

50 ANS D'AUTONOMIE DANS LES *MÉLANGES* CRAPEL : UNE REVUE SYSTÉMATIQUE

Carmenne Kalyaniwala & Nicolas Molle

ATILF-CNRS & Université de Lorraine

Mots-clés

Autonomie - apprentissage des langues - revue systématique – didactique

Keywords

Autonomy - teaching and learning foreign languages - systematic review

Résumé

Dans cet article, nous proposons les résultats d'une revue systématique menée sur un corpus de 41 articles publiés dans la revue *Mélanges Crapel* qui traitent à la fois de la notion d'autonomie et de la didactique des langues. Notre contribution se distingue des analyses bibliographiques traditionnelles en adoptant une approche systématique qui sert à dresser un état des lieux aussi complet que possible des articles publiés depuis les cinq dernières décennies. L'objectif de notre étude est ainsi de fournir une chronique de la manière dont la conception de l'autonomie a été soutenue et/ou transformée par les auteur.e.s publiant dans la revue *Mélanges Crapel*.

Abstract

In this article, we present the results of a systematic review of a corpus of 41 articles, that deal with both the notion of autonomy and teaching and learning of foreign languages, that have been published in the journal *Mélanges Crapel*. Our contribution differs from traditional literature reviews, by adopting a systematic approach which serves to provide as accurate a picture as possible of the types of research published in these fields over the last five decades. The aim of our study is thus to provide a chronicle of the way in which the concept of autonomy has been supported and/or transformed by the authors publishing in the journal *Mélanges Crapel*.

Introduction

En 1970, dans le tout premier article de la revue *Mélanges Crapel*, Yves Châlon incitait les enseignants-chercheurs à remettre en cause le système d'enseignement des langues et, par là même, à réfléchir à la notion d'autonomie qu'Henri Holec définira plus tard (1979b : 3) comme étant « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Ainsi, pendant cinquante années, cette incitation¹ semble avoir été entendue par les chercheurs.euse.s qui ont contribué, de par leur publication au sein de la revue *Mélanges Crapel*, à faire avancer la recherche sur cette notion même d'autonomie. L'évolution de cette notion d'autonomie sera donc l'objet de notre étude. Notre article cherchera à répondre à la double question de recherche suivante :

Quelles sont les caractéristiques des articles de recherche qui s'intéressent à la fois à la notion d'autonomie et à l'apprentissage des langues dans la revue *Mélanges Crapel* depuis 1970 ? De ce fait, quels sont les modèles et/ou tendances de ces recherches qui en émergent ?

Afin de répondre à cette double interrogation, nous avons eu recours à une revue systématique (par ex. Pérez-Paredes, 2019) qui est généralement employée pour faire ressortir les tendances et les modèles d'un phénomène étudié sur une période spécifiée au préalable. La recherche est alors menée en prenant en compte tout écrit scientifique issu des revues, livres, thèses, etc. existants portant sur le domaine en question (pour notre recherche, la revue *Mélanges Crapel*). Souvent considérée comme une « analyse de niveau secondaire » (Newman & Gough, 2020 : 4), une revue systématique peut être sommairement définie comme « une revue de la recherche existante utilisant des méthodes de recherche rigoureuses, explicites et responsables » (Gough, Oliver et Thomas, 2017 : 2).

Dans cet article, nous reviendrons plus précisément sur cette approche de revue systématique dans la partie consacrée à la méthodologie. Cette section sera alors suivie d'analyses qui seront commentées dans la discussion de cet article. Cependant, avant ces étapes, il nous a paru pertinent de proposer un très bref historique de la notion d'autonomie qui est présenté ci-dessous.

¹ Incitation que l'on trouve dans l'article de Châlon (Pour une pédagogie Sauvage, 1970).

1. Historique de la notion d'autonomie

Selon le Dictionnaire culturel en langue française (Rey, 2005) le mot « autonomie » fit son apparition en 1596. Si l'on examine de plus près ce mot d'« autonomie », nous pouvons alors constater qu'il est composé, à la fois, du préfixe 'autós', qui signifie 'soi-même', et du suffixe 'nomie', qui signifie 'relatif à la loi' ou 'à la connaissance'. De la même manière, l'étymologie du terme 'autonomie' est particulièrement éclairante. En effet, selon le Trésor de la Langue Française n°3, le terme d'autonomie puise son origine dans la langue grecque avec le terme « αὐτὸ νόμος » qui peut être défini alors comme étant « le droit de se régir par ses propres lois, (en faisant références aux états et personnes) (Thucydide 3, 46 dans Bailly) et qui agit de soi-même, volontairement ou spontanément (Sophocle, Antigone, 821, ibid) » (Gough et al., 2017). Ainsi, si, à travers sa construction et son étymologie, le terme s'est d'abord appliqué à l'état signifiant le droit de se gouverner par ses propres lois, il a revêtu une définition plus générale par la suite en signifiant la capacité et la faculté d'agir librement et sans contrainte.

De nombreuses disciplines vont progressivement s'approprier le concept d'autonomie. Nous pensons, par exemple, aux sciences de l'éducation, à la philosophie, la sociologie ou encore la psychologie. Toutefois, il convient de rappeler que déjà, en 1762, le philosophe Jean-Jacques Rousseau – sans utiliser *stricto sensu* le terme d'autonomie – indiquait dans *Emile ou de l'éducation* la nécessité pour l'enfant, dans son statut d'élève, d'être responsable de son éducation (Barbot et Gremmo, 2012). Cependant, si nous revenons au domaine nous concernant, à savoir celui de l'apprentissage des langues vivantes, le paradigme d'autonomie apparaît en 1971 avec le projet du Conseil de l'Europe (Benson, 2011). Selon Benson (op. cit.), l'un des résultats majeurs du projet fut la mise en place, à l'Université Nancy 2, du Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL²) dirigé par Yves Châlon, considéré comme l'un des pionniers de la recherche sur l'autonomie. Suite à son décès prématuré en 1972, Henri Holec lui succéda à la tête du laboratoire. Ainsi, Holec (1979b) rédigea le rapport de projet de 1979 au Conseil de l'Europe qui devint, par voie de conséquence, un des premiers ouvrages consacrés à l'autonomie de

² Depuis la fusion des UFR (2006), le laboratoire de recherche Crapel a intégré l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, UMR 7118, Université de Lorraine et CNRS) et a été renommé « Didactique des Langues et Sociolinguistique (Crapel) ».

l'apprenant dans le domaine de la didactique des langues. Le CRAPEL devenait ainsi un des acteurs majeurs de la recherche sur l'autonomie avec sa revue *Mélanges Pédagogiques*, puis *Mélanges Crapel*, qui publie les réflexions, les comptes rendus d'expérience et les résultats de recherche sur l'autonomie, contribuant ainsi à la dissémination de la recherche sur ce paradigme depuis les années 70.

