HAL
open science

Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ?

Maud Ciekanski

To cite this version:

Maud Ciekanski. Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ?. CNESCO. Cnesco, Conférence de Consensus. De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Note des experts, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf, 2019. hal-02378698

HAL Id: hal-02378698

https://hal.science/hal-02378698

Submitted on 25 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL GUIDER LES ÉLÈVES VERS L'AUTONOMIE ?

Maud CIEKANSKI
Maître de conférences, Université de Lorraine

Introduction

L'apprentissage des langues en autonomie ou « l'auto-apprentissage » correspond à une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est accompagné dans la prise en charge de son projet d'apprentissage : il agit comme auteur et acteur de sa formation. Cette modalité d'apprentissage n'est pas une « solo-formation » dans laquelle l'apprenant « se débrouille » au mieux de ses capacités. Le soutien spécifique apporté à l'apprenant l'aide, au contraire, à développer les critères, savoirs et savoir-faire qui lui permettent de décider de ses démarches d'apprentissage, de construire son projet d'apprentissage et de s'engager dans sa réalisation : l'apprenant apprend à apprendre, tout en réalisant les activités d'apprentissage de la langue-cible. Depuis les années 70, cette modalité d'apprentissage s'est développée dans la formation continuée des adultes et à l'Université, notamment en langues, car elle permet de répondre à une hétérogénéité de besoins et d'objectifs dans un temps plus contraint que celui de la formation dite « traditionnelle ». Cette pédagogie de l'autonomie a peu essaimé dans le système scolaire français par rapport à d'autres pays européens, en particulier les pays scandinaves. Toutefois, les études portant sur les dispositifs favorisant l'auto-apprentissage des langues auprès d'enfants ou adolescents témoignent de la faisabilité de la démarche et de sa bonne réception par les élèves (Böcker et Kleppin, 2017). Elles indiquent également des effets positifs sur la motivation des élèves et sur la qualité de leur engagement dans l'apprentissage des langues (Miller, 2007).

Cette note de synthèse abordera la question de l'intégration des pratiques favorisant l'apprentissage en autonomie dans la classe de langue : en quoi et comment permettent-elles de repenser le travail individuel ou de groupe? De quelle façon permettent-elles de répondre aux recommandations des instructions officielles de préparer les élèves à l'autonomie dès l'École ? Notre réflexion s'inscrit dans le cadre renouvelé des Humanités numériques dans la mesure où les usages d'Internet ont profondément transformé notre accès au savoir et aux ressources ainsi que nos modalités d'apprentissage, la part de situations d'apprentissage informelles (Brougère et Bézille, 2007) ayant augmenté avec les usages du numérique, notamment pour la consommation de produits culturels en langue étrangère (chansons, séries, jeux vidéo, etc.).

Nous présenterons d'abord la façon dont la didactique des langues conçoit l'autonomie de l'apprenant, puis nous questionnerons cette conception de l'autonomie par rapport aux caractéristiques du contexte scolaire à l'ère du numérique. Nous ferons ensuite le bilan des pratiques autonomisantes en classe de langues, en croisant les regards des chercheurs et des praticiens. Nous conclurons par quelques points de vigilance et des recommandations pour soutenir l'intégration des pratiques autonomisantes dans le répertoire didactique des enseignants de langue, dans l'esprit d'un dialogue renforcé entre les différents acteurs de l'éducation.

A. L'autonomie des élèves en classe de langue à l'ère du numérique

1. L'apprentissage en autonomie dans la didactique des langues

La notion d'autonomie renvoie, dans le champ de la didactique des langues, à deux domaines de compétence : l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. La première est, le plus souvent, conçue par l'École comme le résultat d'un « bon » apprentissage de langue, c'est-à-dire la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq, 2003, p. 31). Elle renvoie toutefois à une diversité de compétences (communicatives, langagières, interactionnelles, interculturelles) qui nécessitent la mise en place d'interactions authentiques, favorisant le développement de la conscience métalangagière qui permet au locuteur-apprenant d'autoréguler ses interactions, notamment par l'étayage des interlocuteurs. Il s'agit de l'autonomie nécessaire à l'apprentissage en situation d'immersion (Germain et Netten, 2004 ; Gajo et Mondada, 2000). La seconde, l'autonomie d'apprentissage, fait référence « à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage » (Cuq, 2003, p. 31). Cette définition reprend les travaux d'Holec (1979 ; 1985 ; 1988) pour lequel l'autonomie de l'apprenant n'est pas innée et nécessite un apprentissage (ce que l'on résume parfois par l'expression « apprendre à apprendre »). La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire sur l'apprentissage des langues qui s'acquiert graduellement grâce un soutien spécifique, notamment parce qu'elle implique la prise en charge par l'apprenant d'un nouveau rôle par rapport à son rôle dans la relation d'enseignement mise en place dans les situations d'hétéroformation1 dont l'École fait partie. Ce soutien, en complément des expériences d'apprentissage autodirigées que mène l'apprenant, se décline en trois types d'apport rappelés par Gremmo (1995) :

- un apport *conceptuel* qui vise à faire évoluer les représentations qu'a un apprenant sur l'apprentissage d'une langue et qui conditionne ses choix et pratiques (« qu'est-ce qu'apprendre une langue ? », « pourquoi communiquer n'est pas que s'exprimer ? », etc.) ;
- un apport *méthodologique* qui permet à l'apprenant d'exercer pleinement son nouveau rôle dans son auto-apprentissage (« comment améliorer sa compréhension orale ? », « comment s'auto-évaluer ? », etc.) ;
- un soutien « *psychologique* » qui répond aux dimensions affectives et émotionnelles de tout apprentissage (« pourquoi est-ce que j'ai l'impression de ne pas progresser », « je n'arrive pas à me motiver », « je suis motivée mais je n'arrive pas à m'engager dans mon apprentissage », etc.).

