

Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous

Marie-José Barbot, CIREL-Théodile, Université de Lille 3, France
mariejosebarbot@gmail.com

Marie-José Gremmo, LISEC, Université de Lorraine, France
marie-jose.gremmo@univ-nancy2.fr



Synergies France n°9 - 2012 pp. 15-27

Résumé : L'article propose d'éclairer le futur de la problématique de l'autoformation en langues par une confrontation avec la manière dont ses paramètres de référence se sont construits. Il met en évidence, au-delà d'une continuité plus ancienne avec des mouvements d'innovation pédagogique du début du 20^{ème} siècle, les caractéristiques spécifiques du contexte sociopolitique et scientifique des années 70 qui en ont favorisé l'émergence. Puis il rappelle comment, très tôt, ont été définis les trois fondements spécifiques tant de l'approche théorique que des dispositifs mis en place: l'autonomie comme moyen et finalité, la mise à disposition de ressources, le rôle de conseil pour l'apprendre à apprendre. La troisième partie montre que le paradigme éducatif ainsi défini fournit des concepts et une méthodologie qui constituent des atouts et des forces face aux nouveaux rendez-vous pour la formation en langues « tout au long de la vie », et en discute trois exemples: la formation interculturelle, l'intégration des TIC et la formation des enseignants de langues.

Mots-clés : autoformation, autonomie, interculturel, didactique des langues étrangères, TIC.

Abstract : The article proposes to clarify the future of self-directed language learning through a confrontation with the way in which its defining parameters were built. It highlights, beyond the continuity with pedagogic innovation movements of the early 20th century, the specific characteristics of the sociopolitical and scientific context of the seventies which favored the emergence of the theory and practice of self-direction. Then, the article points out how, very early, the three fundamental characteristics of the theoretical approach as well as of the implementation of self-directed schemes were defined : autonomy as means and finality, self-access of resources, and advising to help learning to learn. The third part shows how the educational paradigm thus defined provides concepts and a methodology which constitute assets for the more recent issues in the field of lifelong language learning, and discusses three of these issues : intercultural education, the integration of ICT and teacher training.

Key words : autonomy, self-directed learning, foreign language learning, intercultural education, ICT.

Dans cet article¹, nous proposons d'analyser les perspectives de développement qui s'offrent au domaine des apprentissages de langues étrangères en nous

situant dans le paradigme de l'autonomie en milieu institutionnel. Notre approche se situe dans une vision à la fois didactique, pédagogique et communicationnelle, qui convoque plusieurs champs théoriques (linguistique, psychologie de l'apprentissage, anthropologie et sociologie). Elle comporte également une dimension d'ingénierie pédagogique, et conclut par une réflexion sur la recherche dans ce domaine, en l'envisageant selon trois axes, celui de l'interculturel, celui des TIC et celui de la formation des enseignants de langues.

Nous nous positionnons dans une réflexion à la fois diachronique et prévisionnelle. Nous y voyons l'enjeu d'une passation générationnelle: quarante années d'expériences et de théorisation en autoformation institutionnelle en langues étrangères constituent une force pour l'éducation dans une période de turbulences où l'institution éducative en tant que telle est remise en question au profit de l'organisation et de modèles issus de l'entreprise. Pour nous, riches sont les acquis de ces quarante années qui peuvent être transférés tant en recherche que dans les pratiques. Mais, pour réussir à répondre aux interrogations des années à venir, ce transfert est lié à certaines conditions, que nous examinerons.

1. Spécificité du contexte des années 1970 et 1980

La première partie de notre article propose une brève analyse de la manière dont s'est construit le paradigme de l'autonomie en langues étrangères. Nous évoquerons les dimensions du contexte socio-économique qui nous semblent avoir joué un rôle important dans cette innovation. Cette sélection, dont nous assumons le caractère subjectif, cible les facteurs qui étaient présents dès les années 70 et qui ont parcouru les quatre décennies suivantes: certains relèvent du contexte scientifique et sociopolitique, d'autres du contexte éducatif, les derniers relevant plus spécifiquement de la recherche en didactique des langues.

