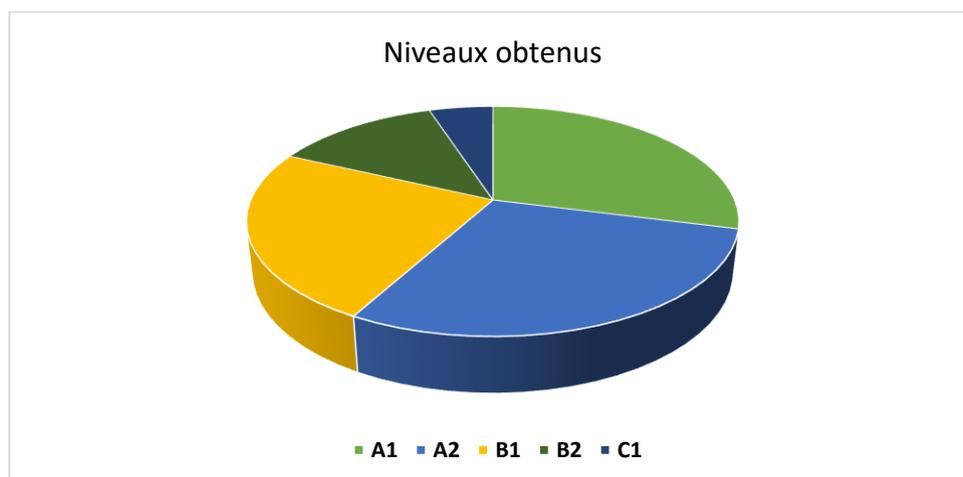
Les résultats de l'étude reflètent une démographie majoritairement jeune parmi les stagiaires de l'OFPPT, avec 87% des participants âgés entre 18 et 25 ans, et 10% âgés de 26 à 35 ans. La répartition par genre montre une quasi-parité avec 49.7% d'hommes et 50.3% de femmes. En termes de formation, environ 94% des participants préparent un diplôme de technicien spécialisé, alors que seulement 6% préparent un diplôme de technicien supérieur. Les filières sont réparties comme suit : 30% en gestion des entreprises, 30% en développement digital, 20% en assistant administratif, et 20% en infrastructure digitale.

Concernant leur progression dans les études, 19% des utilisateurs sont en première année, 72% en deuxième année, et 8% en troisième année. La langue principalement étudiée sur la plateforme Altissia est le français pour 99% des participants, et 70% apprennent également l'anglais en parallèle avec le français. Cela indique une forte demande pour l'apprentissage du français, probablement en raison de son importance dans le contexte professionnel et académique marocain. L'intérêt significatif pour l'anglais montre également une prise de conscience croissante de l'importance de cette langue sur le marché international du travail.

En ce qui concerne l'expérience d'utilisation de la plateforme, 57% des participants l'utilisent depuis moins d'un an, 17.3% depuis un an, 25% depuis deux ans ou plus.

Les résultats obtenus dans le test de positionnement, déclarés par les participants, prouvent que la majorité se situait aux niveaux A1 (29%) et A2 (29%), avec une minorité au niveau B1 (24%), B2 (13%), et C1 (5%). Ces résultats montrent que la plupart des utilisateurs commencent avec un niveau de base ou intermédiaire, et que la plateforme Altissia est donc principalement utilisée pour renforcer et développer les compétences linguistiques de base.

Graphique 1 : Niveaux obtenus dans le test de positionnement



Enfin, concernant l'impact de la plateforme Altissia sur leur apprentissage des langues étrangères, 26% des participants estiment qu'elle ne les a pas du tout aidés, 18% qu'elle les a aidés un peu, 30% « modérément », 15% « beaucoup » et 11% « énormément ». Ces résultats indiquent qu'une proportion importante (56%) des utilisateurs trouve la plateforme utile pour