2. Méthodologie

2.1. Une revue systématique

La principale différence entre une analyse systématique et une analyse de la littérature existante traditionnelle est que cette dernière est généralement utilisée pour aborder des domaines thématiques. Ainsi, une revue de littérature narrative traditionnelle est mieux utilisée pour situer théoriquement l'auteur d'une recherche donnée dans l'étude.

Une revue systématique, en revanche, utilise les résultats de la recherche primaire pour répondre à une question de recherche. Elle permet à un.e chercheur.euse « d'acquérir une compréhension de l'ampleur, de l'objectif et de la portée des activités de recherche dans un domaine donné » (Gough & Thomas, 2017 : 56). En utilisant une telle approche, les chercheur.euse.s sont dans une meilleure position pour identifier les caractéristiques de l'objet de l'étude et d'analyser les résultats avec une certaine autorité, en rendant transparentes les forces et faiblesses relatives de la recherche en question.

La « stratégie de revue systématique » (Pérez-Paredes, 2019) propose une approche systématique en quatre étapes (Gough, et al, 2017 : 4) qui aide à guider la chercheuse et le chercheur vers des résultats éclairés. Les quatre étapes pour parvenir à une revue systématique solide (op. cit.) sont les suivantes : (1) Clarifier la question de recherche posée ; (2) Identifier et décrire les études pertinentes ; (3) Examiner de manière critique et systématique les études sélectionnées dans le but de rassembler les résultats en une déclaration cohérente, qualifiée de synthèse ; et (4) Établir les résultats apportés par les recherches.

Par conséquent, notre contribution se distingue des analyses bibliographiques traditionnelles en adoptant une approche de revue systématique qui

servira à dresser un état des lieux aussi complet que possible des articles publiés dans la revue *Mélanges Crapel* depuis les cinq dernières décennies. L'objectif de notre étude est ainsi de fournir une chronique de la manière dont la conception de l'autonomie a été soutenue et/ou transformée par les auteur.e.s publiant dans la revue *Mélanges Crapel*.

2.2. Identification des articles pertinents

N'ayant pas encore la possibilité de faire une recherche par mot-clef au sein de la revue *Mélanges Crapel* en ligne, nous avons effectué une recherche très systématique au sein de chacun des numéros de la revue. Afin d'identifier les articles pertinents pour notre étude, nous nous sommes inspiré.e.s de la méthodologie de recherche de Boulton et Cobb (2017) en identifiant les éléments potentiels, en lisant le titre, le résumé et les mots clés (le cas échéant) de chaque article. Nous avons supposé qu'« autonomie » semblait être le choix évident pour entamer cette recherche. Cependant, si nous limitions notre champ de recherche à ce seul mot, un large éventail d'autres articles pertinents resterait ignoré. Nous avons, par conséquent, favorisé une recherche un peu plus généralisée portant sur les termes proches de la notion d'autonomie, tels que « apprentissage autodirigé », « autonomisation », « autodirection » et « centre de ressources/ laboratoire de langues/ self-access ». Enfin, les articles devaient traiter de la question d'autonomie soit dans le cadre théorique de l'étude, soit dans la méthode pédagogique utilisée, soit comme un résultat déclaré ou potentiel de l'étude.

Notre objectif étant de retracer l'évolution de la recherche sur l'autonomie par rapport à l'apprentissage-enseignement des langues, nous avons choisi d'appliquer une approche de « recherche intentionnelle » (Brunton et al., 2017 : 101) que l'on pourrait qualifier de « sélective, intentionnelle et très spécifique » (notre traduction). Ce type d'approche convient généralement aux investigateur.ice.s qui souhaitent identifier uniquement les études qui permettent de saisir toutes les perspectives pertinentes relatives à la question de recherche étudiée. En conséquence, et puisqu'il s'agissait d'étudier les dynamiques de recherche au sein d'une seule revue, nous avons délibérément choisi d'avoir des critères d'inclusion très large et avons appliqué peu de critères d'exclusion.

2.3. Critères d'inclusion et d'exclusion

Pour que les études soient incluses dans cette revue systématique, chaque étude devait répondre aux critères suivants :

- Elle devait être publiée entre 1970 et 2020 (inclus) ;
- Elle devait avoir clairement identifié « autonomie » ou des termes proches, à savoir « apprentissage autodirigé », « autonomisation », « autodirection » et « centre de ressources/ laboratoire de langues/ self-access » dans le titre, le résumé ou les mots-clefs de l'article ;
- Tout type d'écrit scientifique, à savoir des commentaires (par ex. Henner-Stanchina & Holec, 1977), des articles théoriques (par ex. Duda, 1984), des écrits établissant un historique (par ex. Carette, 2000) ou encore des recherches empiriques (par ex. Ismaïl et Bailly, 2011) a été inclus dans cette étude.

En ce qui concerne l'objectif principal de notre étude, l'approche de la recherche raisonnée a cependant permis de filtrer un certain nombre d'études :

- Les études portant principalement sur les compétences langagières comme l'expression orale et sans considération aux questions d'autonomie malgré une mention dans le titre de l'article (par ex. Boulanger, 1972 <http://www2.atilf.fr/spip.php?rubrique560>) et
- Les études portant uniquement sur les aspects du conseil (par ex. Carette et Castillo <http://www2.atilf.fr/spip.php?article3684>).

Un total de 41 articles a été retenu pour notre recherche (cf. annexes A), et compilés dans un fichier Excel selon l'année de publication. Nous avons accordé un numéro d'identification unique à chacun des articles (ID-1, ID-2 et ainsi de suite) auxquels nous ferons systématiquement référence au cours de cet article.

2.4. Application des codes de descripteur

Notre corpus a été soumis au codage de différentes phases. Dans la première phase, du codage de base a été appliqué au corpus, à savoir la référence de l'article (ou lien vers l'article), l'année de publication et le résumé de l'article. Dans la seconde

phase, nous avons identifié certains éléments qui nous ont permis de mieux saisir la relation ainsi que la dynamique entre la recherche publiée dans la revue *Mélanges Crapel* et la question d'autonomie. Pour cette raison, quatre enquêtes ont été menées, qui ont été relatives –

- (1) aux perspectives de recherche identifiées dans les articles sélectionnés ;
- (2) aux dimensions de l'autonomie auxquelles les auteur.e.s font référence ;
- (3) aux situations d'apprentissage visées dans les articles sélectionnés ;
- (4) aux ressources choisies par les auteur.e.s afin de viser une autonomie de l'apprenant.e.

Les raisons pour la sélection de ces aspects caractéristiques ainsi que les codes accordés sont justifiées dans la sous-section suivante.