Pour Albero (2000), l'apprentissage en autonomie invite à concevoir autrement la modélisation de l'enseignement-apprentissage proposée par Houssaye (1988). Elle parle d'un changement de

[1] Nous renvoyons aux propos de Guy Bonvalot (1995) mettant en regard autoformation et hétéroformation : *« S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. »*

paradigme éducatif dans lequel l'enseignant n'est plus partie prenante de la programmation et de la réalisation des tâches d'apprentissage, ce qui nécessite de la part de l'apprenant la mise en place d'un nouveau rapport au savoir, et de la part de l'enseignant des postures d'accompagnement (Paul, 2004).

L'autonomisation renvoie ainsi à l'ensemble des conditions crée par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants. Les différentes expériences d'autonomisation qui ont eu lieu en contexte institutionnel (à l'Université principalement) rappellent que prendre en charge son apprentissage ne se résume pas à apprendre « sans enseignant ». La création de nouveaux espaces, comme les centres de ressources en langues, ou le recours important aux technologies numériques n'engendrent pas forcément des pratiques d'apprentissage autonomisantes chez les apprenants. C'est davantage le développement des capacités méta-réflexives chez l'apprenant qui lui permet de construire des compétences d'apprentissage en autonomie et d'apprendre d'expériences qui ne sont plus organisées en amont par l'enseignant. Ce « savoir apprendre » est essentiel à la démarche d'autonomisation (Albero et Poteaux, 2010).

2. Les enjeux scolaires de l'autonomisation des élèves

S'il existe effectivement des expériences d'auto-apprentissage pour les langues en France dans le contexte scolaire, impulsées par exemple par les chercheurs du Crapel[2] (Bailly et Poncet, 1999 ; Duda, 1988 ; Bailly, 2004), au-delà de cette conception spécifique, l'autonomie en classe renvoie encore très souvent à un travail réalisé par l'élève en indépendance du temps de classe animé par l'enseignant (travail à la maison, tâches réalisées seules ou en groupe, sous la forme de classes inversées ou d'îlots bonifiés, etc.). Or, cette conception de l'autonomie « innée » ou « spontanée », émanant de la réalisation de tâches, témoigne d'une méconnaissance du processus d'autonomisation qui nécessite, comme nous l'avons vu, la mise en place de démarches d'accompagnement permettant à l'élève de s'investir de façon plus personnelle[3] dans ses tâches d'apprentissage.

2.1. Des instructions officielles en faveur de l'autonomie

L'autonomie occupe une place importante dans les instructions officielles (2002, 2008, 2015). Il s'agit du 7e pilier du socle commun de connaissances et de compétences de 2005 : « l'autonomie et l'initiative ». Elle correspond d'abord à une compétence qui répond à des aspirations plurielles héritées de la philosophie des Lumières (Kant[4], Rousseau, Concordet) : c'est l'autonomie de l' « esprit critique ». Pour Lahire (2001), l'autonomie en contexte scolaire se caractérise par une dimension politique[5], en plus de la dimension cognitive commune à la définition construite en didactique des

[2] Crapel : centre de recherche et d'application pédagogique en langues, aujourd'hui rattaché au laboratoire ATILF (UMR 7118), « équipe didactique des langues et sociolinguistique » à l'université de Lorraine.

[3] Bailly *et al.* (2012) parlent davantage d'individuation que d'individualisation, dans le sens où c'est d'abord un lien renouvelé entre l'élève et son rapport à l'apprentissage qui est en jeu, plutôt qu'une pratique d'apprentissage réalisée individuellement.

[4] Référence au *Traité de Pédagogie* de Kant (« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ») et au courant Humaniste (Erasme), comme rappelé par Barbot et Camatarri (1999).

[5] Pour Lahire (2001), la dimension « politique » de l'autonomie en contexte scolaire renvoie à la responsabilisation de l'apprenant, permettant à ce dernier une capacité d'action « autonome ». Cela implique pour l'enseignant l'explicitation des « règles du jeu » de l'École et la mise en place d'un contrat pédagogique

langues. L'autonomie des élèves dans le projet éducatif vise également à répondre à des enjeux de société qui s'apposent plus qu'ils ne s'articulent : s'agit-il de préparer les élèves à une autonomie d'« émancipation » (Freire, 2013 ; Rogers, 1972), à une autonomie de « flexibilité », répondant à des enjeux d'employabilité caractérisés par une capacité d'adaptation à des situations nouvelles et transitoires, valorisée par le marché du travail (Boltanski et Chiapello, 2011) et en phase avec la visée d'éducation tout au long de la vie (ETLV) du Conseil de l'Europe et avec la notion d'« apprenance » (Carré, 2005) ? Ou s'agit-il d'une autonomie d'« *empowerment* » et d'« agentivité » développées dans les années 2000 et qui renvoie à la capacité de l'individu d'agir sur le monde qui l'entoure, grâce à un « sentiment d'auto-efficacité » (Bandura, 2006) ?