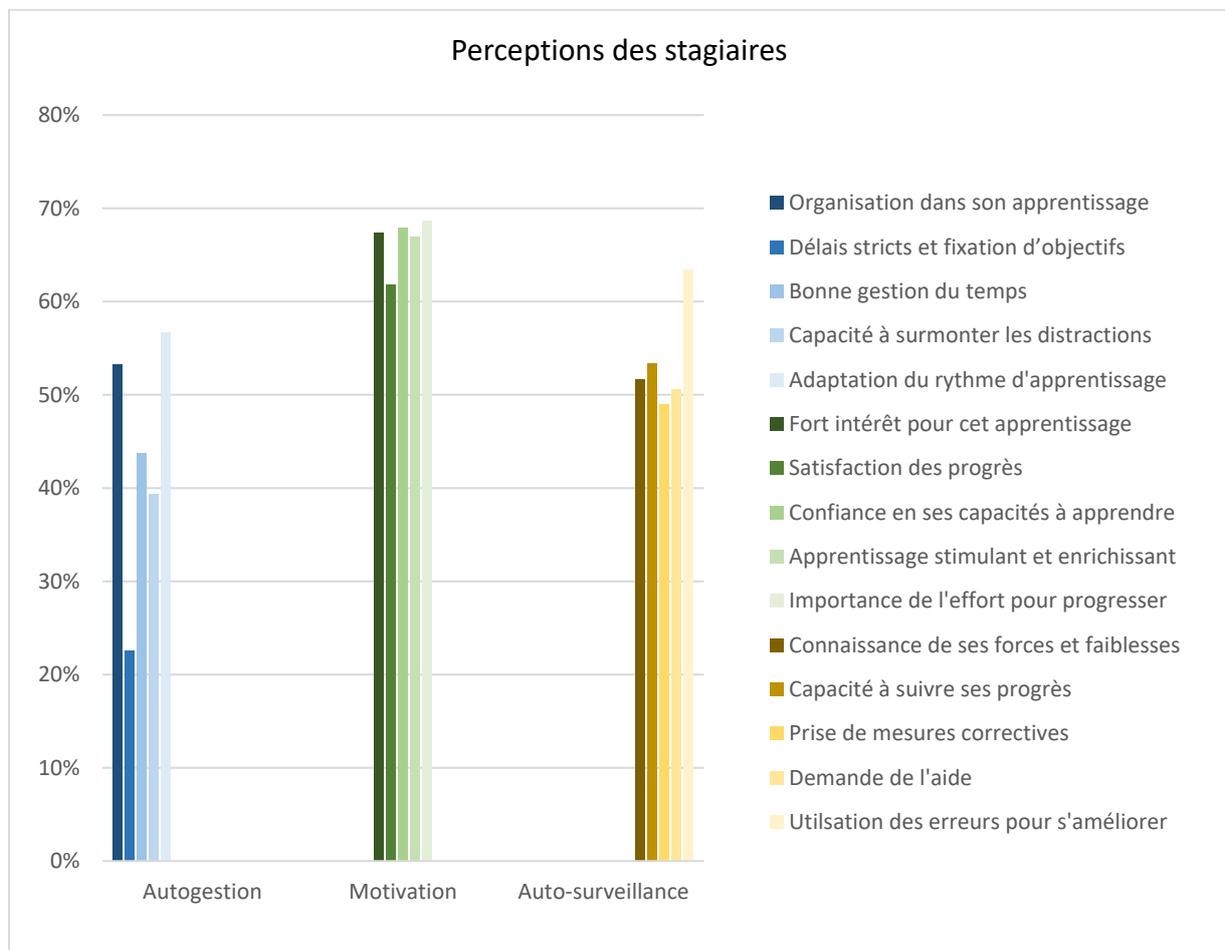
leur apprentissage (de modérément à énormément), tandis que 44% perçoivent un impact limité. Cette distribution soulève des questions sur les facteurs qui pourraient influencer l'efficacité perçue, tels que le niveau d'engagement des utilisateurs ou l'adéquation des contenus proposés à leurs besoins spécifiques.

3.2. Le modèle SDL dans le contexte de la formation professionnelle

Perceptions à l'égard de l'autogestion, la motivation et l'auto-surveillance

Les résultats de notre recherche sur l'apprentissage autodirigé des stagiaires de l'OFPPT utilisant la plateforme Altissia révèlent une diversité dans la façon dont les apprenants gèrent leur apprentissage, se surveillent et maintiennent leur motivation.