2.4.1. Perspectives de recherche

Par 'perspectives de recherche', nous entendons la posture scientifique prise par les auteur.e.s des articles publiés entre 1970 et 2020. Six codes y ont été identifiés : « réflexive », « empirique », « méthodologique », « historique », « théorique » et article proposant une « modélisation ».

Par perspective « réflexive » (par ex. ID-2, 6, 15, etc.), nous entendons des articles de recherche qui ne sont pas basés sur une théorie ou sur une expérimentation mais sur une vision personnelle de l'auteur.e concernant l'apprentissage des langues en auto-apprentissage. À cet égard, il s'agit donc d'écrits quasi philosophiques, sans appui concret du terrain. À l'inverse, nous avons choisi le terme « empirique » (par ex. ID-13, 14, 16, 33, etc.) pour qualifier les écrits qui se basent sur des expériences et des observations du terrain. Les articles dotés d'une perspective « théorique » (par ex. ID-8, 12, 21, etc.) s'appuient sur un raisonnement pour proposer, par exemple, une expérimentation. Le terme « méthodologique » (par ex. ID-9, 10, 11, etc.) renvoie aux articles qui élaborent un scénario d'apprentissage ou d'autonomisation et s'intéressent ainsi davantage à une application pédagogique du construit d'autonomie. Quant au terme « historique » (par ex. ID-19 et ID25), il a été choisi pour catégoriser les articles qui retracent tel ou tel courant, telle ou telle théorie ou réflexion dans le temps. Enfin, nous employons le terme « modélisation » (ID-23) comme la présentation d'un phénomène complexe sous une forme de modèle

ou de schéma permettant ainsi une porte d'entrée plus aisée du phénomène en question.

2.4.2. Dimensions de l'autonomie

Trois codes ont été accordés afin d'identifier des dimensions d'autonomie, à savoir « autonomie langagière », « autonomie méthodologique » et « les deux ». Nous entendons « autonomie langagière » (par ex. ID-1, 2, 3, etc.) dans le sens de Germain et Netten, proposé en 2004 (p.57) :

la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. Autrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, il ne saurait être question de parler d'autonomie langagière.

Le terme d'« autonomie méthodologique » (par ex. ID-7, 8, 11, etc.) que nous proposons renvoie simplement à la capacité de l'apprenant.e à gérer son propre apprentissage, de savoir à apprendre ou, pour reprendre l'expression d'Holec « apprendre à apprendre ». Enfin, le terme « les deux » (par ex. ID-12 et ID-17) est une association qui relie les deux dimensions, autonomie langagière et autonomie méthodologique, dans l'article traité.

2.4.3. Situations d'apprentissage

Trois codes ont été accordés afin d'identifier les différentes situations d'enseignement-apprentissage en lien avec la question d'autonomie de l'apprenant.e : « individuel », « pair » et « groupe ». Le terme « apprentissage individuel » (par ex. ID-11, 12, 14, etc.) fait référence à une situation selon laquelle l'apprenant.e se trouve seul.e face à son apprentissage, c'est donc à lui/elle de définir ses objectifs et de déterminer ses choix pour les atteindre. Le terme « pair » (par ex. ID-24, 31, 32, etc.) indique que l'apprenant.e n'est pas seul.e dans sa démarche autonomisante mais est aidé.e, conseillé.e ou guidé.e par une personne ressource. Le terme de « groupe » (par ex. ID-30 et ID-34) s'entend dès lors que l'article publié fait référence à un groupe d'apprenant.e.s (comme le groupe-classe).

2.4.4. Ressources

Plusieurs codes de descripteurs ont été appliqués dans l'identification des ressources auxquelles font appel les différent.e.s auteur.e.s des études sélectionnées : « libre », « bibliothèque sonore », « CRL », « conseiller », « TIC ».

Le choix du terme « libre » (ID-8, 11, 12 etc.) signifie tout simplement que l'apprenant.e choisit librement, sans contraintes imposées par l'institution ou le conseiller.ère, les ressources jugées nécessaires. Les termes de « bibliothèque sonore » (ID-1) et « CRL » (ID-4 et ID-38) recouvrent fondamentalement la même réalité : un espace physique où l'apprenant.e pourra trouver des ressources. Le support « conseiller » (par ex. ID-13, 20, 31, etc.) est une personne qui aidera l'apprenant.e dans son parcours d'apprentissage. Enfin, l'acronyme « TIC » (par ex. ID-28, 29, 30 etc.) correspond au recours aux Technologies de l'Information et de la Communication dans le cadre d'un apprentissage en autodirection.

Le tableau ci-dessous (Tableau 1) regroupe et synthétise les différents codes de descripteurs que nous venons d'exposer dans cette section de notre article.

Éléments caractéristiques	Codes de descripteurs identifiés
Année de publication	1970-2020
Perspective de recherche	Réflexive ; empirique ; méthodologique ; historique ; théorique ; modélisation.
Dimension de l'autonomie	Autonomie langagière ; autonomie méthodologique ; les deux.
Situation d'apprentissage	Individuel ; pair ; groupe.
Ressource choisie par les auteur.e.s	Libre ; bibliothèque sonore ; CRL ; conseiller ; TIC.

Tableau 1. Synthèse des codes de descripteurs appliqués à cette étude

3. Résultats

3.1. Perspectives de recherche

La figure 1 s'intéresse aux perspectives de recherche, c'est-à-dire à la posture scientifique prise par les auteur.e.s des articles publiés entre 1970 et 2020 (inclus).

