

L'autonomie de l'apprenant en questions

Henri PORTINE

Université de Bordeaux 3 , France

Comme l'art urbain, la recherche — qu'elle soit fondamentale (c'est-à-dire " portant sur les fondements du savoir ") ou appliquée (c'est-à-dire " portant sur les relations du savoir à l'action sur le monde "), et la recherche en didactique est une recherche appliquée — peut chercher à assoupir (en proposant des réponses traditionnelles), à questionner, ou à révolter (c'est-à-dire à entraîner soit une réaction de rejet soit un basculement dans les fondements mêmes des conceptions). Pour notre part, nous préférons la recherche questionnante. La forme de la question ne peut être seulement "qu'est-ce que X ?", bien sûr. Ce n'est pas de ce type de questions — toujours présent dans la recherche — qu'il s'agit ici. La forme de la question sera aussi "est-ce que X est bien de la forme Y ?", Y étant la représentation habituelle ou traditionnelle de X, et donc la réponse que donnera une recherche assoupissante (pour reprendre le terme utilisé ci-dessus).

Concernant la problématique de l'autonomie, la représentation habituelle, courante, correspond à la revendication adolescente bien connue "être autonome, c'est se débrouiller (tout) seul". Il faut bien percevoir à quel niveau de connaissance nous nous situons : comme le soleil tourne autour de la terre dans notre perception immédiate (et même Copernic avait cette perception immédiate), l'autonomie, c'est ne pas avoir de comptes à rendre, décider seul de ce que l'on doit et veut faire. Bien évidemment, nos connaissances immédiates ne sont jamais totalement fausses. Si je prends la terre pour point fixe de l'observation, c'est bien le soleil qui lui tourne autour ! Mais si je considère l'univers comme le fit Copernic, cette vérité devient partielle et s'inscrit dans une vérité plus large qui la réinterprète. De même, il est évident que l'autonomie c'est avoir un poids dans la prise de décisions. Mais ce qui masque tout le reste chez l'adolescent avide de liberté (par exemple qu'il dépend financièrement de ses parents) n'est là aussi qu'une vérité partielle. Cette liberté s'inscrit dans un jeu de contraintes auxquelles l'adolescent ne peut échapper.

Victime de sa trop courte vue et du poids quotidien, familial, des mots, la recherche appliquée qui se limite à des réponses immédiates affublées d'un pseudo bon sens (prétendue recherche qui n'a d'autre fonction que d'assoupir, répétons-le) répond : "l'autonomie, c'est effectivement travailler seul". Et voilà nos commerciaux en logiciels (nous disons bien *commerciaux* et non *concepteurs* même si quelques concepteurs agissent en purs commerciaux) et nos comptables de Centres de langues ravis. En effet, ne recevant pas de salaire, une machine permet de se limiter au coût de l'investissement initial et à des dépenses de fonctionnement réduites. Notons que l'on ne saurait reprocher cette attitude aux commerciaux et aux comptables. En pensant ainsi, ils ne font que leur travail.



Nous serons plus réservés sur la responsabilité des concepteurs qui tiennent ce type de discours. D'une part, l'apprenant n'y trouve pas son compte, d'autre part commerciaux et comptables ne peuvent que déchanter puisqu'ils devront, un jour ou l'autre, ajouter aux dépenses prévues l'emploi d'un enseignant ou d'un tuteur.

Approche d'une définition.

Que répondra la recherche en didactique qui a pour fonction de questionner ? La réponse sera claire : [l'autonomie](#), c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.

Caractérisation approchée de la procédure d'autonomisation.

Deux cas sont à envisager :

- 1. L'apprenant fonctionne en autodidaxie.
- 2. L'apprenant fait partie d'un groupe-classe.