Graphique 2 : Perceptions à l'égard de l'autogestion, la motivation et l'auto-surveillance



En effet, concernant l'autogestion, plus de la moitié des participants se considèrent bien organisés dans leur apprentissage des langues sur Altissia (53.3%) et montrent une capacité à ajuster leur rythme d'apprentissage selon leurs besoins (56.7%). Cependant, seuls 22.6% des participants parviennent à établir des délais stricts, 39.3% peuvent surmonter les obstacles et distractions et 43.8% gèrent efficacement leur temps. Ces déficits soulignent la nécessité d'un soutien accru pour développer ces compétences essentielles, comme le suggèrent Prawat (1992) et Resnick (1991).

En ce qui concerne la motivation, une majorité significative des apprenants exprime un fort engagement envers l'apprentissage des langues sur Altissia. Des pourcentages élevés montrent un intérêt soutenu pour cet apprentissage (67.4%), une satisfaction envers les progrès réalisés (61.8%), une confiance dans leurs capacités d'apprentissage des langues (67.9%), et une perception positive de l'expérience d'apprentissage offerte par la plateforme (66.9%). Néanmoins, il est noté que 68.7% des apprenants croient fermement à la puissance de l'effort dans l'amélioration des performances, pointant vers un domaine où des stratégies supplémentaires pourraient renforcer la motivation persistante dans leurs parcours d'apprentissage.

Enfin, du point de vue de l'auto-surveillance, les données indiquent que plus de la moitié des apprenants se sentent capables de suivre leurs progrès (53.4%) et utilisent leurs erreurs comme des opportunités d'apprentissage (63.4%). Nous observons également que 51.7% des participants reconnaissent leurs forces et faiblesses. En revanche, une proportion légèrement plus faible (49%) prend activement des mesures correctives pour améliorer leurs compétences, et 50.6% demandent de l'aide en cas de besoin. Ces résultats soulignent l'importance du rôle de l'enseignant dans la fourniture de feedback et de guidance pour soutenir efficacement l'auto-surveillance des apprenants, en accord avec les travaux de Butler et Winne (1995).

Les relations entre ces trois dimensions

L'étude de la relation entre les variables Autogestion, Motivation et Auto-surveillance révèle des corrélations significatives et intéressantes entre ces aspects clés de l'apprentissage autodirigé sur la plateforme Altissia.

Premièrement, la corrélation positive forte et statistiquement significative entre l'autogestion et la motivation ($r = 0.762$) prouve que les individus qui démontrent une meilleure capacité à organiser et gérer leur propre apprentissage sont également ceux qui manifestent un niveau plus élevé de motivation pour apprendre les langues étrangères via Altissia.

Deuxièmement, l'autogestion est également fortement corrélée à l'auto-surveillance ($r = 0.7$), ce qui indique que les individus capables de planifier efficacement leur apprentissage et de surmonter les obstacles sont également ceux qui sont les plus aptes à surveiller de manière proactive leur propre progression et compétence linguistique sur la plateforme.

Troisièmement, une corrélation positive significative a été observée entre la motivation et l'auto-surveillance ($r = 0.735$). Cela montre que les individus motivés à apprendre sur Altissia sont également ceux qui montrent une capacité accrue à évaluer et à ajuster leur propre apprentissage en fonction de leurs performances et de leurs objectifs personnels.

Tableau 2 : Corrélation entre les 3 dimensions du modèle SDL

Corrélations		Autogestion	Motivation	Auto-surveillance
Autogestion	Corrélation de Pearson		0,762**	0,700**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000
	N		178	178
Motivation	Corrélation de Pearson	0,762**		0,735**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000
	N	178		178
Auto-surveillance	Corrélation de Pearson	0,700**	0,735**	
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	
	N	178	178	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

En bref, les résultats montrent que les apprenants qui se considèrent bien organisés et capables d'adapter leur rythme d'apprentissage semblent mieux surveiller leurs propres activités d'apprentissage.