1.1. Un contexte scientifique et socio-économique en transformation

Il faut rappeler en premier lieu le bouillonnement scientifique des années 70, qui correspond au développement des sciences humaines et sociales. A cette époque, on commence à disposer de théories scientifiques sur l'apprentissage humain, sur le langage, non seulement dans sa forme mais aussi dans ses utilisations, et sur la communication: ces théories sont de formidables outils pour ceux qui cherchent à comprendre les situations éducatives.

Parallèlement, les technologies évoluent, et certains développements vont se révéler très fructueux pour les langues. Les technologies liées à l'enregistrement du son, puis de l'image, tout d'abord en elles-mêmes, puis augmentées des technologies dites « de l'information et la communication » liées au développement de l'ordinateur, vont faciliter la diffusion des médias, permettre la communication globalisée, et changer du tout au tout les modalités d'accès à l'activité langagière en situation. Le développement technologique apporte également, au cours de cette période, une forte évolution socio-

économique, dont l'une des conséquences est la nécessité de concevoir une véritable «formation permanente²», pour les langues étrangères notamment, différente des cadres scolaires.

1.2. Un contexte éducatif en effervescence

Les développements scientifiques ont une résonance particulière pour le contexte éducatif de cette période. La nécessité de penser une formation « aux adultes » s'inscrit dans les courants qui formulent des interrogations critiques sur l'école. Dans la continuité de penseurs et d'éducateurs de la première moitié du 20^{ème} siècle³, on voit se renforcer la remise en cause de l'autorité institutionnelle, telle qu'elle se construit pour et par l'école. Mais, plus encore que chez ces penseurs, de nouveaux travaux, ceux de Y. Illich, P. Freire et A.S. Neill principalement, décomposent les implicites de la conception de l'enseignement, et proposent de construire la relation pédagogique en la centrant, comme C. Rogers le fait, sur la personne qui apprend.

La nécessité d'une formation « aux adultes » est aussi le ferment d'une réflexion très riche, dont l'aboutissement est le développement, dans les années 1990, de la notion de « formation au long de la vie » (*lifelong education*), dont certaines des caractéristiques sont communes à la notion d'autoformation. La période est le témoin de l'émergence de nombreux courants éducatifs, bien sûr celui de l'andragogie⁴ (Knowles, 1973), mais aussi de la pédagogie de la motivation, la pédagogie du projet (Tough, 1971, Michel 1989). D'autres propositions renouvellent plus précisément les méthodologies et commencent à jeter les bases de ce qui deviendra par la suite l'ingénierie de formation. Ainsi, les « unités capitalisables » (Schwartz, 1971) sont une réponse aux questions posées par les caractéristiques des « adultes » aux offres institutionnelles de diplomation.

Pour le contexte éducatif de l'époque, il nous semble que les langues étrangères ont représenté un domaine « pilote ». Tout d'abord, alors qu'elles n'avaient que très peu retenu l'intérêt des systèmes éducatifs « de base »⁵, les langues étrangères ont très tôt été concernées par cette « effervescence » : elles étaient en effet nécessaires aux « migrations », temporaires ou définitives, courtes ou longues, que les évolutions socio-économiques imposaient. D'autre part, comme l'apprentissage des langues étrangères a toujours relevé d'une forte tradition de pratiques d'autodidaxie, cela a sans doute facilité le développement des dispositifs qui mettaient en place le paradigme de l'autoformation.

1.3. La création d'un réseau spécifique de chercheurs-praticiens en didactique des langues

Dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues, il faut aussi rappeler le rôle catalyseur qu'a joué le Conseil de l'Europe (CdE). Le CdE est une institution internationale consultative, créée en 1949, qui œuvre pour une Europe « fondée sur les valeurs des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit »⁶. Au début des années 1970, sa Division des politiques linguistiques met en place le Projet Langues Vivantes (PLV) qui,

