

## DIMENSION PSYCHOLOGIQUE DE L'APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE

Guillaume NASSAU

L'apprentissage en autonomie me convainc sur le plan didactique. Pour répéter ce qu'ont dit et écrit mes collègues et prédécesseurs : je préfère un apprenant qui choisit les supports sur lesquels il travaille, je préfère un apprenant qui définit lui-même ses activités d'apprentissage, je préfère un apprenant qui travaille à son rythme, un apprenant qui se concentre sur ses besoins ou ce qui l'intéresse, et qui dit lui-même quand c'est assez ou s'il en faut encore. Je préfère un apprenant qui se construit la capacité pratique et psychologique de faire tout cela. Mais l'apprentissage en autonomie ne se résume à ces aspects, et ce que je trouve également intéressant dans la démarche de l'autonomie, c'est sa dimension politique. L'apprenant autonome, c'est aussi l'apprenant qui se détache de l'enseignant et sort, comme le soulignait Freire, de cette domination ultra-institutionnalisée. Dans le fond, cette subversivité me plaît bien. L'apprentissage en autonomie, c'est la lente et méticuleuse construction d'une indépendance. Ce sont des liens réaffirmés entre apprentissage et vie quotidienne, qui redonnent du sens à l'ensemble. Tout comme David Little, j'associe ce processus d'autonomisation au façonnement de la citoyenneté.

Je participe, concernant mes enseignements, à la formation des professeurs des écoles dans un INSPE. Dans ce contexte, promouvoir l'apprentissage de langues en autonomie prend un sens particulier. Par l'expérience de l'autonomie, les étudiants découvrent un autre mode de fonctionnement de l'apprentissage ainsi qu'une relation d'accompagnement dont ils n'ont pour la plupart jamais fait l'expérience. Ils peuvent de cette manière enrichir leur répertoire didactique et leurs pratiques professionnelles par la suite.

En recherche, mes travaux portent sur l'aspect psychologique de l'apprentissage en autonomie. Je cherche ainsi à observer tout d'abord comment les apprenants découvrent et s'adaptent à cette démarche d'apprentissage. Pour cela, j'observe leur rythme d'apprentissage en lien avec les émotions exprimées en entretien de conseil, ou encore les émotions exprimées en lien avec le contenu thématique du discours de l'apprenant. J'ai par exemple pu mettre en évidence que des stratégies affectives guidaient par moment l'apprentissage : sélection de ressources d'apprentissage par intérêt, participation à des ateliers de pratique orale par plaisir, évitement des entretiens avec un natif par peur, etc. Sur ce point, mes recherches portent donc sur la « réception par les utilisateurs » de l'apprentissage en autonomie, comme dirait Henri Holec. D'autre part, j'observe les modalités par lesquelles se réalise le travail de « soutien psychologique » des conseillers décrit par Marie-José Gremmo. J'ai à cet égard pu identifier de nombreuses modalités de travail émotionnel, parfois explicites (valorisation de résultats, dépersonnalisation d'une difficulté,

encouragement, etc.), parfois implicites et manifestées par des attitudes émotionnelles (exprimer une émotion pour encourager un état précis chez l'apprenant, partager l'émotion de l'apprenant, etc.). Mes travaux participent de ce côté à la description des pratiques professionnelles des conseillers, et pourront par exemple nourrir la formation de ces derniers.

Avec mes collègues crapéliens, je participe actuellement à une recherche sur l'utilisation des outils de traduction automatique par les apprenants de langue. Dans le futur, j'aimerais approfondir mes travaux sur la dimension psychologique de l'apprentissage en autonomie, mais je souhaite également creuser la dimension sociale de l'autonomie.

### Références :

- Freire, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. F. Maspero.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(3), 105-126.
- Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges*, n° 24. pp. 91-110.
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61.