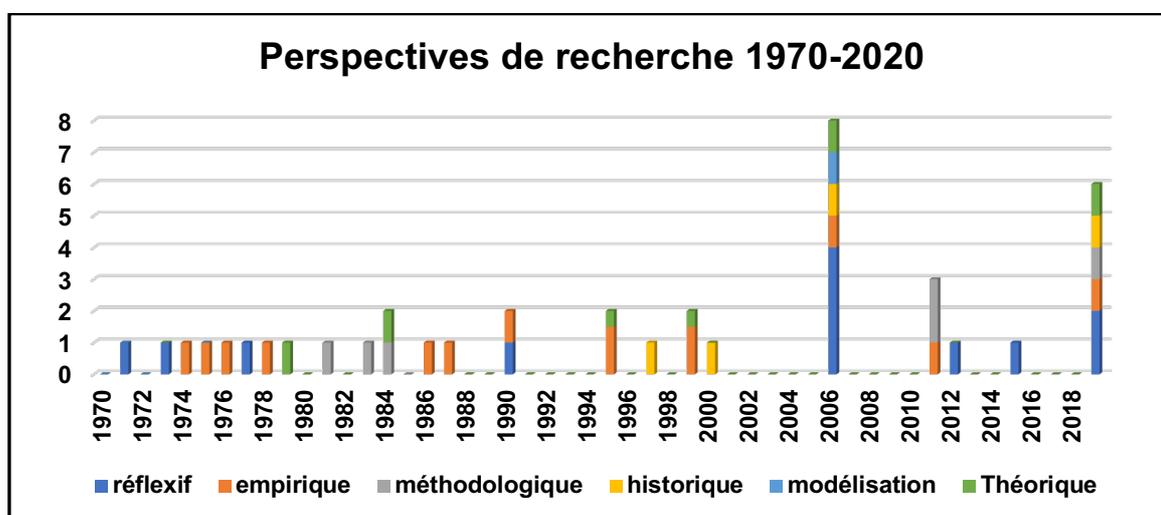


Figure 1. Perspectives de recherche

Ce premier graphique nous démontre que la question de l'autonomie dans le contexte didactique figure dans les écrits scientifiques de la revue *Mélanges Crapel* dès le début des années 1970. Il s'agit, avant toute chose, d'écrits réflexifs - quasi philosophiques - autour de la nécessité de repenser et de réinventer le modèle éducatif institutionnel de l'enseignement des langues. À titre d'exemple, Bouillon (1971) fait l'hypothèse que « l'individualisation de l'enseignement, théoriquement possible au laboratoire de langues, n'est que très rarement réalisée dans la pratique ». Cette hypothèse n'est, cependant, pas mise à l'épreuve d'une expérimentation de la part de l'auteur. Celui-ci termine sa réflexion en offrant des pistes à l'apprenant.e souhaitant travailler dans un laboratoire de langues où à la bibliothèque sonore.

Les publications au sein des *Mélanges* dans les années 1980 semblent être dominées par des études méthodologiques. À titre d'exemple, Abe et Gremmo (1981, 1983) mettent l'accent sur le fonctionnement du SAAS (Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien) en proposant un protocole méthodologique pour l'analyse du travail de l'apprenant.e en apprentissage auto-dirigé.

Depuis l'année 1979, il semble avoir un essai systématique de la part des chercheur.euse.s de théoriser autour de la notion d'autonomie (1979 ou ID-8 ; 1984 ou ID-12), essai qui s'étalera sur les années à venir (par ex. 1995 ou ID-18 ; 1999 ou

ID-20 ; 2000 ou ID-22 ; 2006 ou ID-24). Ainsi, les écrits d'Holec semblent cheminer entre intuition (1977 ou ID-6 ; 1990 ou ID-15) et théorisation (1979 ou ID-8 ; 1999 ou ID-21).

Les dernières deux décennies (entre 2000 et 2020), les auteur.e.s semblent retracer la notion d'autonomie en la situant dans un contexte historique.

3.2. Dimensions de l'autonomie

Afin d'identifier les dimensions d'autonomie, nous avons gardé la distinction classique entre autonomie langagière et apprendre à apprendre, distinction théorique proposée par Holec (ID-8) dans la revue *Mélanges Crapel*. La figure 2 recense les articles publiés dans la revue en fonction des deux dimensions ciblées.

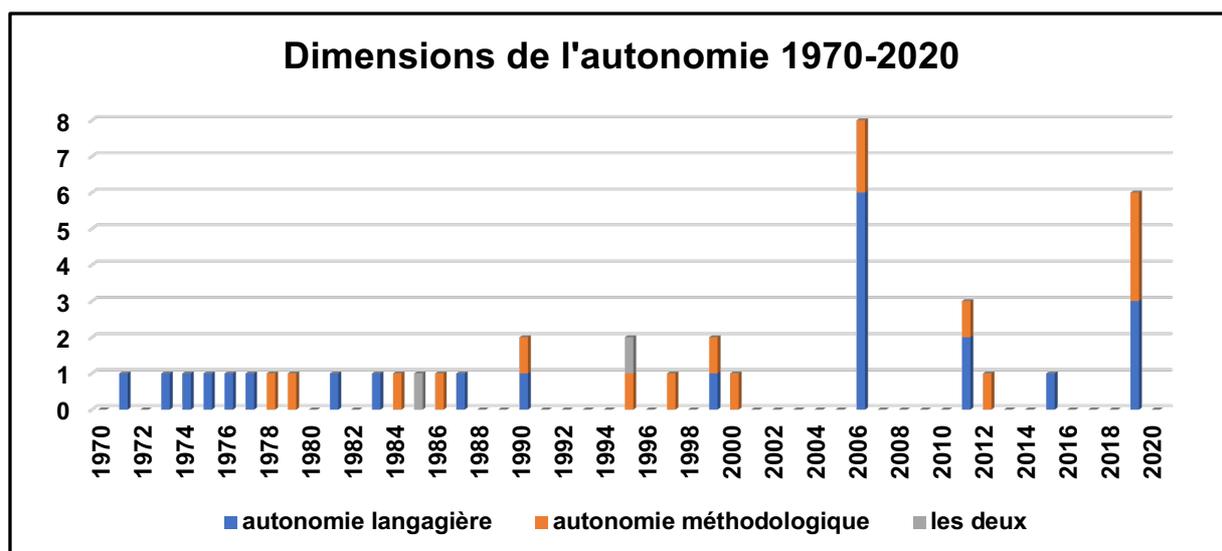


Figure 2. Dimensions de l'autonomie

L'autonomie langagière est traitée dans les articles de la Revue les *Mélanges* entre 1970-2020 dans 56% du corpus relevé. L'aspect méthodologique est présent, quant à lui, dans 39% des articles proposés dans la revue. Une lecture plus approfondie de ce deuxième graphique nous permet d'observer une évolution dans l'étude de la dimension de l'autonomie. En premier lieu, les premiers six articles de la décennie 1970-1980 se concentrent sur l'autonomie langagière (ID-1 jusqu'à ID-6). Par la suite, à partir de 1978, deux travaux de recherche dans les *Mélanges* s'intéressent davantage à la notion d'apprendre à apprendre (ID-7 et ID-8).

Les résultats montrent également qu'à l'exception des deux articles de Duda (1984 ou ID-12) et de Gremmo (1995 ou ID-17), aucun autre ne cible à la fois les deux dimensions, autonomie langagière et autonomie méthodologique.