par sa formule originale, va jouer un rôle fondamental dans la construction et la diffusion de l'innovation pédagogique, tant pour les contenus que pour les méthodologies d'apprentissage⁷. Le PLV, qui vise « la démocratisation de l'apprentissage des langues afin d'encourager la mobilité des personnes et des idées et de promouvoir le patrimoine européen, représenté par la diversité culturelle et linguistique », repose sur la mise en place d'un réseau européen d'acteurs⁸ et d'institutions⁹ experts. Ces acteurs, chercheurs-praticiens pour la plupart, vont s'appuyer sur les développements des sciences humaines et sociales, et définir en commun des objectifs radicalement innovants, qui sont encore, en grande partie, ceux que préconise le CdIE dans ses actions actuelles: en terme de contenus, le développement d'une compétence communicative des apprenants, basée sur l'analyse de leurs besoins langagiers ; en termes de pédagogie, une approche centrée sur l'apprenant, qui vise à développer son autonomie d'apprentissage en favorisant dans la méthodologie même sa prise de responsabilité.

La mise en synergie de ces experts va, au cours des décennies suivantes, donner naissance à d'autres réseaux autour du concept d'autonomie¹⁰: c'est, il nous semble, ce qui a permis d'assurer la diffusion du paradigme, et de l'enrichir par l'implémentation de dispositifs dans des contextes très variés.

2. L'apprentissage autodirigé : caractérisation de l'innovation

Dans cette deuxième partie, nous montrons que les caractéristiques qui déterminent le caractère novateur de l'apprentissage autodirigé ont été posées dès le début des années 70, lors des premières implémentations, les recherches des décennies suivantes s'attachant à ancrer les principes de l'autodirection dans la réalité des contextes et dans la matérialité des dispositifs, pour rendre compte de la diversité des apprenants.

En quoi consiste donc l'innovation ? Il s'agit de concevoir et mettre en place des propositions de formation fondées sur le concept de l'autonomie de l'apprentissage, définie comme la « capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979: 3). Dans son ouvrage de référence, Holec distingue clairement la capacité d'autonomie d'apprentissage, et l'utilisation effective de cette capacité, qu'il nomme « apprentissage autodirigé »: c'est l'apprentissage autodirigé qui est le principe de base de la mise en place des dispositifs institutionnels innovants, que l'on tend actuellement à regrouper sous le terme de dispositifs d'autoformation institutionnelle. L'ouvrage de Holec, publié dans le cadre du PLV du CdIE, s'appuie sur l'expérimentation d'un premier dispositif d'apprentissage autodirigé dans sa propre institution, le CRAPEL¹¹. Les trois paramètres qui caractérisent l'apprentissage autodirigé sont définis dès 73 par les chercheurs-praticiens du CRAPEL (Cembalo et Holec, 1973), dans des modalités de recherche-action qui constituent aussi une des originalités du paradigme :

- l'autonomie de l'apprenant à la fois finalité et moyen
- le dispositif institutionnel reposant sur l'autodirection et la mise à disposition de ressources

- le soutien à l'activité d'apprentissage de l'apprenant, défini un peu plus tardivement comme « conseil ».

2.1. L'autonomie comme fin et moyen

C'est l'élément définitoire de l'innovation: l'autonomie n'est plus envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage. H. Holec (1979: 9) l'indique clairement: « Le véritable problème pédagogique qui se pose est donc, dans un premier temps, celui de la mise en place de systèmes d'apprentissage qui permettent à la fois l'acquisition de l'autonomie et un apprentissage autodirigé ». De même, J. Trim, dans le bilan qu'il fait en 1982 du PLV, en formule ainsi les choix: « Par conséquent l'enseignement des langues devait se préoccuper de former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant. » (Trim, 1982: X), ce qui impliquait, pour lui, de promouvoir « une approche centrée sur l'apprenant et ses motivations », qui « refuse l'autoritarisme, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes ainsi que l'auto-évaluation dans le contrôle des progrès et des résultats » (id.: VIII).

L'autodirection est le principe directeur du dispositif, l'autonomie étant la capacité de l'individu qui lui permet de pouvoir fonctionner dès le départ dans ce dispositif. Cette capacité n'est pas une qualité, mais bien une compétence qui peut se développer et que tout apprenant peut acquérir: l'autodirection concerne donc dès le départ tous les apprenants, quels qu'ils soient.

