

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

AUTONOMISATION ET SCOLARISATION EN MILIEU SCOLAIRE

Richard DUDA

ABSTRACT

Learning activities with even a limited degree of autonomy can make a contribution to pupils' socialisation since they involve the acquisition of skills such as the ability to negotiate or to work as part of a team.

This process is directly related to the extent to which the pupils themselves become autonomous, whether considered as individuals or as members of a group. An attempt is made to evaluate these two options.

Finally, it is suggested that, for certain learners, the acquisition of autonomy can be a motivating factor.

**Communication lue aux
Xlas Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza
del francés en España
Barcelona, mars 1987**

La plupart des entreprises éducatives s'assignent comme tâche (explicitement ou non) de rendre leurs formés "autonomes". Cette autonomie visée (rêvée ?) peut difficilement se concevoir sans une automatisation graduelle des apprenants, y compris des jeunes. Mais l'introduction de formes d'autonomisation dans le milieu scolaire ne va pas sans difficultés. Je me propose donc de présenter un argumentaire sous la forme du double concept d'autonomisation et de socialisation. Cet argumentaire peut être utilisé pour orienter les choix méthodologiques de l'institution de formation, comme pour convaincre des autorités administratives récalcitrantes du potentiel que recèle l'autonomisation en tant qu'option ou alternative méthodologique et éducative.

La socialisation, telle que je l'entends ici, correspond à l'acquisition d'au moins six compétences :

- (I) le travail en équipe
- (II) l'établissement de problématiques
- (III) la négociation
- (IV) la prise de décisions
- (V) la résolution de problèmes
- (VI) l'évaluation.

Comment s'articulent ces compétences ? Le travail en équipe permet l'établissement d'une problématique commune ou individuelle par la négociation, qui à son tour permet la résolution de problèmes par la prise de décision. L'ensemble fait l'objet d'une évaluation. Il est utile d'observer que l'établissement d'une problématique, la résolution de problèmes et la prise de décisions doivent être considérés comme temporaire ou transitoires. En d'autres termes, l'établissement d'une problématique quelconque (par exemple, des objectifs d'apprentissage), les solutions retenues pour y répondre et les décisions prises pour mettre en application ces solutions ne devraient avoir aucun caractère de permanence. Leur remise en cause, permanente elle, constitue une de leurs caractéristiques indispensables.

L'apprentissage de ces six compétences n'est pas confiné à l'Ecole, bien entendu. Il est le fait aussi de notre quotidienne pratique sociale, familiale, profession-

nelle et culturelle. Il n'empêche que l'Ecole peut y contribuer puissamment, et il me semble que le domaine de l'apprentissage des langues se révèle un cadre intéressant pour l'introduction et la préparation à ces compétences.

Avant de défendre ce point de vue, il est peut-être utile de faire une petite mise au point terminologique. Des termes tels que : autonomie, auto-direction, individualisation et autonomisation apparaissent fréquemment dans la littérature spécialisée, mais leur signification n'est pas encore parfaitement stabilisée.

L'autonomie correspondrait à une capacité totale de prise en charge personnelle par l'apprenant de ses conditions d'apprentissage. Je ne pense pas que nous puissions garantir une formation amenant inéluctablement à un état d'autonomie. Certains de nos apprenants semblent y parvenir, d'autre non, grâce à la stratégie d'autonomisation dont il sera question en détail plus bas.

L'individualisation, telle que nous l'entendons au C.R.A.P.E.L., et d'après nos observations, est une aide personnalisée dans le cadre d'un cursus ou d'un programme défini par l'Institution, qui propose en outre des objectifs et des moyens d'apprentissage. Ces derniers se présentent généralement sous forme d'exercices ou d'activités qui peuvent être faits individuellement par les apprenants, à l'intérieur du cadre pré-établi par l'Institution.

L'auto-direction, par contre, est un mode d'organisation pédagogique que nous proposons, ou avons proposé à Nancy, à nos étudiants à la Faculté des Lettres, à la Faculté des Sciences, dans une Ecole d'Ingénieurs (l'Ecole des Mines) et enfin à des "adultes" en Formation Continue. Ce mode d'organisation, que nous avons décrit amplement par ailleurs (voir références) profite d'une autonomisation préalable des apprenants, lorsque les conditions institutionnelles le permettent.