L'autonomie se trouve envisagée en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes à acquérir pour faire face aux défis liés en partie aux transformations engendrés par le recours à Internet dans notre rapport et accès au savoir, en termes de ressources et de supports d'apprentissage, et en termes de pratiques d'apprentissage, notamment les pratiques de sérendipité[6] qui introduisent des dynamiques d'apprentissage concurrentes à celles prônées par « la forme scolaire » et sa planification de l'apprentissage.

2.2. Autonomie et forme scolaire : mariage impossible ou mariage à venir ?

L'intégration en milieu scolaire d'une modalité d'apprentissage principalement conceptualisée au regard de l'andragogie n'est pas sans poser question : « l'autonomie dans la forme scolaire est-elle encore une autonomie ? Avec la nécessité de concilier le projet personnel de l'apprenant avec celui de la certification et des programmes, l'autonomie devient clairement un bien scolaire ou formatif à acquérir » (Raab, 2016, np). Selon Vincent (1994), la forme scolaire est une organisation de l'éducation caractérisée par : « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin ». Le mode scolaire de socialisation entre l'enseignant et l'apprenant, pensé et pratiqué comme « éducation » et « pédagogie », est devenu le mode de socialisation légitime et dominant. Or, le travail en autonomie de l'apprenant bouscule les conventions établies en cassant l'organisation traditionnelle de l'école. Il favorise de nouvelles formes de travail, par des méthodes et des stratégies plus individualisées qui valorisent les démarches d'appropriation personnelle. En mettant l'accent sur la participation de l'élève à son apprentissage, il constitue une nouvelle norme scolaire qui se trouve en concurrence avec la forme scolaire pour laquelle les enseignants (et les apprenants) se sentent mieux préparés (par leur propre expérience scolaire et par leur formation).

Ainsi, malgré un cadre officiel plus favorable à l'autonomie, les conditions de sa mise en place en contexte scolaire posent encore et toujours question En particulier, la pédagogie de l'autonomie a souvent été décrite comme défavorable, voire excluante (Bonnery, 2007) pour les publics issus de milieux moins scolarisés. Lahire (1991 ; 1995) a souligné que le manque d'autonomie des enfants issus des milieux populaires reposait sur un rapport singulier au pouvoir et au savoir, à une

reposant sur une logique de partenariat avec les élèves. C'est dans cette perspective que l'Ecole soutiendrait le développement d'une citoyenneté.

[6] La sérendipité, est un mot issu de l'anglais « serendipity » qui renvoie à la découverte par le hasard, le tâtonnement. C'est un état d'esprit, valorisant les trouvailles et les situations imprévues. Le premier ouvrage en français sur la sérendipité est celui de Pek van Andel et Dominique Bourcier (2009). *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu.* L'Act MEM. Libres sciences.

socialisation spécifique, rattachant plus fortement que dans d'autres milieux la réussite ou l'échec de l'apprenant au rapport qu'il entretient avec l'enseignant (Charlot et al, 1992). Pour autant, les dispositifs observés dans le cadre de ces études soutenaient-ils l'autonomisation des élèves ou s'agissait-il d'un travail dit « en autonomie », dont nous avons souligné les limites ? Au contraire, Bailly *et al.* (2012) dans une étude en didactique des langues concernant un dispositif d'autonomisation avec soutien en lycée professionnel[7] en montre les effets positifs sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage de langue et sur le développement des compétences langagières. En outre, Carette (2000) rappelle que ce sont souvent les meilleurs élèves, plus adaptés à la « forme scolaire », qui se retrouvent dans un premier temps en difficulté avec les démarches d'autonomisation. L'accompagnement des apprenants vers l'autonomie ne peut donc simplement être une réponse techno-pédagogique mais elle nécessite de réinvestir autrement la relation pédagogique, quels que soient les élèves. Certains auteurs comme Raab (2016), pour la maternelle, recommandent d'intégrer des pratiques relevant du *care* dans le répertoire didactique des enseignants afin de mieux soutenir l'autonomisation de *tous* les apprenants. Les pratiques d'apprentissage en autonomie s'appuient sur les leviers que sont le « vouloir apprendre », le « pouvoir apprendre » et le « savoir apprendre » des apprenants. Or, « au-delà de l'intention d'apprendre, l'exercice d'un contrôle proactif et métacognitif du processus d'apprentissage [est essentiel]. La seule présence d'une intention est une condition nécessaire de l'apprentissage autodirigé mais elle est loin d'être suffisante » (Carré 2000, p. 55 cité par Tremblay 2003, p. 133), seul l'accompagnement de l'enseignant peut articuler à bon escient ces trois dimensions, donnant corps à une « pédagogie de l'autonomie » qui serait à thématiser en fonction de l'âge des élèves et des moyens à disposition pour la conduire.