2.2. Un dispositif fondé sur l'autodirection et des ressources mises à disposition

Le dispositif, basé sur l'autodirection implique, toujours selon les termes de Holec (1979: 8) « que les deux conditions suivantes soient satisfaites :

- d'une part que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage, c'est à dire sache prendre les décisions que cette prise en charge comporte
- et, d'autre part, qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse exercer sa capacité de prise en charge »

Le dispositif doit donc permettre ce qui, dans les années 70, était nommé « l'autonomisation de l'apprenant », et sera, plus tard, reformulé en « apprendre à apprendre », c'est-à-dire « la mise en situation expérimentale d'autodirection de l'apprentissage permettant de découvrir par essais et par erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage » (Holec, 1988: 8).

C'est un changement de point de vue radical: le dispositif est centré sur l'apprenant, et sur les possibilités d'action réelles de l'apprenant tel qu'il est quand il arrive dans le dispositif. Il ne s'agit plus de prévoir ce que l'apprenant doit faire, mais de l'aider à mieux savoir faire ce qu'il doit faire. Cela implique

donc que les ressources qui permettent la construction des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs de l'apprenant soient mises directement à sa disposition pour qu'il puisse mettre en œuvre ses critères de choix. Il s'agit alors d'un changement fondamental: c'est en quelque sorte à l'apprenant de « didactiser » les ressources disponibles, ou, pour reprendre un terme de G. Pineau (1983: 59), de rendre son environnement « éduco-gène ».

Cette mise à disposition concerne à la fois les sources de savoir, mis aussi les outils matériels pour les consulter: « les matériels mis à disposition des individus comprendront, outre les documents de travail proprement dits, des magnétophones, des mini-laboratoires, une sonothèque et une vidéothèque » (Cembalo et Holec 1973: 10). En France, les premiers centres de ressources sont créés dès le début des années 70: la « Bibliothèque sonore » de l'Université de Nancy est mise en place en 1970, et l'avant-projet de la « Médiathèque de Langues du Centre Pompidou » à Paris date de 1975¹².

Il est à noter que l'évolution technologique qu'implique la conception des dispositifs d'autodirection s'est faite en cohérence avec le développement des paradigmes scientifiques, et qu'on peut faire un parallèle entre la transformation du laboratoire de langues en centre de ressources en langues, l'évolution de la notion de « libre accès » vers celle d'« environnement d'apprentissage ouvert », et le passage de méthodologies fondées sur le behaviorisme à des approches socioconstructivistes.

2.3. Le conseil

Dès les premières mises en œuvre, les chercheurs-praticiens sont conscients que l'autonomie est définie en tant que capacité « idéale », et que la réalité des apprenants est autre. Cembalo et Holec (1973: 6) expliquent ainsi l'élément « soutien » du SAAS (Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien) du CRAPEL: « la plupart des adultes qui veulent apprendre une langue ne sont pas d'emblée capables [d'en] prendre en charge toutes [les] opérations. Il s'avère donc nécessaire de mettre en place une préparation méthodologique qui rende possible cette prise en charge ». Mais, tout aussi clairement, ils lui donnent un rôle très différent du rôle d'enseignant: « l'apprentissage se fera de manière semi-autonome: chaque individu travaillera seul ou en groupe sans animateur sur le matériel mis à disposition ; les animateurs n'interviendront éventuellement que pour conseiller, orienter, aider » (id.: 10), et définissent ainsi un nouveau rôle pédagogique lié au paradigme de l'autodirection, celui de conseil (terme retenu à partir des années 1980).

Dans les recherches, le conseil est défini d'abord en contraste avec l'enseignement et on indique souvent ce qu'il n'est pas: « le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à apprendre » (Gremmo, 1995: 36). Puis, au fur et à mesure que l'expérience s'élargit, il est défini dans ses spécificités. Il s'agit tout d'abord de respecter l'éthique sociale de la pédagogie de l'autonomie, qui implique le respect de l'hétérogénéité des apprenants, et une obligation de moyens. Il s'agit ensuite de mettre en place des modalités relationnelles spécifiques, celles de l'entretien de conseil. L'entretien de

conseil est conçu comme un entretien individuel, à la demande de l'apprenant (le conseiller n'a pas à « s'imposer »), l'adaptation à l'apprenant y est une constante (le conseiller est en réaction, et non en prévision), et l'entretien se déroule à partir d'une réflexion sur la pratique d'apprentissage autodirigé de l'apprenant (Henner-Stanchina, 1976, Harding et Tealby, 1981, Gremmo, 2003).