L'autonomisation est une démarche heuristique qui va vers l'appropriation par l'apprenant d'au moins cinq compétences spécifiques : l'identification de besoins, la détermination d'objectifs, le choix de matériaux et de procédures de travail, l'évaluation. J'essaierai plus loin d'établir les relations qui existent entre ces compétences et les compétences sociales que j'ai évoquées précédemment. L'ordre dans lequel je présente ces compétences n'a rien de hiérarchique ou chronologique. En effet, le choix par un apprenant de matériaux de travail, voire d'activités précises d'apprentissage, peut fort bien précéder la détermination d'objectifs d'apprentissage. Cette démarche est caractéristique de jeunes apprenants aux besoins incertains, voire inexistants (pour ce qui les concerne).

L'identification à l'Ecole des besoins sociaux, éducatifs, culturels et civiques est généralement la responsabilité de l'Institution elle-même. Les élèves, dans leur ensemble, n'ont pas une idée claire de leurs besoins, y compris en langues étrangères. Ils sont même en droit de se demander s'ils ont un besoin quelconque en langues étrangères. En tant qu'éducateurs, nous sommes en droit de leur proposer (imposer ?) un élargissement de leurs horizons culturels. On peut estimer d'ailleurs

que l'avènement graduel du fait européen, par une manifestation aussi superficielle-ment (?) technologique que la télévision par satellite et par câble, est à même de modifier peu à peu l'attitude que les consommateurs/apprenants peuvent avoir vis-à-vis des langues étrangères. A Barcelone déjà il est possible de capter au moins quatre langues différentes : catalan, castillan, français et italien, sans compter les émissions en anglais sous-titrées. Ce fait socio-culturel devrait rejaillir sur la deuxième compétence inhérente à l'autonomisation, à savoir la détermination d'objectifs d'apprentissage. L'autonomisation, telle que nous la concevons, doit permettre la participation des apprenants à cette définition et leur sensibilisation au caractère transitoire et évolutif de ces mêmes objectifs (ce qui n'est généralement pas le cas des objectifs institutionnels). Concrètement, un objectif tel que "comprendre telle ou telle émission dans telle ou telle langue" pourra légitimement être exprimé par un apprenant donné. L'Institution sera-t-elle en mesure d'y répondre ? On peut considérer d'ailleurs que l'Institution elle-même pourra se fixer des objectifs de ce type qui pourront permettre de répondre en partie à la question : "quelle(s) langue(s) pour l'Europe ?" Réponse : "Le plus grand nombre, à condition que l'on se concentre prioritairement sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et écrite". Pourquoi les jeunes Européens ne pourraient-ils pas communiquer entre eux comme le font de nombreux fonctionnaires, hommes d'affaires, diplomates, artistes et scientifiques, à savoir que chacun utilise sa langue pour s'exprimer tout en se fiant à sa compréhension des autres langues utilisées dans la discussion ? Cette option, à savoir la compréhension avant tout, est matériellement et psychologiquement la plus facile et la plus rentable à mettre en œuvre, et est défendue par des personnalités aussi différentes que James Asher à l'Université de San José en Californie et Albert Barrera-Vidal à l'Université de Liège.

La troisième compétence visée est le choix des matériaux de travail. Concrètement, il s'agit là pour l'enseignant de présenter aux apprenants des critères et des matériaux leur permettant de choisir au mieux, transitoirement encore une fois, de quoi travailler. Il en va de même pour les procédures de travail : quelles activités retenir ? quel rythme adopter ? à quel moment travailler ? pendant combien de temps ? Enfin, l'autonomisation doit permettre l'acquisition d'une compétence, au moins partielle, d'auto-évaluation.

Ce projet peut sembler ambitieux. Cependant, les enfants et les adolescents font spontanément preuve de compétences évaluatives lorsqu'ils parlent de leurs professeurs, leurs manuels et leurs programmes. A nous de faire mûrir ces compétences.

L'autonomisation telle que je l'envisage est une tentative pour aider les apprenants, adultes ou adolescents, à atteindre ce que l'on pourrait appeler une compétence générale de métacognition (C. HENNER-STANCHINA, 1986). Celle-ci correspond au regard que l'on doit être en mesure de porter sur soi-même en tant qu'apprenant : "Est-ce que ce que je fais est utile/agréable et les efforts consentis rentables ?" Cette compétence de métacognition appartient à une échelle (métaphorique) qui irait d'une attitude de distanciation vis-à-vis de l'objet à apprendre, et vis-à-vis de soi-même, à une attitude d'implication affective ou émotionnelle dans le

processus d'apprentissage. La métacognition se placerait plutôt, bien sûr, du côté de la distanciation. (Il doit être clair cependant que je ne préconise pas la distanciation comme seule attitude à adopter par l'apprenant et à favoriser par l'enseignant. Il serait stupide de nier, dans le cas de nombreux apprenants, enfants, adolescents ou adultes, une dimension psycho-affective dans leur entreprise d'apprentissage).