En termes de motivation, les apprenants présentant un fort intérêt pour l'apprentissage des langues sur Altissia, ainsi que ceux qui sont satisfaits de leurs progrès et confiants en leurs capacités, tendent également à mieux s'auto-surveiller et à s'autogérer dans cette expérience d'apprentissage.

Ces observations confirment l'hypothèse préétablie par le modèle théorique de Garrison (1997), qui souligne que la corrélation doit être significative et positive entre la motivation, l'autogestion et l'auto-surveillance. En outre, elles indiquent une progression vers une plus grande autonomie des apprenants, soulignant que ceux qui maîtrisent mieux ces trois compétences sont généralement plus aptes à diriger de manière autonome et efficace leur propre apprentissage.

4. Implications et recommandations

Pour optimiser l'expérience d'apprentissage des utilisateurs sur Altissia et renforcer leur autonomie dans l'apprentissage des langues, plusieurs recommandations stratégiques peuvent être envisagées :

- Amélioration de l'autogestion : Encourager les utilisateurs à développer des compétences de gestion du temps et à surmonter les obstacles par des formations dédiées ou par du tutorat. Ces initiatives aideraient les apprenants à établir des objectifs clairs et à structurer efficacement leur apprentissage, optimisant ainsi leur progression linguistique sur la plateforme.
- Renforcement de la motivation : Développer des stratégies pour cultiver une croyance plus forte en l'effort et une satisfaction continue des progrès réalisés. Cela peut inclure la mise en place de mécanismes de récompense pour les réalisations en classes de

langues physiques et des interventions pour soutenir la motivation à long terme face aux défis rencontrés lors de l'apprentissage des langues.

- Formation continue : Proposer des sessions de formation ou des ateliers qui renforcent les compétences d'auto-surveillance et d'autogestion. Ces sessions pourraient présenter les meilleures pratiques, offrir des conseils pratiques adaptés aux besoins spécifiques des apprenants et encourager une participation active dans leur développement linguistique.

Conclusion

Cette étude explore l'impact des plateformes numériques, telles qu'Altissia, sur l'autonomie des apprenants en langues étrangères. En s'appuyant sur le modèle SDL (Self-Directed Learning), nous avons examiné ses dimensions clés : autogestion, motivation et auto-surveillance, chez les stagiaires de l'OFPPT, et nous avons identifié des variations significatives dans la manière dont les apprenants gèrent leur apprentissage linguistique et évaluent leur propre progression.

Les résultats de cette recherche révèlent que les apprenants qui font preuve d'une bonne organisation, qui manifestent un fort intérêt pour la plateforme, qui sont satisfaits de leurs progrès et qui ont confiance en leurs capacités, tendent à mieux s'auto-surveiller et à gérer plus efficacement leur apprentissage.

Au-delà de l'acquisition des langues, cette étude met en lumière l'importance de l'autonomie comme levier de développement personnel, et contribue à une meilleure compréhension de la manière dont les plateformes numériques peuvent l'influencer positivement. Ainsi, ses résultats ouvrent de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en ligne, en plaçant l'autonomie des apprenants au cœur du processus éducatif.

En valorisant les forces individuelles et en encourageant l'élaboration de stratégies d'apprentissage personnalisées, les plateformes numériques peuvent devenir de puissants outils d'émancipation, permettant à chacun de s'approprier son parcours linguistique et de s'épanouir pleinement dans un monde de plus en plus interconnecté.