1. L'apprenant fonctionne en autodidaxie.

Dans ce cas, l'apprenant a un projet initial. Ce projet est généralement flou. Il pourra s'inscrire au Centre de ressources du Centre de langues où il bénéficiera de l'appui d'un tuteur qui l'aidera dans un premier temps à préciser son projet et à le subdiviser en projets partiels, plus facilement cernables. Le tuteur aura ensuite pour tâche de s'effacer au maximum tout en étant là pour lui éviter les faux pas qui le déséquilibreraient trop (et en le laissant réaliser les faux pas qui — au contraire — le renforceront dans sa démarche). Le tuteur doit donc être capable de distinguer les erreurs et les mauvais aiguillages qui mettent en péril le projet (parce qu'ils découragent l'apprenant, parce qu'ils sont difficilement surmontables, etc.) et ceux qui rendent l'apprenant plus fort et plus avisé lorsqu'ils sont surmontés. L'apprenant doit aussi se construire des paliers évaluatifs. Là encore, l'aide du tuteur sera précieuse. Normalement, au fur et à mesure qu'évolue le projet (*évolue* et non *se réalise* car toute mise en oeuvre d'un projet le transforme), l'apport du tuteur doit tendre à diminuer, voire à disparaître.

2. L'apprenant fait partie d'un groupe-classe.

Dans ce cas, la coopération de l'enseignant et du tuteur du Centre de ressources du Centre de langues sera nécessaire. Dans l'enseignement traditionnel, l'élève est *individué*, c'est-à-dire que — lorsqu'il est considéré en tant qu'individu — il n'est pas pris en compte dans son individualité mais comme un échantillon moyen des individus du groupe. Dans une procédure d'autonomisation, l'élève est *individualisé*. Il est à la fois membre du groupe-classe (car l'individualisation des élèves ne signifie pas la disparition du groupe-classe en tant qu'entité, notamment pour certaines tâches) et individualité ayant son projet propre et ses caractéristiques personnelles. L'enseignant doit être capable de co-gérer la réalité du groupe-classe et ses exigences et les réalités individuelles avec leurs exigences. Le Centre de ressources jouera un rôle analogue à celui qu'il joue dans le cas d'un apprenant en autodidaxie. Toute la difficulté est alors d'harmoniser l'individualisation de l'élève au sein de certaines activités du groupe-classe (celles qui ne sont pas des travaux de groupe) et son travail d'apprenant à la fois dans les activités de groupe et dans ses activités individuelles. Rappelons que la pédagogie Freinet proposait des techniques d'autonomisation des élèves.



Remarquons que nous ne disons rien de plus que ce qui a été dit et répété au [CRAPEL \(Université de Nancy 2\)](#). S'il faut répéter, voire marteler, cela aujourd'hui, c'est tout simplement parce que les appareillages électronique-informatiques font croire à certains que l'on peut se passer d'enseignant, une machine faisant très bien l'affaire. Nous avons déjà entendu le discours suivant, tenu par des responsables de Centres de langue privés, enseignant principalement l'anglais bien évidemment : pour les cadres, nous avons recours à l'enseignement en présentiel ; pour les employés et pour la maîtrise (le niveau intermédiaire entre les employés et les cadres), nous utilisons des centres de ressources (entendez : des salles multimédias). Ce discours, tenu par des gestionnaires, n'a rien de scandaleux en soi. Mais, si nous tenons, nous qui ne sommes pas des gestionnaires mais des méthodologues de l'enseignement/apprentissage des langues, un langage qui les conforte dans leur position, nous ne jouons pas notre rôle et nous les trompons.

Cela ne signifie pas que nous sommes hostiles aux applications informatiques. Bien au contraire, nous pensons que les postes de formation multimédia (PFM) sont appelés à jouer un rôle important dans l'accession de l'apprenant à son autonomie. La vraie question n'est pas "faut-il recourir ou non à des PFM ?" mais "dans quel contexte faut-il intégrer les PFM ?"