La question demeure de savoir si la métacognition peut gagner à être encouragée par un travail en groupe, ou s'il convient d'aider prioritairement les individus. Le groupe en effet permet aux apprenants de comparer leurs expériences d'apprentissage. Le "traitement" des individus peut accélérer par contre leur prise de conscience méthodologique personnelle et permettre aux formateurs de proposer plus rapidement des solutions adéquates aux problèmes d'apprentissage observés.

Il est clair que la taille usuelle des classes dans le Secondaire ou le Supérieur semble plaider en faveur de la première approche. Cependant, il est possible d'organiser des activités telles que des individus, ou de petits groupes d'individus, puissent bénéficier de l'aide "rapprochée" de l'enseignant, pendant que le grand groupe travaille sur un thème donné (en compréhension ou expression écrites par exemple). Quelles techniques utiliser pour favoriser la métacognition ? Des questionnaires, préférablement en langue maternelle, peuvent être proposés. La méthode "*Cartes sur Table*" en propose en français. L'entretien, dirigé ou non, est la solution généralement retenue au C.R.A.P.E.L.

D'un point de vue pratique il existe trois phases dans une entreprise d'autonomisation. La première est optionnelle et concerne avant tout les débutants. Il s'agit simplement d'une phase *d'injection linguistique*. Dans le cadre de nos actions de formation nous accueillons des débutants qui travaillent seuls, sans professeurs. Ceci n'a rien d'extraordinaire, puisque dans le commerce on peut acheter depuis longtemps des manuels d'auto-apprentissage. Ce que nous proposons c'est une aide et des matériaux de travail aussi personnalisés que possible. L'auto-direction s'oppose donc à ce que l'on pourrait appeler l'auto-didaxie, à savoir le comportement de l'audodidacte prenant l'initiative de s'acheter du matériel d'apprentissage qui présente simplement le désavantage de n'être pas un tant soit peu personnalisé, et qui ne s'accompagne pas du soutien méthodologique d'un conseiller.

La deuxième phase est une phase de *démonstration*. Il s'agira pour l'apprenant d'acquérir des savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et méthodologiques. Elle se déroule généralement en salle de classe avec des groupes et consiste à montrer un certain nombre de techniques et de matériaux. C'est une phase de sensibilisation. Les apprenants, en particulier les non-débutants, ont déjà derrière eux un certain nombre d'années de formation et se sont habitués à diverses procédures de travail. Il est donc utile de leur montrer un éventail d'autres possibilités. Cette phase de démonstration est nécessaire, tout particulièrement avec des publics "captifs" comme dans nos collèges, lycées et universités. Par contre, aux "adultes" qui optent pour notre système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien (SAAS, cf ABE, GREMMO, 1981) il est possible de proposer des matériaux de travail qu'ils

puissent manipuler, sans formation préalable particulière, pour ensuite les accepter ou les rejeter. C'est cette manipulation/exploration de matériaux, elle-même, qui fera office d'auto-sensibilisation. Nos clients/apprenants sont généralement disposés à explorer et expérimenter ainsi.

Cette phase de démonstration sera facilitée si les activités d'apprentissage sont clairement définies du point de vue des objectifs linguistiques et communicatifs poursuivis. Nous proposons ainsi de séparer très nettement les aptitudes linguistiques pendant cette phase de démonstration. Ceci facilite d'une part la tâche d'apprentissage elle-même, et d'autre part la perception même par l'apprenant des objectifs poursuivis (cf. par exemple, "ECOUTE...ECOUTE", CARTON F. et al, 1987).

