

**INTRODUCTION DE L'AUTONOMIE DANS LE SYSTÈME  
ÉDUCATIF FRANÇAIS : DES RÉPONSES, DES QUESTIONS**

**Emmanuelle CARETTE**

CRAPEL, Université NANCY 2

**Abstract**

It has been approximately ten years since "learner autonomy" was introduced as an educational objective in the foreign language teaching programmes of the French primary and secondary school systems.

The author comments on the way this "new" objective was and is still being introduced, stating that there is a discrepancy between "autonomy" as used in official guidelines and "learner's ability to direct learning", in CRAPEL's terms, following Henri Holec.

En 1997, Henri Holec écrit, en préambule à la revue *Mélanges* n° 23, qu' "inscrire l'enseignement /apprentissage de langue dans la perspective de l'apprentissage autodirigé implique l'adhésion de tous les participants directs et in- directs de la situation à des démarches pédagogiques en rupture avec les représentations et les habitudes de la plupart d'entre eux" (1997, p.3). C'est à partir de ce double point de vue, la rupture et l'adhésion, que j'envisage d'examiner où en est l'introduction du concept d'autonomie dans le système éducatif français, à l'aube du troisième millénaire.

Comme l'écrit Marie-José Barbat dans le glossaire de son livre *Les auto-apprentissages* (Barbot, 2000, p.115), le terme "autonomie (est un) concept parfois galvaudé", à tel point, me semble-t-il, qu'un apparent consensus existe au sujet de son importance, le faisant apparaître plus fédérateur qu'il ne l'est véritablement. "Valeur éducative et sociale" (idem, p.7), l'autonomie est considérée par beaucoup d'auteurs comme l'objectif de l'éducation. Gremmo et Riley (1997) écrivent que "la capacité à penser et à agir par soi-même est depuis longtemps une des valeurs importantes de beaucoup de sociétés humaines, même si, en pratique, elle a souvent été le privilège d'une élite" (p.82). On trouve dans presque tous les ouvrages relatifs à l'enseignement des langues, ou même à l'observation de classes (par exemple Chaudron, 1988) l'idée apparemment banale que l'enseignant est là pour aider l'apprenant à atteindre une compétence satisfaisante en langue. La notion d'autonomie semble bien cadrer avec ce but-résultat éducatif ainsi exprimé, mais les intentions et les pratiques qui y sont associées n'ont souvent plus rien à voir avec le développement d'une quelconque "capacité à penser et agir par soi-même". L'autonomie est donc le plus souvent comprise au sens d'indépendance, celle que l'on prend après que les adultes ou les experts vous ont donné (enseigné) leur "bonne" façon de vous comporter. Ainsi envisagée, l'autonomie ferait partie des valeurs de notre société, et ne semblerait pas une nouveauté.

L'autonomie dont je veux parler ici est celle définie par Holec (1994) comme une "capacité d'auto-diriger l'apprentissage". L'autonomie ainsi définie constitue bien une rupture par rapport aux représentations et habitudes de la plupart des enseignants et des apprenants, pour ne considérer que les "acteurs directs" dont parle Holec (1997). Les éléments de changement impliqués par l'autonomie ont été décrits amplement, notamment dans les publications du Conseil de l'Europe, la revue *Mélanges*, dans *Les auto-apprentissages* (Barbot, 2000). Je me contenterai donc de rappeler quelques-uns des éléments de rupture. On passe de la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant : certaines recherches portent sur le processus d'acquisition, ses dimensions affective, sociale, psychologique, etc. D'autres portent sur l'apprentissage, sur les conditions nécessaires à l'apprentissage sans enseignement, à savoir la conception et la maintenance des centres de ressources en langues, les produits multimédias, le discours et le rôle du conseiller. D'autres encore portent sur les dispositifs de formation à l'autodirection, etc. On passe donc, pour aller vite, de l'indépendance acquise après transmission par enseignement, à l'acquisition progressive de la capacité à autodiriger l'apprentissage, pendant cet apprentissage, et avec l'aide du conseiller et des ressources technologiques, documentaires et humaines nécessaires. Il s'agit bien, comme indique Trebbi<sup>1</sup> d'un «changement de paradigme».

Les raisons de l'émergence des systèmes d'apprentissage autodirigé ou en autonomie ont été décrites par Gremmo et Riley (1997), qui soulignent entre autres la demande accrue de formations diversifiées en langues, les langues faisant de plus en plus «partie des savoirs considérés par tout le monde comme indispensables à une vie simplement ordinaire : l'internationalisation des professions, le développement des voyages, l'expansion vertigineuse des médias (...) constituent les principaux ingrédients de cette banalisation des langues comme compétences de tous les jours" (Porcher et Groux, 1998).