La question du contexte de l'apprentissage est fondamentale pour l'autonomie. Avant l'invasion du

multimédia liée à l'apparition des micro-ordinateurs au début des années 70 et à leur commercialisation au début des années 80, le CRAPEL avait mis en place une salle où coexistaient des cabines de laboratoire pour le son, des bancs de visionnement vidéo, et un comptoir d'emprunt de documents. Il y avait là l'amorce d'une réflexion sur [l'espace de formation](#) qui est l'un des trois paramètres contextuels de la mise en place de procédures d'autonomisation de l'apprenant. Le deuxième paramètre est le tuteur, dont nous avons grossièrement défini le rôle. Le troisième paramètre est le temps. Dans la constitution de l'autonomie, le temps joue un rôle important car il doit être géré comme une composante du processus.

Les deux principales erreurs de la réponse immédiate (l'autonomie c'est travailler seul) sont les suivantes :

- elle considère que l'autonomie est purement individuelle alors que l'autonomie est un rapport (complexe) apprenant/tuteur ;
- elle considère que l'autonomie s'obtient ou s'acquiert par un saut qualitatif brutal, alors qu'il s'agit d'un processus en spirale, avec des reculs (liés à des pertes de confiance que l'apprenant peut avoir vis-à-vis du tuteur éventuellement mais surtout vis-à-vis de lui-même), avec des avancées brutales (faisant penser aux expériences-déclics que Vygotski appelait " ah !-ah ! expériences "), avec des phases de latence et des progressions lentes.

L'erreur de la réponse immédiate est d'autant plus surprenante qu'elle aurait pu trouver matière à réflexion dans le langage courant. En effet, le mot *autonomie* s'oppose à *indépendance*. Et l'étude de l'histoire, obligatoire dans nos cursus, mais aussi l'actualité nous apprennent la différence entre un pays indépendant et un territoire autonome.

Esquissons les questions que doit traiter une recherche en didactique conséquente sur l'autonomie :

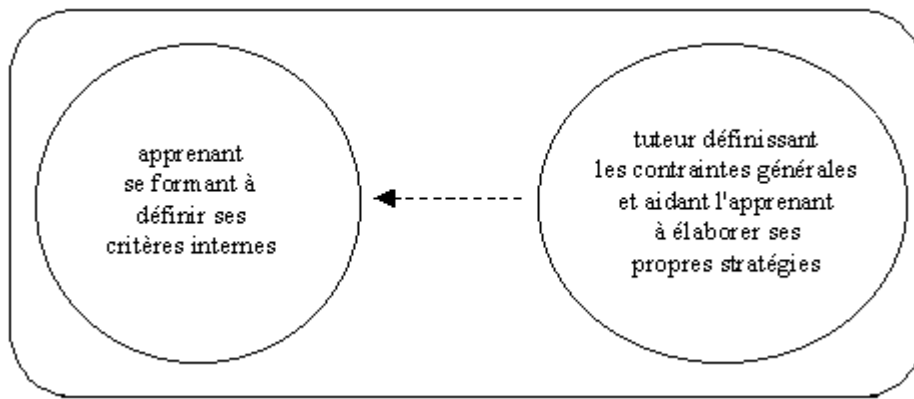
- Quels sont les rapports possibles entre l'apprenant et le tuteur, et parmi ces rapports possibles quels sont les rapports bénéfiques pour l'apprenant ? Les [notions d'étayage \(tutoring ou scaffolding\) de Bruner](#) et de [collaboration de Vygotski](#) devraient jouer un rôle dans les réponses apportées. Des monographies précises seraient les bienvenues sur ce point.
- Quels espaces de formation, quels moyens (y compris le rapport enseignant/apprenant qui n'a rien à voir avec le rapport apprenant/tuteur), et quels outils favorisent le processus d'autonomisation de l'apprenant ?
- Quel rapport y a-t-il entre [l'autonomisation \(apprendre à apprendre\)](#) et [l'éducabilité cognitive ou la remédiation cognitive](#) ?