En conclusion de cette analyse « diachronique » il apparaît clairement que, dès le début, cette approche pédagogique innovante s'est définie dans la complexité. Apprendre implique en effet de se situer dans la complexité, d'évaluer un environnement et d'opérer une autorégulation constante, de tenir compte à la fois d'éléments imprévisibles (motivation...) mais également d'outils et techniques, toujours objectivables et optimisables. Du côté de l'apprenant, la complexité se situe notamment dans la tension entre autonomie et régulation: l'apprenant doit en effet apprendre à naviguer entre « faire ce qu'il veut » et « faire ce qu'il doit », tout en refusant de ne faire que « ce qu'il peut ». Du côté de l'institution, la complexité relève du paradoxe de proposer à la fois un soutien et une adaptabilité véritables: elle doit organiser sans véritablement choisir, réagir bien plus que prévoir, et aider sans interférer.

3. Le paradigme de l'autoformation institutionnelle comme dynamique de transformation pédagogique

Dans cette troisième partie, nous abordons une réflexion sur des questionnements actuels dans les recherches en DDL, sur ce que nous avons appelé les « nouveaux rendez-vous », pour discuter les potentialités qu'offre la diffusion du paradigme de l'autonomie dans les apprentissages de langues, et plus largement dans la sphère éducative.

3.1. Un paradigme articulé

Nous identifions le paradigme de l'autonomie éducative en nous référant à Tabary (1991: 60) : « En définitive, constructivisme piagétien et théorie de l'autonomie se rejoignent pour proposer une conception originale de la connaissance » qui précise le rôle actif du sujet: « Théorie de l'autonomie et constructivisme génétique se rejoignent pour affirmer que la connaissance n'est pas seulement apprise mais véritablement créée au cours de l'histoire individuelle. » (id.: 78).

La conceptualisation autour de l'autoformation institutionnelle a permis le passage à un paradigme éducatif (Kuhn 1989) nouveau, celui de l'autonomie éducative, qui comprend donc :

- *des questions didactiques et pédagogiques* : pour l'apprenant, savoir apprendre progressivement seul (une langue dans notre cas) tandis que s'éclipse le maître (Rousseau 1762) ; pour le conseiller, organiser l'offre des ressources et des activités dans une logique de *back office* ;
- *des questions concrètes d'ingénierie de formation*: comme l'indiquent Clénet et Poisson¹³ (2005), créer, inventer des dispositifs non dans une logique programmatique, mais évolutive ;

- *la question-clé du sens de l'innovation*¹⁴: la finalité donnée à cette transformation est bien « une remise en cause fondamentale du système éducatif », pour reprendre les termes d'une analyse de l'OCDE (1970 :12) ».

L'innovation, dans le domaine de l'éducation, peut aussi bien être considérée comme une entreprise révolutionnaire de mise en cause fondamentale du système éducatif - et, par corollaire du système politico-économique qui le sous-tend - que comme une tentative d'améliorer le rendement d'un système sans attenter à ses structures et à ses fondements idéologiques » ;

- *toutes les variables* de la situation éducative, du manuel à l'espace-temps en passant par l'évaluation, évoluent donc en cohésion dans cette transformation (Albero, 2000).

L'articulation de ce paradigme s'opère ainsi entre quatre plans principaux :

- *épistémologique*: l'objet de recherche se construit à partir des cadres du chercheur: « l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, 1937) ; c'est pourquoi il nous a paru fondamental d'en rappeler les conditions d'émergence, et d'évolution ;

- *théorique*: l'autonomie est un concept transversal qu'on retrouve dans de nombreuses disciplines (philosophie et éthique, psychologie de l'apprentissage, biologie, sociologie, anthropologie, communication, pédagogies de l'action et de l'expérience dans les apprentissages), ce qui permet d'en élargir et préciser la compréhension ;