3.3. Situations d'apprentissage

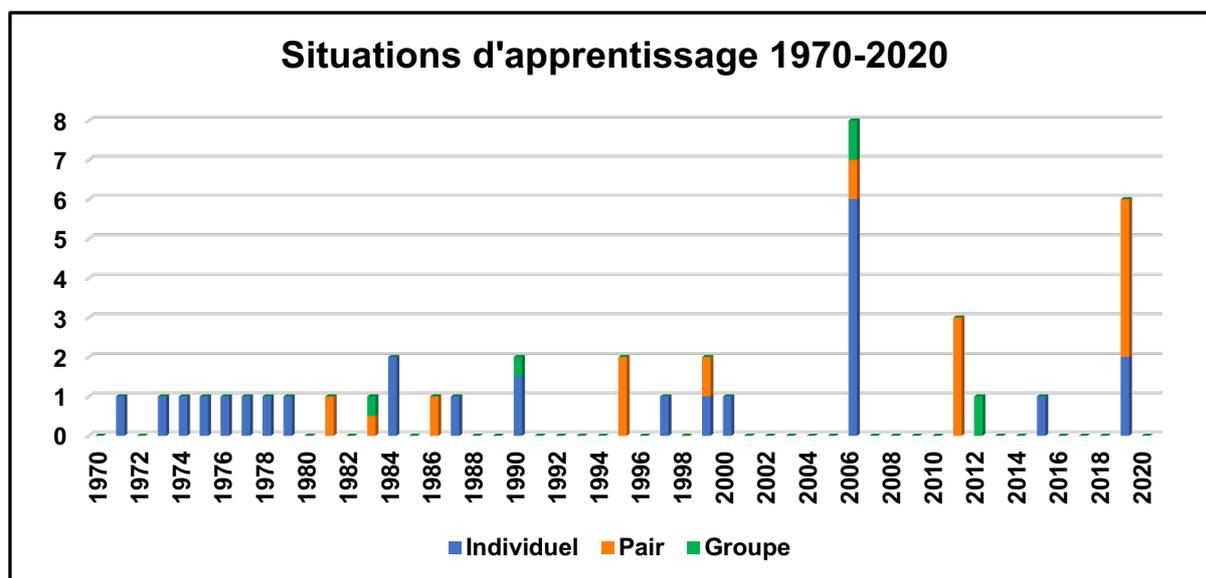


Figure 3. Situations d'apprentissage

La figure 3 s'intéresse aux situations d'apprentissage dans les articles publiés dans les *Mélanges*. Nous constatons que 59,75 % des articles traitent d'un apprentissage individuel tandis que 32,92% traitent d'un apprentissage en pair et 7,3% de l'apprentissage auto-dirigé en groupe.

3.4. Ressources choisies par les auteur.e.s

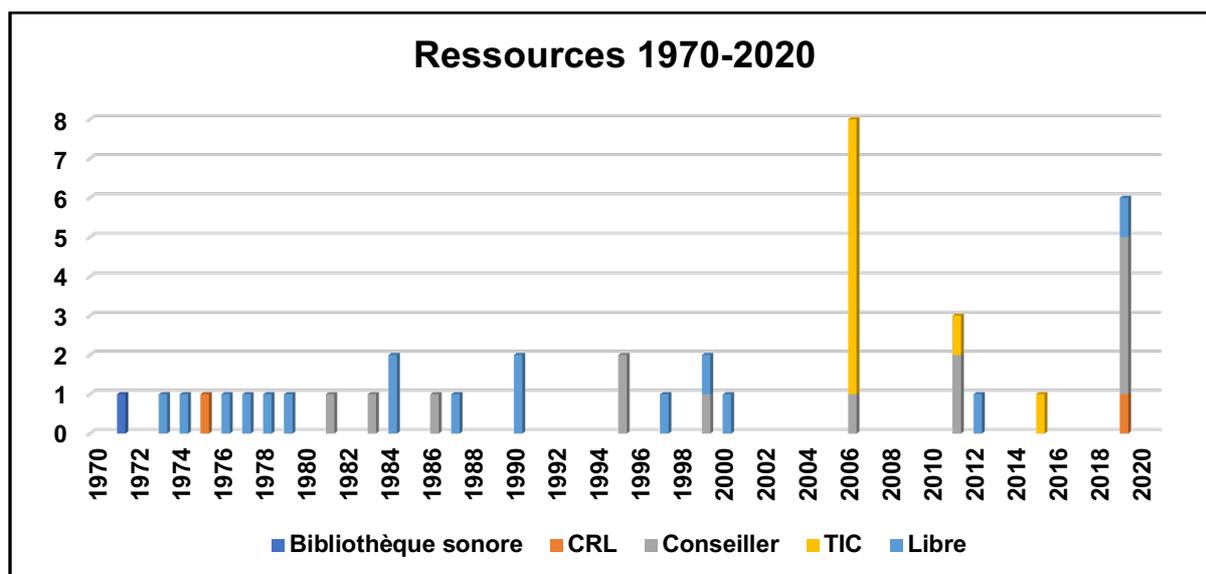


Figure 4. Ressources 1970-2020

Dans la figure 4, nous constatons que la catégorie « libre » représente une grande majorité du corpus (39,02%), suivie par la ressource « conseiller » (31,7%) et la ressource « TIC » (21,9%). Un seul article fait référence à une bibliothèque sonore (2,4%) et deux articles au CRL (4,8%). Cependant, il convient de nuancer ces chiffres pour deux raisons : 1) il a été parfois difficile de codifier les types de ressources exploitées au cours du parcours d'auto-apprentissage n'ayant aucun indice sur ceux-ci, d'où notre choix de code « libre » et que 2) par extension les types de ressources dits « espaces » CRL peuvent également faire partie de la catégorie « libre ».

4. Discussion

À partir de nos analyses nous sommes alors en mesure de revenir sur la corrélation entre les différentes catégories déterminées précédemment.

4.1. Corrélation 1 : dimensions de l'autonomie et situations d'apprentissage

La première corrélation que nous avons étudiée est celle entre les dimensions de l'autonomie (codes : autonomie langagière ; autonomie méthodologique ; les deux) et les situations d'apprentissage (codes : individuel ; pair ; groupe). Les résultats nous montrent (cf. figure 5) que, dans les écrits des *Mélanges Crapel*, dès 1970 et particulièrement dans la première décennie (1971-1981), l'autonomie langagière est

fortement liée à l'autonomie de l'apprenant sur un plan *individuel* (de ID-1 à ID-6). En effet, que cela soit le cas d'une formation initiale (Henner-Stanchina, 1976) ou pour un public d'adultes (Cembalo et Holec, 1973), faire appel à l'autonomie reste une « pédagogie nouvelle et de nouvelles orientations pour la formation en langue » (op.cit.). Ainsi, pour les chercheur.euse.s concerné.e.s, la notion d'autonomie est centrée sur l'apprenant.e qui peut « travailler à son propre rythme, c'est-à-dire, qu'il soit maître du moment, de la durée et de la fréquence de l'apprentissage » (Bouillon, 1971).