2.3. Une compétence transversale et connexe à l'ère du numérique

L'autonomie d'apprentissage est souvent présentée comme moyen et fin des apprentissages médiatisés par des technologies qui faciliteraient le travail de groupe ou l'individualisation des pratiques en apportant un accès illimité et immédiat à des ressources en langue-cible. Toutefois, cet accès matériel ne garantit pas un accès cognitif de la part des apprenants : le fait par exemple de pouvoir travailler sur des ressources en ligne n'implique pas que l'on sache effectivement le faire. Cette dimension est même cruciale à l'ère du numérique qui brouille plus qu'auparavant les lignes entre s'informer et se former. Cela pose deux questions par rapport aux pratiques enseignantes : que faisons-nous des apprentissages par découverte (*stochastique*) favorisés par l'usage du numérique (Ciekanski, 2014b) dans nos pratiques de classe ? Cet apprentissage pose souvent question aux enseignants habitués à définir un cadre de recherche ou d'expérimentation précis, afin de proposer le « plus court chemin pour accéder au savoir » et à faire l'économie des tâtonnements et essais nécessaires à l'autonomisation des apprenants. Il en résulte parfois une absence totale de cadrage qui n'est pas plus propice à l'autonomie qu'à l'apprentissage. Comme le fait remarquer Léger (2018), préserver/organiser l'attention est une condition fondamentale à la sélection d'informations dont découle pour partie l'apprentissage. La mise en projet des apprenants ne débouche pas nécessairement sur l'élaboration et l'appropriation de connaissances.

[7] Cette étude s'appuie sur un dispositif expérimental qui a concerné trente élèves. Ces derniers ont mené l'apprentissage d'une langue qu'ils ont choisie en plus de l'apprentissage d'une langue obligatoire (anglais ou allemand). Des entretiens individuels avec des conseillers leur ont été proposés régulièrement afin de les rendre plus aptes à réfléchir et à décider de leurs actes d'apprentissage. Des conversations contractualisées avec des locuteurs natifs ont complété le dispositif d'autonomisation.

Afin de favoriser cet accès cognitif aux ressources, il semble nécessaire (1) d'intégrer dans les tâches « un pas de côté » réflexif ou métacognitif, aidant les apprenants à transformer leur action en apprentissage potentiel, via par exemple le recours à des pratiques autobiographiques (Ciekanski, 2014c) ; (2) de repenser la nature des ressources utilisées dans les situations autonomisantes. En effet, selon Carette et Holec (1995), une ressource d'apprentissage autonomisante doit répondre à trois caractéristiques : être accessible, adaptable[8] (pouvoir correspondre à différents objectifs, niveaux de compétence, tâches) et autosuffisante[9] (permettre un travail d'apprentissage et sa régulation, par exemple).

B. L'autonomie en classe de langue : quelles recherches, quelles pratiques ?

1. État de la recherche

Depuis les années 1990, de nombreux travaux sur l'apprentissage des langues en autonomie ont été publiés, opérant un transfert des principes théoriques de l'apprentissage en autonomie au contexte scolaire, notamment dans les pays scandinaves (Dam, 1995 ; Karlsson *et al.*, 2000). Très peu de travaux de ce type concernent la France (Carette, 2000). Or, ces pratiques existent en classe mais elles sont peu documentées : d'une part, les expérimentations menées ne sont pas toujours intégrées à une recherche-action qui favoriserait une plus grande diffusion des pratiques, d'autre part, les publications sur l'apprentissage en autonomie concerne aujourd'hui majoritairement le contexte universitaire. À titre d'exemple, la revue d'interface entre chercheurs et praticiens *Langues Modernes* a publié deux numéros spéciaux sur l'apprentissage des langues en autonomie (1993, 2012) : 5 articles concernaient le contexte scolaire en 1993, il n'y en restait plus qu'un en 2012. La recherche sur l'apprentissage des langues en autonomie pâtit sans doute de deux difficultés :

- une difficulté inhérente au terrain. Les pratiques autonomisantes en classe demeurent des pratiques à la marge des pratiques enseignantes et sont encore davantage portées par des choix individuels que promus par la communauté enseignante, ce qui n'en facilite pas le partage ;
- une difficulté inhérente à l'objet de recherche. La méta-analyse de Su et Reeve (2011) sur les pratiques éducatives autonomisantes aux Etats-Unis souligne le fait que les données de la recherche sont difficiles à comparer, tant les leviers d'autonomisation sont difficilement isolables dans les contextes étudiés, ce qui n'en facilite pas la réplication.

2. Méthodologie adoptée

Afin de proposer un état des lieux des pratiques autonomisantes développées en classe de langue en France, nous avons analysé 42 projets[10] impliquant une autonomisation des apprenants. Ces projets concernent toutes les langues et l'ensemble du territoire, en premier et second degrés. Le contexte dans lequel s'inscrivent ces projets joue un rôle essentiel, qu'il s'agisse de l'environnement social,

[8] Les documents mis à disposition dans les centres de ressources sont la plupart du temps des documents authentiques, non conçus pour un apprentissage de langue, car ils permettent plus aisément une utilisation multi-objectifs et multi-niveaux.