Comme on le voit, le travail ne manque pas et il peut être accompli à la fois (c'est-à-dire en collaboration, en donnant à ce mot un sens différent de celui qu'il a chez Vygotski) par des enseignants (qui participent à la recherche en didactique ou qui se comportent en véritables chercheurs), par des méthodologues (personnes travaillant sur les rapports entre recherche en didactique et action didactique), et par des chercheurs (en évitant de donner à ce mot plus de *volume* qu'il n'en a) se consacrant à la recherche en didactique.

Notes

[1] On peut représenter l'autonomie par le schéma suivant :



[2] On pourra se reporter aux *Cahiers du CRAPEL*.

[3] Nous avons une grande dette envers le CRAPEL. C'est lorsque nous avons visité cette salle *pré-multimédia* que nous avons pris conscience de l'importance de l'espace dans la formation, prise de conscience qui fut par la suite confortée par la visite d'une école aux Etats-Unis et par la visite de médiathèques. Cette réflexion a débouché sur notre article "L'espace en didactique des langues." paru dans *Travaux de didactique*, 37, pages 99-117.

[4] L'*étayage* ou *soutien* est une procédure d'accompagnement de l'acquisition qui a été étudiée par le psycholinguiste américain Jerome S. Bruner et son équipe dans le cadre des acquisitions de l'enfant. On peut construire une procédure analogue pour les acquisitions de l'adolescent ou de l'adulte en didactique des langues. Les termes anglais utilisés sont *tutoring*, *tutorial*, et *scaffolding* (échafaudage). Comme on le voit, la traduction pose problème dans la mesure où les mots choisis par Michel Deleau, Professeur de Psychologie à l'Université de Rennes, sont *interaction* (ou *processus*) de *tutelle*, *tutorat*, *étayage*, et *soutien*. Or *étayage* et *soutien* portent avec eux le sème "appui", sème absent d'*échafaudage* qui correspond plus à *assemblage destiné à faciliter la réalisation d'une tâche*.

L'article de base sur l'*étayage* est l'article de D. Wood, J. S. Bruner, et G. Ross : "The Role of Tutoring in Problem Solving.", article paru dans le volume 17, numéro 2 de la revue *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, pages 89 à 100. La traduction en français est parue dans le recueil d'articles de Bruner intitulé *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, publié aux PUF en 1983, aux pages 261-280. Dans cet article, les auteurs définissent six composantes de l'*étayage* :

- présence d'une phase initiale dans le processus destinée à obtenir l'adhésion de l'apprenant à la tâche,
- réduction par le tuteur des degrés de liberté,
- maintien par le tuteur de l'orientation vers un objectif défini (on remarquera que, lorsqu'on fait pratiquer un jeu de rôle aux étudiants, c'est l'aspect le plus difficile dans la réalisation de la tâche),
- efforts de la part du tuteur pour appeler l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques déterminantes de la tâche (pour une bonne réalisation de la tâche, mais aussi pour que la tâche participe bien de l'apprentissage car on ne réalise pas des activités pour elles-mêmes mais en vue d'apprentissages),
- contrôle de la frustration (qui est nécessaire parce qu'elle est l'un des moteurs de la découverte mais qui peut devenir un obstacle),
- présentation de modèles de solutions (et non de solutions) par le tuteur (qui s'appuie sur les essais antérieurs de l'apprenant pour esquisser ces modèles).



[5] L'oeuvre majeure de Lev S. Vygotski, psychologue russe né en 1896 (la même année que Piaget) et mort en 1934, est : *Myšlenie i rec'*, ouvrage commencé à la fin de l'année 1933 et paru en 1934, peu de temps après la mort de Vygotski. La traduction française, *Pensée et langage*, plus complète que la traduction anglaise, est parue à Paris, chez Messidor, en 1985 ; rapidement épuisée, elle a été rééditée aux éditions La Dispute en 1997.