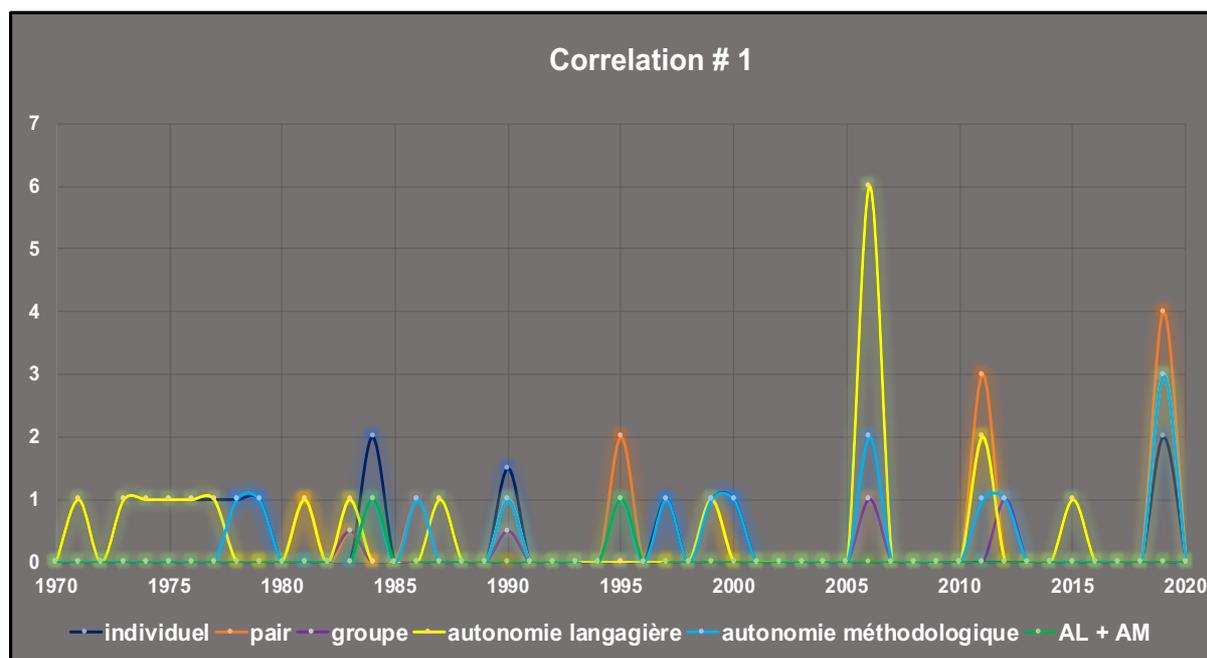


Figure 5. Synthèse 1

En 1981, Porcher (1981, 6) déclare que « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit ». De ce fait, le concept d'autonomie s'avère souvent ambigu car il s'agit à la fois de la finalité à atteindre et du moyen par lequel atteindre cette finalité. En d'autres termes, paradoxalement, pour devenir autonome, il faudrait déjà l'être. Ce changement de paradigme portant sur la dimension *méthodologique* de l'autonomie dans les articles publiés dans *Mélanges Crapel* semble être lié à cette prise de conscience. Serait-il ainsi judicieux d'imaginer qu'avec l'évolution du paradigme de l'autonomie, les auteur.e.s se sont posé.e.s la question de savoir de *quelle manière* les apprenant.e.s pouvaient accéder à l'autonomie langagière ?

Les résultats suggèrent également que, dès 1980, l'apparition d'une personne/ressource/facilitatrice prenant le rôle de « conseiller.ère » fait son apparition et, par conséquent, de plus en plus d'études portent sur le conseil et/ou le/la conseiller.ère en langues (par ex. ID-9, ID-10, ID-17, ID-18 etc.). Désormais, les processus d'autonomisation semblent être facilités et co-construits lors d'un entretien de conseil (par ex. Barbot, 2006 ou ID-24 ; Bailly 1995 ou ID-18 ; Holec et Gremmo, 1986-7 ou ID-13). Les études portant sur la dynamique entre l'apprenant.e et conseiller.ère mettent ainsi en relief à la fois les dimensions langagière (ID-9, 10, 32, 33, 36, 39, 41) et méthodologique (ID-13, 18, 20, 24, 31, 37) de l'autonomie.

Quant aux trois études portant sur l'autonomie de *groupe*, deux (ID-30, 34) soulignent la dimension méthodologique et une (ID-16) soulignent la dimension langagière.

Ces observations nous semblent intéressantes dans la mesure où le travail en pair et/ou en groupe suscite davantage de réflexion sur le *comment*, autrement dit, sur les *processus* d'autonomisation, que sur le *quoi*, autrement dit, le résultat final anticipé, qu'est l'autonomie langagière en elle-même.

4.2. Correlation 2 : situations d'apprentissage et ressources choisies par les auteur.e.s

La deuxième corrélation que nous avons étudiée est celle entre les situations d'apprentissage (codes : individuel ; pair ; groupe) et les diverses ressources choisies par les auteur.e.s des articles sélectionnés (codes : libre ; bibliothèque sonore ; CRL ; conseiller ; TIC).

Les résultats nous montrent (cf. figure 6) qu'il y a une corrélation importante entre l'acquisition de l'autonomie au niveau individuelle et la sollicitation des ressources 'libres' (14 études, soit 34,1% de notre corpus). En effet, ce résultat semble suggérer que les auteur.e.s travaillant sur et avec le concept d'autonomie ne font pas nécessairement référence aux ressources auxquelles les agent.e.s (apprenant.e, conseille.ère, groupe) font appel lors de l'activité. D'une part, ceci semble plutôt évident car les agent.e.s sont libres de choisir les ressources avec lesquelles ils et elles souhaitent travailler sans observation, même passive, de la part d'un chercheur. D'autre part, cela rend notre travail sur la revue systématique un peu difficile. Ce manque de documentation nous incite également à nous interroger sur

l'intérêt de la communauté scientifique envers les ressources exploitées par les agent.e.s, au profit certes d'une description générale portant sur les processus d'autonomisation, mais au détriment d'une précision qui pourrait être potentiellement intéressante pour ceux et celles qui souhaitent documenter et étudier ce type d'informations.