<sup>1</sup>Trebbi (2000).

Cependant on constate que, si les dispositifs d'apprentissage auto-dirigé constituent une partie des solutions alternatives à l'enseignement présentiel de groupe, l'enseignement à distance et les dispositifs d'enseignement individualisé (comme les parcours d'apprentissage, par exemple) restent majoritaires. Il semblerait que la confusion entre indépendance (apprendre seul) et autonomie (apprendre avec le soutien d'une personne experte, le conseiller) soit fréquente lorsqu'il s'agit de mettre en place des formations alternatives. C'est pour cette raison que l'on voit des centres de langues se doter de l'infrastructure nécessaire à l'apprentissage auto-dirigé, mais proposer des formations hétéro-dirigées. Les responsables administratifs et financiers des institutions en quête de solutions alternatives ne comprennent pas toujours que la mise à disposition de moyens matériels est une condition certes nécessaire, mais non suffisante pour que les clients, utilisateurs, apprenants apprennent. La difficulté d'adopter de nouveaux raisonnements, d'abandonner les anciennes habitudes liées à des représentations inadéquates sur les langues et sur leur apprentissage illustre bien à quel point l'innovation didactique que constitue l'apprentissage auto-dirigé constitue une rupture.

L'autre élément que j'extrais de la citation de Holec 1997 pour observer l'introduction de cette innovation est "l'adhésion de tous les participants". Cet aspect me paraît particulièrement pertinent pour analyser l'introduction de l'autonomie dans le système éducatif français. Pour conduire cette analyse, je fais la distinction introduite par Holec (1999) entre innovation-produit et innovation-processus.

Le produit "autonomie de l'élève" a été introduit dans les Instructions Officielles concernant l'enseignement des langues vivantes dans l'éducation secondaire française sans que les éléments constitutifs du changement n'aient été suffisamment analysés. Les enseignants se sont entendu dire qu'il fallait favoriser l'autonomie des élèves, mais ce terme est resté assez flou : ils n'ont pas appris ni en quoi leur rôle allait devoir changer (cf. Trebbi 1995, pour une description très

concrète de ces changements), ni quels sont les nouveaux comportements que les apprenants vont acquérir, ni la façon dont un enseignant peut organiser ses séances de cours, concrètement, pour permettre la mise en place de cette nouvelle façon d'apprendre.

Si je considère le processus d'introduction de "l'autonomie de l'élève", il me paraît que les deux premières phases du processus (qui en compte trois<sup>2</sup>) définies par Holec 1999 peuvent être ainsi analysées :

En phase d'initiation, y a-t-il eu suffisamment d'information des acteurs principaux, depuis les inspecteurs d'académie jusqu'aux enseignants, sur les changements de rôles et d'organisation impliqués par le produit? Pour ce qui concerne les enseignants que j'ai pu rencontrer, la réponse est clairement négative. Comment les opérations d'information ont-elles été planifiées? Je ne peux répondre à cette question, mais il apparaît nettement que le produit est arrivé avant que les acteurs aient pu intégrer suffisamment d'information à son sujet.

En phase de mise en place, Holec conseille de «veiller à ce que les conditions de faisabilité des opérations engagées soient satisfaites. Les actions à entreprendre vont d'actions de soutien matériel (...) à des actions de soutien psychologique" (1999, p.97). Du point de vue matériel, les actions d'accompagnement de la mise en place ont été engagées (équipement multimédia, réorganisation des emplois du temps et des classes, etc.) Le point de vue psychologique, en revanche, ne semble pas avoir été pris en compte. Les enseignants désireux de mieux comprendre les tenants et aboutissants du concept "autonomie de l'élève " ont pu, pour certains, s'inscrire à des formations du Programme Annuel de Formations (P.A.F.) proposé par les MAFPEN\*, puis les IUFM\*. Ces formations, peu nombreuses, n'ont concerné qu'une infime minorité des enseignants de langues. Aujourd'hui, le terme "autonomie" les laisse

<sup>1</sup>Initiation, mise en place, intégration.

\*MAFPEN: Mission d'Appui à la Formation des Personnels de l'Education Nationale.

\*IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

perplexes, au mieux, ou les fait fuir, au pire, à tel point que l'intitulé des formations sur l'autonomie proposées dans le P.A.F. a été modifié de façon à attirer les enseignants sur un thème moins effrayant (les styles individuels d'apprentissage). Voilà un bel exemple d'adaptation psychologique, malheureusement trop tardive.