La phase de démonstration sera également facilitée si les techniques d'apprentissage préconisées sont clairement définies, qu'il s'agisse de la mémorisation, de la transcription détaillée en compréhension orale, de l'exercice structural, de la traduction, de la simulation ou du jeu de rôle, etc. D'une certaine manière peu importe les techniques proposées à condition que l'enseignant soit en mesure d'évaluer le pourquoi, le comment et l'effet de la technique avec les apprenants. Pendant la phase de démonstration il sera utile également d'introduire des activités de prise de décision ou de résolution de problèmes, fondées sur des documents authentiques. Ces activités peuvent être pratiquées soit individuellement, soit en petits groupes ou petites équipes. Nous retrouvons par ce biais certaines compétences sociales que j'ai évoquées plus haut. Cette phase de démonstration, enfin, ne doit pas déboucher sur une espèce de pédagogie du modèle. Même si nous, formateurs, sommes persuadés de l'intérêt de telle ou telle technique, déontologiquement nous devons en aborder, dans les limites du temps dont nous disposons, le plus grand nombre possible.

La troisième phase est une phase *d'expérimentation* ou mieux encore de "tâtonnement expérimental" (C. FREINET) par laquelle on passe d'un état de savoir et savoir-faire à un état de savoir être. En d'autres termes, les apprenants développent leur connaissance d'eux-mêmes par la confrontation d'un problème, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette phase, où l'on commence à basculer peu à peu dans l'auto-direction, il y a négociation ou examen collectif ou en petits groupes d'objectifs et de procédures d'apprentissage. Pour ce qui concerne les procédures, prenons l'exemple du manuel scolaire. Beaucoup d'enseignants utilisent des manuels qui sont extrêmement utiles bien entendu en tant que sommes d'informations, d'exercices et d'activités. Cependant, la majorité des manuels sont construits selon la conception que le savoir, ou même le savoir-faire peut se construire linéairement. Dans l'unité 6, par exemple, d'un manuel quelconque, on suppose plus ou moins acquis ce qui a été présenté dans l'unité 5 ou l'unité 4, et a fortiori lorsque l'on arrive à l'unité 10. Or nous savons que c'est rarement le cas. Certains manuels d'ailleurs font des rappels et des "renforcements" des notions présentées auparavant, mais il n'en reste pas moins que les progressions adoptées sont généralement considérées comme dignes de confiance par les enseignants. Les manuels sont ainsi assimilés à des murs que l'on bâtit peu à peu, brique après brique.

L'expérience nous montre cependant qu'il arrive que des "briques" manquent dans la construction du savoir de l'élève, et les murs s'écroulent. Ne pourrait-on pas, au contraire, considérer les manuels non pas comme des murs à escalader, mais plutôt comme des vidéo-disques où l'information n'est pas présentée dans un ordre séquentiel ?

A titre d'exemple, les pilotes d'Airbus à Toulouse s'entraînent, en partie, à l'aide de vidéo-disques, grâce au système Plato. Des individus donc à qui l'on confie des appareils extrêmement coûteux et la vie de centaines de gens, travaillent sur des produits déstructurés, sans progression pré-établie. Comparativement, que font les enfants des manuels que nous leur proposons ? Ils feuilletent, ils essaient de lire à l'avance, certains commencent leur exploration par la fin. Est-il possible d'intégrer cette propension des apprenants dans la stratégie/méthodologie des enseignants ? Cela supposerait bien entendu une organisation de la part de l'enseignant pour assurer le suivi des individus, puisque le cheminement des uns et des autres risque d'être très différent.

On objectera d'abord que la capacité à utiliser de manière déstructurée (ce qui est sans doute le cas des futurs pilotes d'Airbus) des produits superficiellement structurés, est une aptitude acquise lors de l'apprentissage de connaissances particulièrement cumulatives telles que les mathématiques et la physique. Ensuite, on pourra m'objecter qu'il est imprudent de "comparer" des adultes de formation supérieure et des adolescents. Il n'en demeure pas moins que certains de ceux-ci deviennent un jour la plupart de ceux-là. Enfin, il reste à prouver que l'apprentissage analytique de certaines connaissances ait un effet quelconque sur les capacités de traitement synthétique d'ensembles de données ayant trait à ces connaissances. L'obsession de l'analytique, chez beaucoup de formateurs, fait perdre de vue les capacités "holistes" de beaucoup d'apprenants. Il est sans doute temps de les redécouvrir, sinon de les encourager, y compris chez les enfants et les adolescents.