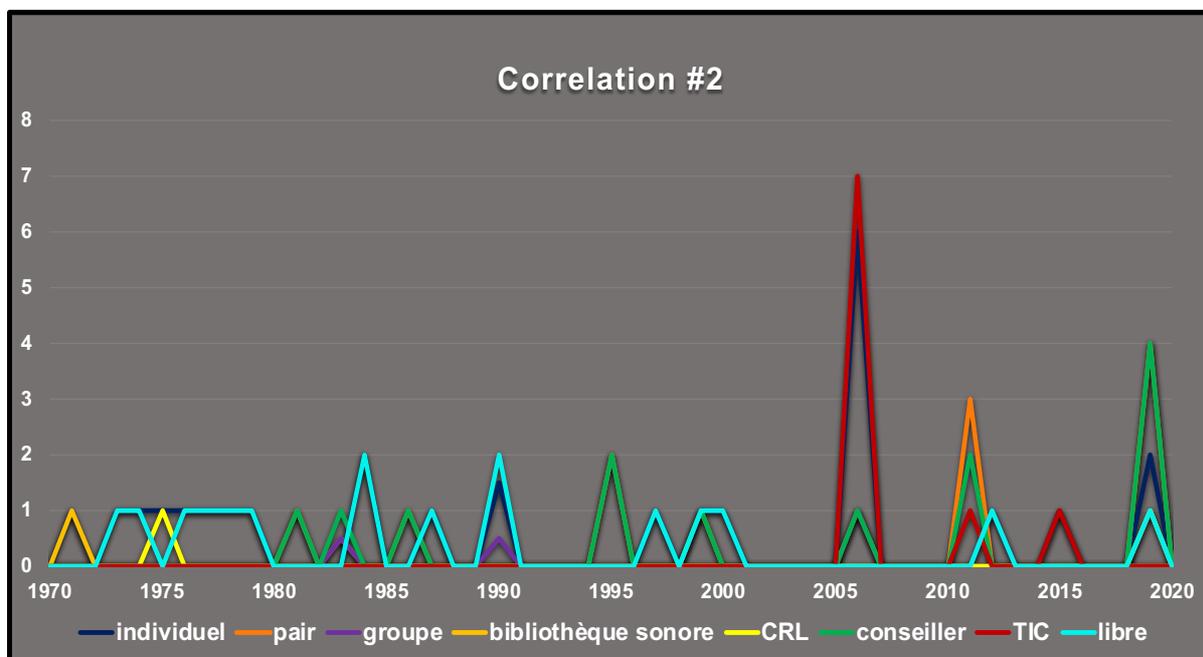


Figure 6. Synthèse 2

Sept études (soit 17,07%) de notre corpus montrent qu'il y a une corrélation, de plus en plus croissante, entre la mobilisation de l'autonomie individuelle et les TIC. Au vu de ce résultat, nous nous permettons d'émettre l'hypothèse que les TIC soutiennent une individualisation d'apprentissage, à condition que l'agent.e se les approprié, et mobilise des mécanismes cognitif et méthodologique susceptibles de favoriser une autonomisation. D'autres études viendront attester de la validité de cette hypothèse. Il convient de nuancer cependant ce résultat, étant donné que la première étude qui se trouve à la confluence de ces deux éléments, n'est publiée dans la revue *Mélanges Crapel* qu'en année 2006, soit l'année où un numéro entier de la revue est consacré à une étude de ces deux éléments.

Quant à la mobilisation de l'autonomie en pair, il nous a paru pertinent de nous interroger sur le nombre d'études portant sur la ressource « conseillère » par rapport à la ressource « TIC ». Nous aurions pu faire l'hypothèse que le conseiller occupait une place prépondérante en tant que médiateur.ice dans l'articulation TIC-

apprenant.e. Néanmoins, il s'est avéré que treize études (soit 31,7%) font appel à la ressource conseillère contrairement à une seule étude (ID-32) qui fait appel aux TIC.

Conclusion

Notre revue systématique avait pour l'objectif d'étudier les caractéristiques des articles de recherche qui se trouvaient à la confluence de la notion d'autonomie et de l'apprentissage des langues dans la revue *Mélanges Crapel* depuis 1970. Par conséquent, nous avons souhaité recenser les modèles et/ou tendances des recherches qui en émergent. Les résultats permettent de dresser un état des lieux des recherches publiées dans la revue, tout en signalant des lacunes dans la recherche, ce qui permet aux chercheur.euse de cet article de proposer des pistes de futures recherches.

Avec la présente revue systématique, nous avons identifié 41 articles publiés dans la revue depuis 1970, qui traitaient à la fois de la notion de l'autonomie et de l'apprentissage des langues. Quatre éléments de ces articles de recherche ont été identifiés, relatifs notamment (1) aux perspectives de recherche identifiées dans les articles sélectionnés ; (2) aux dimensions de l'autonomie auxquelles les auteur.e.s font référence ; (3) aux situations d'apprentissage visées dans les articles sélectionnés ; et (4) aux ressources choisies par les auteur.e.s afin de viser une autonomie de l'apprenant.e. Ces quatre éléments ont été étudiés de manière systématique, ce qui nous a permis de relever certaines corrélations ou tendances émergentes.

D'après nos analyses, les auteur.e.s publiant dans la revue *Mélanges Crapel* semblent conserver une vision d'autonomie sur un plan individuel. De ce fait, une grande majorité des études se focalisent sur les situations *individuelles* d'apprentissage en auto-direction et, notamment, pendant les dix premières années (1970-80) où l'autonomie d'apprenant.e devient un objet d'étude. À partir de l'année 1981, et notamment avec l'article d'Abe et Gremmo (1981) ou ID-9, le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien est publié dans la revue, ce qui entame une série de treize articles de recherche (ID-9, 10, 13, 17, 18, 20, 24, 31, 33, 36, 37, 39, 41) sur les situations d'apprentissage en auto-direction avec un.e conseiller.ère ou *en pair*. Très peu de situations d'autonomie du groupe (n=4) sont publiés dans la revue, nombre qu'il conviendrait d'augmenter si nous souhaitons apporter la vision la plus

complète de l'autonomie et l'apprentissage des langues dans la revue *Mélanges Crapel*.

Les situations individuelles et en pair avec un.e conseiller.ère peuvent, le plus souvent, être reliées à une étude de l'autonomie langagière (56% du corpus), et à partir de 1978, des études (39% du corpus) sur l'autonomie méthodologique (apprendre à apprendre) resurgissent. Albero (2003), suivi par Nissen (2007) font référence à sept (huit pour Nissen) « domaines d'application de l'autonomie », qui sont définis comme des « compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser » (Albero, 2003). Ces domaines sont d'ordre organisationnel, informationnel, méthodologique, social, psycho-affectif, cognitif, métacognitif, technique (et langagier). Il serait ainsi souhaitable que les autres domaines d'autonomie, jusqu'ici ignorés par les auteur.e.s publiant dans la revue, soient traités.

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné dans la discussion de cet article, nous proposons aux auteur.e.s publiant dans la revue d'apporter les précisions dans leurs articles au niveau des ressources exploitées pendant le processus d'autonomisation aux fins d'une documentation de la recherche en autonomie et apprentissage des langues. Malgré la complexité associée avec la conduite des revues systématiques, nous restons convaincu.e. du besoin de mener de telles études, même à petite ou moyenne échelle, comme nous venons de le faire, afin de mieux comprendre les dynamiques qui s'instaurent entre les deux domaines de recherche qui sont les nôtres.