Je pense que la majorité des enseignants a adhéré à l'idée de départ, mais le manque d'actions d'accompagnement lors des phases d'initiation et de mise en place a fait beaucoup décroître leur enthousiasme. On peut craindre que ceux des enseignants qui adhèrent à l'idée et commencent à la mettre en pratique ne puissent pas influencer le cours des choses, car comme l'écrit Sinikka Raappana, "a **single** teacher cannot make a change in the school culture" (1997, p., c'est moi qui souligne).

L'avenir de "l'autonomie de l'élève", en tant que développement de la capacité d'apprentissage des élèves, devra passer par la formation initiale des enseignants. Correctement formés à l'autodirection, ils pourraient mieux comprendre les Instructions Officielles, et sauraient mieux les mettre en pratique véritablement, au lieu de croire que lorsque leurs élèves travaillent "sans professeur", ils travaillent "en autonomie", ou qu'en les associant exceptionnellement au choix d'un support d'apprentissage (comme une chanson, par exemple), ils développent l'autonomie de leurs élèves. Qu'on ne se méprenne pas sur mon discours, qui pourrait paraître méprisant, mais qui n'est que le reflet de mon amertume de voir (pour l'instant) beaucoup de l'intérêt initial des enseignants pour la nouveauté gâché par manque d'information, par échec des phases d'initiation et de mise en place de l'innovation.

Ce qu'il semble encore communément admis d'appeler " enseignement précoce" ( c f . Porcher et Groux, 1998), mais qui aurait dû s'appeler " éveil aux langues " dans les écoles (maternelles et) primaires est un autre exemple du décalage qui existe entre les conceptions des chercheurs du domaine de l'autonomie, et les réalisations sur le terrain de



l'Education Nationale. Là encore on peut constater la même erreur d'introduction de l'innovation.

L'objectif de l'EPLV<sup>3</sup>, puis de l'EILE<sup>4</sup> est de rendre les élèves mieux armés pour apprendre les langues, les préparer, en quelque sorte, à mieux envisager ce qu'est une langue, ce qu'est apprendre une langue. Porcher et Groux plaident pour "un enseignement qui aide l'apprenant à apprendre au lieu de lui prescrire simplement des normes" (1998, p.89). Ils décrivent l'enseignement des langues étrangères à l'école comme "un magnifique atout pour atteindre (le) but pédagogique général" que constitue la construction de l'autonomie, de "l'apprentissage autodirigé, comme l'exprime remarquablement le CRAPEL" (idem, pp.89-90).

Or, qu'en est-il, bien souvent? Chaque école (donc une équipe d'enseignants) choisit une seule langue : c'est anglais ou allemand, et, plus rarement, ou espagnol ou italien ou portugais ou russe ou arabe. Comment se fait ce choix ? Placés devant l'obligation (la forte incitation ?) ainsi vécue de se transformer en enseignants de langue étrangère, les enseignants concernés cherchent la solution la plus rassurante pour eux : ils choisissent une langue qu'ils connaissent tous, si possible celle dans laquelle ils avaient les meilleurs résultats quand ils étaient élèves. Mais pour autant cette solution n'en est pas moins ressentie comme une frustration, une situation difficile. Lors de la phase d'expérimentation, l'adhésion des enseignants au projet a été limitée à des volontaires. Aujourd'hui, le projet s'étend doucement, et il concerne de plus en plus d'enseignants, plus ou moins volontaires cette fois, qui se seraient volontiers passés de s'intéresser aux langues, mais qui, sous la pression sociale des parents et celle, professionnelle, de leurs collègues, s'engagent dans l'EILE. Dans ce cas, aussi les actions d'accompagnement de l'initiation du processus ont fait défaut, à tel point que "pendant ces années (90-95), les enseignants n'ont cessé de montrer leur mécontentement" (Bailly et Poncet, 1999, p.8). En réponse à ce

<sup>3</sup>Enseignement précoce des langues vivantes.

<sup>4</sup>Enseignement d'initiation aux langues étrangères. A remplacé le programme EPLY en 1995.

mécontentement des enseignants, qui portait essentiellement sur leur manque de compétence en langue et en didactique de cette langue, le CNDPS<sup>5</sup> a diffusé gratuitement une cassette vidéo "qui permettrait à tout instituteur et professeur d'école d'enseigner une langue de son choix" (idem). La diffusion d'un produit pour pallier le manque de formation de ses utilisateurs est, de mon point de vue, révélatrice du fait que, soit la nécessité de former massivement les enseignants pour qu'ils intègrent l'autonomie dans leurs pratiques est absente des préoccupations des décideurs du projet, soit ils sont dans l'impossibilité d'organiser correctement l'introduction de la capacité d'autodirection de l'apprentissage dans le projet EILE.