[9] Il s'agit par exemple d'un document sonore avec sa transcription, voire sa traduction ; d'un document écrit avec des pistes de tâches à réaliser et la correction, etc. L'autosuffisante de la ressource permet effectivement à l'apprenant de travailler sans l'aide de l'enseignant.

[10] À partir de leur diffusion sur les sites du Ministère (Eduscol, Canopé, EDU'Base, PrimTice).

technologique ou pédagogique, avec lequel ces dispositions vont entrer en résonance ou en concurrence. Ces projets ont donné lieu à la publication d'une fiche descriptive sur les sites du ministère, des académies ou via Expérithèque (la bibliothèque des expérimentations pédagogiques). La grande majorité de ces projets n'a donné lieu à aucune publication scientifique.

Nous avons classé les différents projets autonomisants en fonction du type d'autonomie mis en place selon la nature du dispositif adopté (formation individualisée, autoformation socio-organisationnelle, formation existentielle, perspectives psycho-pédagogiques), reprenant pour cela la taxonomie des dispositifs d'autoformation proposée Carré et Moisan (2002). Le **tableau 1** illustre quelques projets repérés selon chaque catégorie retenue :

Tableau 1 : Diversité des dispositifs autonomisants en classe de langue

Formation individualisée dans une approche technico-pédagogique	Twitado (auto et co-correction en espagnol) ; baladodiffusion et compréhension de l'oral (anglais) ; les espaces langues.
Autoformation socio-organisationnelle (pratiques collaboratives)	Organisation par les élèves d'un voyage à Londres ; classée inversée et jeu sérieux (anglais et EMILE/CLIL)[11] ; *BookTube* (expression en anglais) ; télétandem puis e-twinning.
Formation existentielle (biographisation, expérience)	Portfolio Européen des Langues (PEL) ; carnets de bord.
Perspective psycho-pédagogique (motivations, stratégies, métacognition)	Atelier langues vivantes dans le dispositif « devoirs faits » (métacognition).

Nous avons croisé cette taxonomie avec les travaux de Tremblay (2003, pp. 145-151). Ces derniers soulignent que l'environnement d'apprentissage peut influencer le développement des différentes facettes de l'autonomie. Ainsi, selon la nature du dispositif mis en place, l'enseignant peut s'appuyer sur une pluralité de leviers promouvant l'autonomisation de l'apprenant :

- les aspects liés au *méta-apprentissage* : définir ses qualités, apprentissage activé et contrôlé par l'apprenant, motivation pour apprendre liée à l'intérêt, curiosité, défi à relever, plaisir d'apprendre, évaluation liée à un sentiment de réussite ;
- les pratiques relevant de la *stochastique* (du grec *stokhastikos* signifiant une situation qui n'est pas prédéterminée et qui peut être le fruit du hasard) : progression autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet ; saisie de toute occasion que le hasard peut apporter pour apprendre ; les objectifs s'ajustent et se réajustent au gré des désirs et des circonstances ;
- les conditions permettant un apprentissage par la *praxis* : l'apprentissage se fait dans une suite de décisions et d'actions à partir de réflexions sur l'action, à partir d'expérience(s) antérieure(s) ;
- la redéfinition d'un *cadre organisateur* : s'organiser en fonction des ressources disponibles dans l'environnement, en tenant compte des limites qu'imposent l'environnement ;

[11] EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) / CLIL (Content and Language Integrated Learning) renvoie à un dispositif immersif dans lequel l'apprentissage de la langue est concomitant à l'apprentissage de savoirs disciplinaires (un cours d'histoire en italien, par exemple). Pour aller plus loin : https://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe

- les pratiques d'apprentissage liées au *réseautage* : construction d'un réseau d'experts (dont des natifs, des pairs, etc.), le réseau de ressources évolue vers un monde de plus en plus expert.

À partir de ces différents paramètres, nous avons cherché à repérer le type d'autonomie mis en place en classe de langue, pour chaque type de dispositif identifié.

3. Exemples de projets consultés au regard de l'autonomisation proposée

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les pratiques autonomisantes en classe de langue sont caractérisées par la diversité des dispositifs mis en place que nous avons classé du moins autonomisant au plus autonomisant.

Certains dispositifs s'appuient sur l'*individualisation* des apprentissages pour soutenir l'autonomie des élèves. En reprenant les analyseurs de Tremblay, l'autonomie des élèves s'y développe par une réflexion sur le cadre organisateur, la praxis et par la stochastique : au fur et à mesure de leur pratique, les élèves adaptent leurs comportements d'apprentissage, en fonction des ressources et limites qu'ils rencontrent. Il s'agit par exemple des projets de baladodiffusion, répandus dans les pratiques de classe et bien diffusés sur les sites des académies. Les projets consultés concernent le primaire et le secondaire. La baladodiffusion vise le développement de la compréhension orale en langue-cible par le truchement d'une individualisation de l'écoute et du contrôle de l'écoute par l'apprenant, ainsi que par une personnalisation des pratiques selon le choix des thèmes, la longueur des documents, le type de documents. Par un accès direct à la ressource, les élèves sont amenés à contrôler leurs techniques et démarches d'apprentissage. L'accompagnement proposé se fait via des fiches-activités comportant des questions d'écoute. Les fiches descriptives des projets indiquent toutefois que la correction des activités est réservée aux enseignants. Nous en tirons la conclusion que dans ces projets, l'autonomisation des élèves n'est pas soutenue par un accompagnement explicite visant le développement de l'apprendre à apprendre : les élèves par exemple n'apprennent ni à s'auto-évaluer, ni à réfléchir à leur pratique d'écoute. Nous avons retenu, à titre d'exemple, un autre projet visant l'individualisation de l'apprentissage et concernant l'auto-régulation des pratiques écrites par les apprenants. Le projet *Twitko* vise le développement de la production d'énoncés courts en espagnol (dans le secondaire) via le réseau social *Twitter* par un travail d'auto-correction étayé par les pairs. Ce dispositif permet principalement de développer l'autonomie langagière. Aucun soutien à l'autonomie d'apprentissage n'est explicité dans le descriptif du projet.