La notion de *collaboration* et celle de *zone de proche développement* (appelée aussi *zone proximale de développement*), sur laquelle elle s'appuie, se trouvent au chapitre 6, notamment aux pages 269-278 de la traduction française. On consultera aussi ce que dit Vygotski de la notion de *participation* (pages 182-185 de la traduction française), de celle d'*imitation* (pages 271-273 de la traduction française, au sein du passage sur la zone de proche développement), et des rapports entre langue maternelle et langue étrangère (pages 225-227 et 288-293 de la traduction française).

La zone de proche développement est donnée par l'écart entre d'une part le niveau de développement atteint par un individu donné agissant seul dans la réalisation d'une tâche et d'autre part le niveau de développement qu'il atteint lorsqu'il est guidé par un autre individu *expert* dans la réalisation de cette tâche. La collaboration est le guidage réalisé par l'expert. La notion de zone de proche développement occupe une place centrale dans la psychologie de Vygotski parce qu'elle est liée au fait que l'on ne peut assimiler apprentissage et développement mais que l'on ne peut pas non

plus les dissocier (il convient donc de les associer), et au fait que tout développement suppose une socialisation de l'individu, notamment par l'école.

[6] *Apprendre à apprendre* peut n'être qu'un slogan stérile. C'est aussi l'une des préoccupations majeures de la psychologie de l'éducation moderne. Si *autonomisation de l'apprenant* et *apprendre à apprendre* demeurent deux choses distinctes, il existe néanmoins de nombreux liens entre les deux notions.

Etre autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.

Apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome.

[7] Les notions d'*éducabilité cognitive* et de *remédiation cognitive* sont distinctes, mais elles présentent une étroite parenté.

Piaget, dans *Psychologie et pédagogie* (Paris : Denoël, 1969), commentant l'oeuvre de Célestin Freinet, écrit (pages 105-106) : "Sans viser explicitement le but d'une éducation de l'intelligence et d'une acquisition des connaissances générales par l'action, Freinet a [...] atteint ces objectifs constants de l'école active en pensant surtout au développement des intérêts et à la formation sociale de l'enfant. Et sans se targuer de théories, il a ainsi rejoint les deux vérités sans doute les plus centrales de la psychologie des fonctions cognitives : que le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective au sens le plus complet [...] ; et que [la] coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale [...]."

C'est donc dans la réalisation d'actions, de tâches, que se développent les opérations intellectuelles et donc que s'accroissent à la fois le savoir et la capacité à intégrer de nouveaux savoirs. Et c'est dans la réalisation sociale de ces tâches que s'effectue la coordination générale des actions, coordination nécessaire à la maturation de la pensée. L'acquisition suppose une plasticité mentale qui n'est pas immédiate et qui s'améliore lorsqu'on apprend à se représenter la tâche à réaliser, ses enjeux, les obstacles à surmonter.

Tout cela est possible parce que l'intelligence (c'est-à-dire les capacités cognitives d'auto-adaptation) n'est pas fixée une fois pour toutes. Le fonctionnement cognitif peut être dynamisé (cf. A. Moal, "Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : Vers une médiation des apprentissages.", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 : 1, 1992, pages 107-123). C'est par cette dynamisation du fonctionnement cognitif que passe le processus d'autonomisation de l'apprenant.



A propos de l'auteur

Henri PORTINE : Professeur à l'Université de Lille 3 jusqu'au 31.08.97. Actuellement Professeur à l'Université de Bordeaux 3. Linguiste (travaux sur la temporalité, sur l'analyse des connecteurs, et en linguistique textuelle) et didacticien spécialisé en français langue étrangère (méthodologie générale et didactique de la grammaire).

Mél/Courriel : portine@montaigne.u-bordeaux.fr

Adresse : Université de Bordeaux 3, Domaine universitaire, 33400 Talence.

[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1998