De manière plus immédiatement pratique on pourra encore m'objecter que cette phase d'expérimentation entraînera un certain nombre d'erreurs, tant du point de vue linguistique que procédural. En effet, il peut sembler peu économique de considérer que les apprenants aient droit à l'erreur, aient le droit en somme de "perdre leur temps". Nous faisons l'hypothèse au contraire que les erreurs de cheminements qui peuvent se produire sont autant de moyens pour l'apprenant de développer sa capacité métacognitive et donc sa compétence d'apprentissage. On peut espérer, par ailleurs, que si sa compétence d'apprentissage augmente, parallèlement, son apprentissage/acquisition de l'objet à apprendre augmentera également.

Pour terminer, je vais essayer de rassembler maintenant socialisation et autonomisation, en revenant sur les compétences sociales dont j'ai parlé plus haut.

D'abord, le travail en équipe dans la salle de classe. Il me semble qu'il convient d'envisager trois équipes possibles constituées :

- par l'enseignant et son groupe d'apprenants (sa classe) ;
- par les apprenants entre eux ;
- par l'enseignant et les individus.

Dans l'optique de l'autonomisation il est clair qu'un problème stratégique se pose : quelle est la taille critique des équipes qui puisse permettre une entreprise d'autonomisation ? La réponse encore exploratoire que j'essaye personnellement d'adopter dans les formations que je propose (hors SAAS) consiste dans la constitution, à terme, de groupes de deux ou trois étudiants à l'intérieur des "grands groupes". C'est le cas par exemple à la Faculté des Lettres, où actuellement (année universitaire 1987/88) je m'occupe, entre autre, d'un groupe de 35 étudiants de niveaux extrêmement variés (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales de Sciences du Langage, 2^e année).

La deuxième compétence sociale que j'avais évoquée était l'établissement de problématiques. On voit clairement la parenté entre celle-ci et l'identification de besoins, la définition d'objectifs, le choix de matériaux et de procédures de travail. Je rappelle que ces compétences ne sont pas présentées dans un ordre "canonique" (voir ci-dessus).

La troisième compétence sociale que j'avais évoquée est la négociation. Cette compétence peut être sollicitée et entraînée dans certaines activités de la phase de démonstration, et plus encore à l'issue de cette phase, sous la forme d'une sollicitation directe : "Et maintenant ?".

Les quatrième et cinquième compétences évoquées étaient la résolution de problèmes et la prise de décision. On trouve une amorce de formation à ces compétences dans des activités proposées, au moment de la phase d'expérimentation, aux équipes qui auront pu être constituées.

Sixièmement enfin, l'évaluation. Traditionnellement, c'est l'enseignant qui évalue l'apprenant dans la plupart des institutions éducatives. Cette unilatéralité scolaire ne semble pas un reflet correct de la réalité sociale. L'évaluation "sociale" : citoyen/représentant ; parent/enfant ; employé/employeur, etc... est généralement réciproque, avec des effets explicites ou non, qui sont fonction des rapports de force des uns et des autres. L'Ecole me semble un terrain où l'évaluation réciproque peut être utilisée au bénéfice de tous, apprenants et formateurs. Cette capacité peut ensuite être réinvestie socialement.

Enfin, j'évoquerai le problème de la motivation qui est permanent dans l'esprit de la plupart des enseignants de langues. L'autonomisation telle que je l'ai dessinée n'est certainement pas une solution miracle pour tous les apprenants. C'est, cependant, une alternative méthodologique (surtout lorsqu'elle débouche sur des formes d'auto-direction), qui permet à un nombre appréciable d'apprenants de (re)découvrir un intérêt pour une langue étrangère, par le truchement d'une découverte d'eux-mêmes.

REFERENCES

ABE, D, GREMMO, MJ (1981), "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", **Mélanges Pédagogiques**, CRAPEL, Université de Nancy II.

CARTON F., DUDA R., REGENT O., GREMMO M.J., TROMPETTE C. (1987), **Ecoute...Ecoute**, DIDIER, Paris.

HENNER-STANCHINA, C. (1986), "Autonomy as metacognitive awareness : suggestions for training self-monitoring of listening comprehension", **Mélanges Pédagogiques**, CRAPEL, Université de Nancy II.

MINER N. (1985), "Institutional Self-Direction : Ten years on", **Mélanges Pédagogiques**, Université de Nancy II.

MOULDEN H. (1983), "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978/1983", **Mélanges Pédagogiques**, CRAPEL, Université de Nancy II.

RICHTERICH R., SUTER B. (1983), **Cartes sur Table**, Hachette, Paris.