D'autres dispositifs privilégient *l'autoformation socio-organisationnelle*, c'est-à-dire le développement de l'autonomie par la participation à un projet collaboratif. Ici, l'autonomie s'appuie sur les leviers suivants : la stochastique, la praxis et le réseautage. *BookTube*, par exemple, est un projet qui a regroupé 25 élèves de 3e, les invitant à réaliser une critique de livre sous la forme de vidéos, à la manière des productions numériques réalisées sur le réseau social *YouTube*. La fiche descriptive indique que le dispositif a permis aux élèves de donner du sens à leur apprentissage, de s'investir en dehors des heures de classe dans une utilisation de la langue-cible, de développer des compétences d'auto-régulation en langue-cible et une meilleure compréhension des critères présidant à l'élaboration de la réussite des projets. Les dispositifs d'*e-twinning*, de plus en plus répandus dans le contexte scolaire (Deviry-Plard, 2017), permettent un travail en collaboration entre élèves distants autour de tâches collaboratives langagières ou interculturelles. Ils correspondent aux

mêmes leviers d'autonomisation que ceux du projet *BookTube*. Comme pour les projets relevant d'une individualisation, le soutien à l'autonomie d'apprentissage n'est pas indiqué.

Au contraire des deux premières familles de projets commentées, les dispositifs promouvant une *formation existentielle* ou ceux mettant en œuvre une *perspective psycho-pédagogique* visent explicitement le développement de l'autonomie d'apprentissage. Le recours au portfolio européen des langues (PEL) permet de donner du sens à l'apprentissage des langues, en prenant en compte toutes les expériences d'utilisation et d'apprentissage des langues qu'a vécues l'apprenant. Il s'agit d'un outil de conscientisation de son répertoire langagier et de son répertoire d'apprentissage incluant des pratiques développées en situations formelle et informelle. Dans ce dispositif, l'auto-évaluation est soutenue par le PEL. L'autonomie est promue par la mise en place d'un processus méta-réflexif, une réflexion sur les cadres organisateurs des expériences en langues des apprenants et sur la mise au jour de leur réseautage leur permettant de développer des compétences notamment langagières. Le dispositif « Devoirs faits », dont certains dispositifs sont spécifiques aux langues, reposent sur les mêmes leviers d'autonomisation. Il s'agit d'accompagner l'autonomie des élèves par le développement de stratégies d'apprentissage adaptées et par l'entrainement à une réflexion analytique sur les tâches scolaires demandées. L'engagement de l'élève dans son apprentissage est ainsi soutenu. Comme le PEL, le recours à un journal de bord permet à chaque élève de prendre du recul par rapport aux tâches scolaires demandées, en réfléchissant aux objectifs et enjeux du travail personnel, aux stratégies d'apprentissage, à ses progrès et ses zones de difficulté, ainsi qu'aux critères de l'évaluation de son apprentissage. Les exemples consultés concernaient des groupes inter-niveaux, inter-cycles, permettant la mise en place d'un partenariat renouvelé entre enseignants et élèves.

C. Bilan des pratiques autonomisantes en classe de langue

Il ressort de ce panorama que les projets collaboratifs soutenant une prise d'initiative dans la réalisation des tâches et une plus grande autonomie langagière en situation de contacts en langue-cible sont aujourd'hui aussi nombreux que les pratiques visant une individualisation de l'apprentissage, et qui correspond à une conception plus traditionnelle des apprentissages en autonomie. Cela illustre la prise en compte de plus en plus fréquente des dimensions sociales comme levier du développement de l'autonomie dans les dispositifs mis en place (Cooker, 2013 ; Murray, 2014). Dans la plupart des projets consultés, la praxis de l'apprenant est conçue comme un levier important pour le développement de l'autonomie, mettant en place des stratégies de découverte et de créativité. Dans ces projets, les TIC apparaissent comme des outils stimulants et motivants pour les apprenants, mais ils requièrent le développement de compétences adéquates (e-litteratie) et participent souvent de l'augmentation de la part scripturale dans l'organisation des activités (consignes, traces d'activités, etc.), ce qui peut engendrer des difficultés supplémentaires pour les élèves en difficulté à l'écrit (Charlot *et al*., 1992).