Sans formation, que font les enseignants avec la cassette *Sans Frontière*? Ils la font écouter, font répéter aux enfants des extraits (quand ce ne sont pas des mots isolés Je me souviens de mon fils aîné, élève de CE1, répétant comme un perroquet "Fotoapparat, Fotoapparat !) Ils essayent de l'utiliser conformément aux instructions données par les concepteurs<sup>6</sup>, mais sans pouvoir totalement se départir des vieilles habitudes qu'ils ont prises au cours de leur propre scolarité. Si, comme l'écrit Little (1991) l'autonomie des enseignants est une condition sine qua non de l'autonomie des apprenants, ce qui me semble particulièrement vrai dans ce contexte institutionnel, nos enfants ne sont pas près de bénéficier de cette orientation.

La formation des enseignants est donc une nécessité. Pour qu'elle soit efficace, quelques journées d'exposés-démonstrations ne suffisent pas. Tout comme les élèves, les enseignants auraient besoin d'être mis en situation d'apprentissage en auto-direction, d'être soutenus par, pourquoi pas, un conseiller, qui les aide à apprendre à apprendre. C'est dans cette optique qu'une équipe du CRAPEL autour de Sophie Bailly et Florence Ponce travaille en collaboration avec une professeur certifiée de la région

<sup>5</sup> Centre National de Documentation Pédagogique

<sup>6</sup> les contenus des vidéos CE2 Anglais Sans Frontière sont analysés par Bailly et Ponce!1999. Elles concluent que ce produit « répond bien aux besoins des publics concernés ».

nancéenne avec l'objectif double d'aider l'enseignante à développer les savoir-faire spécifiques de l'autonomie, et d'identifier les facteurs qui constituent un frein ou au contraire favorisent l'introduction de l'innovation pédagogique. Cette enseignante va donc bénéficier d'une formation continue exceptionnelle, dont on pourrait s'inspirer pour réorganiser la formation continue des enseignants. L'équipe du CRAPEL envisage également de travailler de la même façon avec un enseignant du primaire.

La formation initiale des enseignants, et en particulier ceux qui interviennent à l'école<sup>7</sup>, est essentielle, non seulement pour que la formation en langue des élèves soit de qualité et contribue au développement de leur capacité à diriger leur apprentissage, mais aussi parce que, comme l'écrivent Porcher et Groux, "si les formations initiales à l'I.U.F.M. n'intègrent pas rapidement une formation en langue et en didactique de la langue pour les enseignants concernés par l'enseignement précoce, il ne sera pas possible de généraliser le dispositif EILE", faute d'enseignants. Mais contrairement à ces auteurs, qui envisagent un séjour dans le pays cible comme étant la meilleure solution pour que les enseignants pratiquent la langue, et qui défendent l'idée que «le bain linguistique, l'immersion, sont en tout cas, sans rival sur ce point» (p.120), je pense qu'une autre solution, plus innovante, serait d'aider les enseignants à apprendre à apprendre la langue en même temps qu'ils apprendraient ou continueraient d'apprendre la langue de leur choix. Ce serait pour eux l'occasion de comprendre, par l'expérience, que l'expérience individuelle est nécessaire pour compléter la transmission d'expérience, d'aussi bonne qualité soit-elle. Apprendre l'auto-direction en expérimentant l'auto-direction m'a été suggéré par des enseignants en formation continue, à qui je présentais de manière «magistrale» les tenants et aboutissants de l'autonomie comprise comme capacité d'auto-diriger son apprentissage. C'est ce principe également qui sous-tend l'organisation du système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien du CRAPEL.

<sup>7</sup> En 1995, 44,9% sont des instituteurs, et 35,3% sont des professeurs du second degré, le reste étant des intervenants extérieurs.

A la condition qu'une formation initiale des enseignants de ce type soit généralisée, de façon à ce que les nouvelles générations d'enseignants puissent effectivement aider nos enfants à développer leur capacité d'auto-diriger leur apprentissage, j'entrevois un avenir à l'autonomie dans le système éducatif français, la nouveauté d'aujourd'hui devenant l'une des références (en termes de représentations et d'habitudes) des futurs adultes, qui, par conséquent, entreprendront d'autres apprentissages en auto-direction. Sans cette condition, "on court le risque de refouler l'apprentissage auto-dirigé comme une idée utopique. Pire encore, on risque de vouloir exiger que l'élève soit responsable de son apprentissage sans que lui soient fournis les éléments nécessaires pour le faire" (Gjorven et Trebbi, 1997, p.205).