Bibliographie

Les sources primaires sont signalées ci-dessous par un astérisque ()*

- *Abe, D. ; Gremmo, M.J. (1983). Enseignement / Apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant. *Mélanges Pédagogiques*.
- *Abe, D., Henner-Stanchina, C., & Régent, O. (1978). Apprentissage de l'expression orale en autonomie: Implications de l'approche fonctionnelle. *Mélanges Pédagogiques. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues*, 1–16.
- *Abe, D., & Gremmo, M.-J. (1981). Apprentissage auto-dirigé: Quand les chiffres parlent (Self-Directed Learning: Figures Speak for Themselves). *Mélanges Pédagogiques*.

- *Abe, D., Henner-Stanchina, C., & Smith, P. (1975). New approaches to autonomy: 2 experiments in self-directed learning. *Mélanges Pédagogiques*. <http://www2.atilf.fr/spip.php?article3555>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages (p. 139-159). Communication présentée au Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>
- *Bailly, S. (1995). La formation des conseillers. *Mélanges Crapel*, 22.
- *Bailly, S. ; Guély, E. ; Normand, C.; Pereiro, M. (2012). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : vingt ans après... . *Mélanges Crapel*, 33
- *Barbot, M.J. (2006). Rôle de l'enseignant formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges Crapel*, 28
- Barbot, M.J.; Gremmo, M.J. (2012). Autonomie et langue étrangère: réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (Nancy - ATILF-CRAPEL Salle de lecture-Généralités 5259). Pearson Education.
- *Bouillon, C. (1971). Du Laboratoire de Langues a la Bibliotheque Sonore: L'Individualisation de l'Apprentissage en Langues Vivantes. *Mélanges Pédagogiques*.
- *Boulton, A. (2006). Autonomy and and the Internet in distance learning: Reading between the lines. *Mélanges Crapel*, 28
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J., & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. In *An Introduction to Systematic reviews* (2nd Edition, pp. 93–122). Sage Publications Ltd.
- *Chalon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1–8.
- *Chapelle, C.A. (2006). Autonomy meets individualization in CALL. *Mélanges Crapel*, 28
- *Carette, E. (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges Crapel*, 25
- *Carton, F. (1984). Systèmes autonomisants d'apprentissage des langues. *Mélanges Crapel*
- *Cavosi Silbernagl, R.; Cont, L. (2019). Sprachlernberatung an öffentlichen sprachlernzentren am beispiel des multisprachzentrums (msz) bozen und der sprachenmediathek (mm) meran. *Mélanges Crapel*, 40(1).
- *Cembalo, M., & Gremmo, M.-J. (1974). *Autonomie de l'apprentissage: Réalités et perspectives*. *Mélanges CRAPEL*.
- *Cembalo, Michel, & Holec, H. (1973). Les langues aux adultes: Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques*, 1–10.
- *Ciekanski, M. (2011). L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Mélanges Crapel*, 32.
- *Duda, R. (1984). Apprendre à apprendre les langues : « mais je veux être un handicapé linguistique. » *Mélanges Pédagogiques*.
- *Duda, R. (2006). Assumptions and hidden agendas in ICT materials: how does autonomization come in? *Mélanges Crapel*, 28.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 7. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

- Gough, D, Oliver S., and Thomas, J. eds. (2017). Introduction. Dans *An Introduction to Systematic Reviews*. 2nd edition, pp. 1-17). Sage Publications Ltd.
- *Gremmo, M.J (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien conseil. *Mélanges Crapel*, 22.
- *Gremmo, M.J (1999). Améliorer son expression orale en auto-direction. *Mélanges Crapel*, 24.
- *Henner-Stanchina, C., & Holec, H. (1977). Evaluation in learning autonomy scheme. *Mélanges Pédagogiques*.
- *Henner-Stanchina, C. (1976). *Two years of autonomy: Practise and outlook*. *Mélanges CRAPEL*.
- *Holec, H. (1979a). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques*, 10.
- Holec, H. (1979b). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- *Holec, H. ; Gremmo, M.J (1986/1987). Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprent D. *Mélanges Pédagogiques*.
- *Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*.
- *Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. *Mélanges Crapel*, 24.
- Imbs, P. (1970). Autonomie. In *Le Trésor de la Langue Française* (p. 1000). Institut national de la langue française.
- *Ismail, N. ; Bailly, S. (2011). Evaluation de l'effet d'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation. *Mélanges CRAPEL*, 32
- *Moulden H. (1990). Assessing self-directedness of foreign language learners. *Mélanges Pédagogiques*.
- *Montuori, C. (2006). Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage de l'informatique serait-il un incubateur de l'autonomie ? *Mélanges Crapel*, 28.
- *Mozzon-McPherson, M. (2019). Mindfulness and advising in language learning: an alternative theoretical perspective. *Mélanges Crapel*, 40(1).
- *Mynard, J. (2019). Perspectives on self-access in Japan: Are we simply catching up with the rest of the world? *Mélanges CRAPEL*, 40(1).
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3–22). Springer VS, Wiesbaden.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1). doi:10.4000/alsic.617
- Pérez-Paredes, P. (2019). A systematic review of the uses and spread of corpora and data-driven learning in CALL research during 2011–2015. *Computer Assisted Language Learning*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1667832>
- Porcher, L. (1981). « Les chemins de la liberté ». Dans André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- *Regent, O. (1986/1987). L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences. *Mélanges Pédagogiques*.
- Rey, A. (Ed.). (2005). Autonomie. In *Dictionnaire culturel en langue française* (Vol. 1, p. 664). Le Robert.
- *Riley, P. ; Gremmo, M.J. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges Crapel*, 23.

- *Roby Warren, B. (2006). The Internet autonomy and lexicography: a convergence. *Mélanges CRAPEL*, 28.
- *Ruiz-Madrid, M.N. (2006). Designing CALL from a language learning autonomy perspective. *Mélanges Crapel*, 28.
- *Sartirana, L.M. (2019). Promoting learners' autonomy in Higher Education : the experience of the Centro per l'Autoapprendimento of the Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan. *Mélanges Crapel*, 40(1).
- *Šindelářová Skupeňová, M. (2019). Reflections of an advisor : A never-ending story. *Mélanges Crapel*, 40(1).
- *Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels dans l'apprentissage des langues. *Mélanges Crapel*, 36.
- *Villanueva Alfonso, M.L (2006). ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilinguism. *Mélanges Crapel*, 28.
- *Zambaldi, D. ; Tassinari, M.G. ; Carette, E. (2019). Autonomy and social learning in a public service self-access language centre. *Mélanges Crapel*, 40(1).