Sans pour autant concevoir le recours aux TIC comme la clef du développement de l'autonomie des apprenants, il apparaît toutefois que l'apprentissage médiatisé par les technologies permette aux apprenants d'investir de nouveaux espaces d'échanges et de partage susceptibles de favoriser l'engagement et la communication en langue-cible et par là-même, de (re)penser leur apprentissage à l'image de l'autonomie telle que définie dans le projet *e-lang* (Ollivier, 2018) :

« prendre la mesure des contraintes, notamment socio-interactionnelles, liées à la réalisation de ces objectifs ; être capable de choisir les actions et stratégies les mieux adaptées pour atteindre ces objectifs. Cela demande d'avoir conscience de ses propres compétences et connaissances ; d'identifier ses limites, afin d'avoir recours à des ressources externes pour dépasser ces limites car, être autonome ne signifie pas tout faire tout seul ; d'être capable d'utiliser efficacement ces ressources externes ; évaluer de façon critique les actions menées et les ressources mobilisées ; réfléchir sur le développement de son autonomie d'apprenant et d'usager (n.p) ».

Pour autant, la recherche sur les apprentissages en autonomie invite à articuler les expériences d'apprentissage à une réflexion sur ces expériences, conduisant à un plus grand contrôle par l'apprenant de son apprentissage. Or, ce soutien, mis en exergue par la recherche, semble être l'angle mort des projets consultés. Avoir une bonne connaissance des modes de fonctionnement et des styles d'apprentissage de l'élève peut aider à avoir une approche plus ouverte, non normative, orientée vers un enrichissement du panel des conduites cognitives et des modes d'accompagnement permettant un meilleur suivi des élèves (Liquète et Maury, 2007), à l'image par exemple du projet de « classe accompagnée »[12].

Conduits par des enseignants isolés, ces projets apparaissent comme chronophages aux yeux de la communauté enseignante. Aussi, la possibilité de mobiliser des ensembles ingénieriques mais également des ressources variées, intégrées dans la classe, pourrait également contribuer à enclencher une dynamique féconde. Un projet tel que la BRNE (Banques de ressources numériques éducatives en langues vivantes étrangères[13]) contribue à mutualiser des ressources et sans doute des pratiques, permettant le développement au sein des équipes enseignantes d'« une communauté de pratique » favorable à l'intégration de l'autonomisation en classe de langue. Comme le soulignent Jimenez Raya *et al.* (2007), l'autonomie des apprenants repose fortement sur la capacité d'autonomie des enseignants. En outre, les cas encore trop épars de véritable formation à la pédagogie de l'autonomie dans les ESPÉ[14] n'incitent pas les enseignants à intégrer l'autonomisation dans leur pratique de classe (Carette, 2000 ; Camillieri et Lorre, 2002). Jugées souvent trop chronophages, ces pratiques sont souvent perçues par les enseignants en contradiction avec « la forme scolaire » et ne sont souvent intégrées en classe qu'en pratiques périphériques. L'autonomisation requiert un accompagnement particulier de la part de l'enseignant, fait d'ajustements et de postures plurielles en réciprocité des postures des apprenants (Bucheton, 2009 ; Ciekanski, 2014a), caractérisé à l'École par deux attitudes difficiles à concilier : tantôt guide qui précède le groupe et lui montre le chemin à suivre ; qui met en place des séances méthodologiques, donne des consignes et définit, avec le groupe, des critères de mise en œuvre ; tantôt, aux côtés des élèves, dans un rapport symétrique, en réaction, apportant des réponses à une demande d'aide ponctuelle, à l'écoute des élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

[12] http://letlearn.eu/

[13] http://eduscol.education.fr/cid105821/banque-de-ressources-brne-en-langues-vivantes-etrangeres.html

[14] À l'instar des formations à l'autonomie mises en place dans les formations en langue des enseignants du premier degré à l'ESPÉ de Lorraine dès 1993 et dont rendent compte par exemple Bailly & Poncet (1999), Bailly (2004), Melendez Quero (2012).

Conclusion

Les pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant de guider les élèves vers l'autonomie sont aujourd'hui bien documentées et la diversité des projets consultés prônant l'autonomie pour favoriser l'apprentissage des langues à l'École montre la vitalité de cette pédagogie et sa meilleure intégration dans le format scolaire, même si ces projets relèvent encore grandement de choix individuels et non institutionnels. L'autonomie, appuyée notamment par les TIC, permet tout à la fois de mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves en individualisant les pratiques et de soutenir une utilisation de la langue plus authentique, via des pratiques collaboratives et une pédagogie de projet telles que recommandées par la perspective actionnelle. Les élèves y gagnent ainsi en autonomie langagière, mais pas toujours en autonomie d'apprentissage. Cette dernière nécessite un soutien spécifique pour se développer.

Comment le soulignent Carette (2000) puis Bailly *et al.* (2012), il devient urgent d'entreprendre un recensement national des pratiques professionnelles soutenant l'autonomisation des élèves. Une telle recherche permettrait de mettre à jour les besoins de formation pour redéfinir les objectifs que doit se donner la formation des enseignants de langues. Rappelons pour conclure que l'autonomie renvoie à une compétence transversale qui dépasse le seul apprentissage des langues et qui n'a sa place que si elle est portée par le projet éducatif dans son ensemble : ce cadre général définit les possibles d'une action enseignante.