En conclusion sur l'avenir de l'autonomie dans le système éducatif français, l'intervenante dans la formation continue de l'IUFM que je suis est quelque peu désabusée, à cause de la façon dont s'est passée l'introduction de l'innovation. A tout le moins je pense qu'il faudra peut-être trente ans (une génération de formateurs) pour que le concept d'auto-direction prenne place dans le système français.

En tant que membre du CRAPEL engagée dans les formations auto-dirigées en langues et dans les formations à l'auto-direction de l'apprentissage, je ne peux qu'être optimiste au sujet du développement de ce concept, parce que je sais que, dans de très nombreux pays du monde, des projets de recherche et des projets d'implantation de centres de ressources pour l'apprentissage des langues en auto-direction progressent et réussissent. Des projets réussis d'introduction de cette innovation pédagogique dans des systèmes éducatifs nationaux alimentent également mon optimisme. Tous ces projets ont été décrits dans les recueils du Conseil de l'Europe, et dans les Mélanges du CRAPEL.

En tant qu'enseignante dans la maîtrise de didactique du français langue étrangère de l'Université de Nancy2, je sais

aussi que les étudiants de cette maîtrise sont sensibilisés à et informés sur l'autonomie, dans toutes ses dimensions (représentations sur la langue, représentations sur l'apprentissage, savoir-faire méthodologiques, centres de ressources en langues, rôle du conseiller, auto et hétéro évaluations, produits multimédia, etc.).

L'innovation progresse donc, et les résultats obtenus en dehors du milieu éducatif français sont encourageants. Les expériences de collaboration entre universitaires et enseignants sur le terrain sont sans aucun doute une voie à suivre. Elles permettront d'assurer la formation de quelques enseignants dans de bonnes conditions. Je suis persuadée «qu'une expérience réussie est le meilleur garant de l'adoption d'idée nouvelles» (Huttunen, 1997, p.78). Pourquoi ne pas envisager, comme Irma Huttunen le suggère, de développer ensuite, à partir des enseignants formés, des réseaux d'enseignants, qui permettraient aux nouveaux adhérents à l'innovation d'obtenir le soutien dont ils ont tant besoin?

## **BIBLIOGRAPHIE**

BAILLY S., PONCET F., Enseigner l'anglais au CE2: pistes d'utilisation pour la vidéo " sans frontière ", in *Mélanges n °24*, CRAPEL, Université de Nancy2, 1999.

BARBOT M-J., *Les auto-apprentissages*, collection Didactique des Langues Etrangères, CLE International, 2000.

CHAUDRON C., *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, C.U.P., 1988.

DAM L., *Learner Autonomy 3 : From Theory to Classroom Practice*, Authentik, Trinity College, Dublin, 1995.

GJORVEN R., TREBBI T., "Apprendre à apprendre une langue en contexte institutionnel : deux exemples norvégiens", in HOLEC H., HUTTUNEN I., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

GREMMO M.-J., RILEY P., "Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée", in *Mélanges no 23*, CRAPEL, Université de Nancy2, 1997.

HOLEC H., "L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels", in *Babylonia* no 2, 5, Fondazione Lingue e Culture, Comano, Suisse, 1994.

HOLEC H., "De l'autonomisation considérée comme une innovation", in *Mélanges Pédagogiques no 23*, CRAPEL, Université Nancy2, 1998.

HOLEC H., "De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation", in *Mélanges no 24*, CRAPEL, Université de Nancy2, 1999.

HUTTUNEN I., HOLEC H., HUTTUNEN I., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

LITTLE D., *Learner Autonomy 1 : Definition, Issues and Problems*, Authentik, Trinity College, Dublin, 1991.

PORCHER L., GROUX D., *L'apprentissage précoce des langues*, collection Que Sais-je?, P.U.F., Paris, 1997.

RAAPPANA S., "Metacognitive skills, planning and self- assessment as a means towards self-directed learning " , in HOLEC H., HUTTUNEN I., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

TREBBI T., "Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège ", in *Mélanges n°22*, CRAPEL, Université de Nancy2, 1995.

TREBBI T., "l'apprentissage auto dirigé entre Erasme et la nouvelle technologie " in Une didactique des langues pour demain, numéro spécial Le Français dans le Monde Recherches et Application, Paris, juillet 2000.