Références

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's Model of Self-Directed Learning: Preliminary Validation and Relationship to Academic Achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 586–596. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002262>
- Al-Adwan, A. S., Nofal, M., Akram, H., Albelbisi, N. A., et Al-Okaily, M. (2022). Towards a Sustainable Adoption of E-Learning Systems: The Role of Self-Directed Learning. *Journal of Information Technology Education Research*, 21, 245–267. <https://doi.org/10.28945/4980>
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13–28. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(02)00071-4)

- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (2nd ed., pp. 17-39). Kogan Page.
- Bouillon, C. (1995). Autonomie - Technologie - Plurilinguisme. In *Actes du colloque de l'UPLEGESS: Langues d'Europe, Autonomie et Nouvelles Technologies* (pp. 33-41).
- Brockett, R. G., et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge Series on Theory and Practice of Adult Education in North America. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED359423>
- Butler, D. L., et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.2307/1170684>
- Candy, P. (1991). Self-direction for lifelong learning (pp. 97–244). Récupéré de <https://ci.nii.ac.jp/naid/20001491398>
- Cropley, A., et Knapper, C. (2017). *Lifelong learning in higher education*. Récupéré de <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA45332120>
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287–303. <https://doi.org/10.1080/0260137910100403>
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gee, J. P., et Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Gholami, J., et Azarmi, G. (2012). IJMIE an introduction to mobile assisted language learning IJMIE. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/365925955_IJMIE_An_introduction_to_Mobile_Assisted_Language_Learning_IJMIE
- Gillespie, A. (2020). A post implementation review of transformational change initiatives in higher education. Récupéré de <https://aquila.usm.edu/dissertations/1756/>
- Goodwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11.
- Hamilton, M. (2013). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. Bloomsbury Academic Publishing.
- Hochart, J.-J. (1996). Les nouvelles technologies éducatives au service d'un enseignement sur mesure. *ASp (la revue du GERAS)*, 11-14, 423-435.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://www.lerif.net/AGRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>
- Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Hatier.

- Kaddouri, M., Chniet, I., et Mimoun El Khir, A. (2023). LMS Moodle in the university context. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 142–158). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3132-3.ch008>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Récupéré de <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA3607920X>
- Kukulka-Hulme, A., et Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289. <https://doi.org/10.1017/s0958344008000335>
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte. Récupéré de <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2078211>
- Lévy, M., Blin, F., Siskin, C. B., et Takeuchi, O. (2016). *WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Melkonyan, R., et Matevosyan, A. (2020). Andragogy and self-directed learning in adult education: A systematic review of the literature. *Education and Training*, 62(3-4), 313-331.
- Miangah, T. M., et Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Parallel Emergent and Distributed Systems*, 3(1), 309-319.
- Miège, B. (1998). Cyberculture (Pierre Lévy). *Réseaux*, 88-89, 224-225. <https://www.cairn.info/revue--1998-2-page-224.htm>
- Mocker, D. W., et Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*. ERIC Clearinghouse for Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.
- Mompean, A. R., et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Cahiers De L'ACEDLE*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>
- Moura, A. S., Reis, P., Cordeiro, N. M. (2020). *Handbook of research on determining the reliability of online assessment and distance learning*. IGI Global.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press. Récupéré de <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1847126>
- Pichugova, L. L., Stepura, S. N., et Pravosudov, M. M. (2015). Issues of promoting learner autonomy in EFL context. (*RPTSS*) *International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences*, 28(4). <https://doi.org/10.1051/shsconf/201628010>
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP Hachette-Education.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, et S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1–20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-018>
- Robinson, J. D., et Persky, A. M. (2020). Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3). <https://doi.org/10.5688/ajpe847512>

- Sabiron, J. (1996). Cohérences plurielles. *ASp (la revue du GERAS)*, 11-14, 239-252.
- Temple, C., et Rodero, M. L. (1995). Active learning in a democratic classroom: The «pedagogical invariants» of Celestin Freinet (Reading around the world). *Reading Teacher*, 49(2), 164-167.
- Thompson, D. (1992). Beyond motivation: Nurses' participation and persistence in baccalaureate nursing programs. *Adult Education Quarterly*, 42, 94-105.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Récupéré de <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03570814>
- Wolff, D. (1997). Computers and new technologies: Will they change language learning and teaching? In J. Kohn, B. Rüschoff, et D. Wolff (Eds.), *New horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96* (pp. 65-82). Sombathely.
- Worden, R. (2021). A theory of language learning. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/353064462_A_Theory_of_Language_Learning
- Zhu, M. (2022). Designing and delivering MOOCs to motivate participants for self-directed learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02680513.2022.2026213>