Bibliographie

ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

ALBERO B. & POTEAUX N. (dir.) (2010), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

van ANDEL, P. & BOURCIER, D. (2009). *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu.* L'Act MEM. Libres sciences.

BAILLY, S. (2004). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation didactique. *Mélanges Pédagogiques.* p.41-70.

BAILLY, S. & PONCET, F. (1999). Enseigner l'anglais au CE2 : pistes d'utilisation pour la vidéo "sans frontières. *Mélanges Pédagogiques,* 24. p.7-43.

BAILLY, S., GUELY, E., NORMAND, C. & PEREIRO, M. (2012). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : Vingt ans après. *Mélanges Pédagogiques*. p. 93-102.

BANDURA, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological sciences,* vol 1 (2).p.164 - 180.

BARBOT, M.-J. & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et Apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

BÖCKER, J & KLEPPIN, K. (2017). Le journal de bord de l'apprenant dans les cours binationaux de l'OFAJ. In BÖCKER, J., CIEKANSKI, M., CRAVAJEOT, M., JARDIN, A., KLEPPIN, K. & LIPP, K-U. *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande*. 29, OFAJ. Accessible en ligne : https://www.ofaj.org/media/n-29-developper-des-competences-par-lapprentissage-en-tandem-focus-sur-les-acteurs-les-ressources-et.pdf

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

BONVALOT, G. (1995)**.** Pour une autoformation 'permanente' des adultes. *Éducation Permanente*, 122, p.139-146.

BROUGÈRE, G. & BÉZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.

BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : une question d'ajustement*. Toulouse : Octares.

CAMILLERI, A. & LORRE, P. F. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CARETTE, E. (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges Pédagogiques*, 25 (Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec).p. 185-199.

CARRÉ, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir ?* Paris : Dunod.

CARRÉ, P. et MOISAN, A (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs.* Paris : Armand Colin.

CIEKANSKI, M. (2014a). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherche en didactique des langues et des cultures* 11-1, p. 111-135.

CIEKANSKI, M. (2014b). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*. Vol. 17 . URL : http://journals.openedition.org/alsic/2762 ; DOI : 10.4000/alsic.2762

CIEKANSKI, M. (2014c). Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique. In M. CAUSA, S. GALLIGANI et M. VLAD (dir.).*Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions. p.229-249.

CONDORCET, N. (1772/1989). *Rapport sur l'instruction publique*, Paris : Edilig.

COOKER, L. (2013). When I got a person to communicate with, I got a purpose to learn": Evidence for social "modes of autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics,* 36(1), 29-49.

CUQ, J-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. ASDIFLE. Paris : Clé International.

DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: From Theory to Classroom.* Dublin : Authentik.

DERIVRY-PLARD, M. (coord.) (2017). Dossier : La télécollaboration interculturelle. *Les Langues Modernes*. 1/2017.

DUDA, R. (1988). Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire. *Mélanges Pédagogiques*. p. 49-57.

FREIRE P. (2013), *Pédagogie de l'autonomie* (trad. Jean-Claude Régnier).Toulouse : Érès.

GAJO, L. et MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.

GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, vol. 7. Disponible en ligne : alsic.revues.org/2280

GREMMO, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, p.33-61.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1985). On Autonomy: Some Elementary Concepts. In RILEY, P. (dir.). *Discourse and Learning*. Londres: Longman. p.173-190.

HOLEC, H. (1988). *Autonomie et Apprentissage auto-dirigé*. Conseil de l'Europe : Hatier.

HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique.* Tome 1. Berne : Peter Lang.

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. and VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: a framework for learner and teacher development*. Dublin Authentik.

KANT, E. (1803/2004). *Traité de pédagogie.* Paris : Vrin.

KARLSSON, L., KJISIK, F. et NORDLUND, J. (dir.) (2000). *All together now.* Helsinki : University of Helsinki Language Centre.

LAHIRE, B. (1991). Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires *Revue Internationale de Pédagogie*. vol. 37, n° 4, p. 401-413.

LAHIRE, B. (1995). Du rôle des configurations familiales dans la "réussite" ou l'"échec" scolaire en lecture. *Le Français aujourd'hui*, n° 111.p. 36-43.

LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. vol 135.p. 151-161.

LEGER, L. (2018). Préserver l'attention dans les apprentissages. *Education Permanente,* n° 215.

LIQUETE, V. et MAURY, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à devenir autonome.* Paris : Armand Colin.

MILLER, L. (2007). *Learner autonomy 9. Autonomy in the Classroom*. Dublin : Authentik.

MURRAY, G. (2014). Exploring the social dimensions of autonomy in language learning. In G. Murray (ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*, p. 3-11, Basingstoke: Palgrave.
PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.
OLLIVIER, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues.* Centre européen pour les langues vivantes, Graz. https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf
RAAB, (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41. http://journals.openedition.org/edso/1663 ; DOI : 10.4000/edso.1663
ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
ROUSSEAU, J.-J. (1762/1992). *L'Emile ou De l'éducation.* Paris : Collection Classique Garnier.
SU, et REEVE, (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*. 23. p.159–188. DOI 10.1007/s10648-010-9142-7
TREMBLAY, N. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : PUL.