- *méthodologique*: une place prioritaire est accordée au processus, dans une démarche compréhensive, phénoménologique et interactionniste, qui s'appuie sur les principes de la théorie de la complexité: « Il n'y a pas d'un côté, un domaine de la complexité qui serait celui de la pensée, de la réflexion, et, de l'autre, le domaine des choses simples qui serait celui de l'action. L'action est le royaume concret et parfois vital de la complexité » (Morin, 1990:108) ; ce qui implique incertitude, paradoxe, rétroaction, stratégies, reliance ;

- *opérationnel*: l'ingénierie pédagogique doit prendre en compte une double polarité (Jézégou, 2002). Elle doit d'une part garantir l'ouverture des dispositifs: « un système de prestations humaines, pédagogiques et technologiques, afin de favoriser l'exercice et le développement de l'autonomie du sujet en formation » (Jézégou, 2002: 47) ; elle doit, d'autre part, se centrer sur l'étude et la prise en compte des dynamiques psychologiques liées à l'engagement cognitif de l'apprenant. En effet, comme le rappelle M. Cifali (1999), le sujet est irréductible à tout projet du formateur sur lui.

Ces apports conceptuels et méthodologiques jouent à la fois comme repères, comme gouvernail même, et aussi comme aides pour comprendre de nouvelles situations d'apprentissage. En cela, le paradigme de l'autonomie éducative fournit des éléments structurels et relationnels pour les nouveaux contextes où l'acte d'apprendre se déprend de l'acte d'enseigner. C'est ce que nous allons voir à la suite.

3.2. Un paradigme valide pour de nouveaux champs d'intervention

Les éléments-clés du paradigme rappelés dans notre première partie, à savoir l'autonomie comme moyen (tout autant que comme fin), un environnement

d'apprentissage ouvert et « didactisable » (des ressources à disposition), et une relation pédagogique centrée sur l'apprendre à apprendre sont transférables à des champs éducatifs où la centration se déplace vers l'apprenant. Pour garder ici l'attention sur les langues, nous retenons trois de ces nouveaux contextes que nous considérons, pour rappeler ici le titre de l'article, comme les trois rendez-vous importants des prochaines décennies: l'interculturel, la formation ouverte et à distance (FOàD), et la formation d'enseignants de LE.

3.2.1. Le rapport à l'altérité: de l'interculturel à l'intersubjectif

Les apprentissages des langues mettent en avant la relation avec l'autre étranger. Si apprendre c'est changer, comment favoriser ce changement que nous définissons comme rencontre de l'autre ? En effet, l'« Autos » dans (auto)nomie se construit dans le rapport à l'altérité. Pour Vygotski et Bakhtin, le « je » existe d'abord dans le discours de l'autre. Dans l'autonomie définie par Kant, la responsabilité vis-à-vis de l'autre fonde une éthique de la relation. Ainsi l'autre échappe à des connaissances sur lui, sur sa culture: il est infini, incernable (Levinas, 1971). C'est pourquoi A. Ben-Ari et R. Strier (2010)¹⁵ s'élèvent contre une notion de « compétence culturelle » présentée d'une part comme une condition nécessaire et suffisante pour travailler avec les différences, et d'autre part comme pouvant être enseignée et acquise. C'est, il leur semble, une conception qui assume qu'on peut connaître l'autre, et que cette connaissance est un prérequis pour être compétent culturellement (« that the « other » is knowable and that this knowledge is a prerequisite for being culturally competent ») (2010: 2). Au contraire, soulignent-ils en citant Lévinas, l'autre est l'infini¹⁶: « The concept of infinity asserts the experience of others as radically « other ». Leur conception détourne résolument du culturalisme et d'autres approches réductrices. Etre autonome, c'est pouvoir rencontrer l'autre étranger dans son infini. Mais ce n'est pas une caractéristique innée: les recherches-actions (Dervin et Suomela-Salmi, 2007) dans le domaine concluent que l'autonomie dans le rapport à l'autre exige, pour se développer, la création de dispositifs transitionnels avec soutien et outils de réflexivité, et pointent l'importance d'interactions avec des interlocuteurs favorisant une distanciation. Cela nous semble en totale cohérence avec les éléments-clés du paradigme: favoriser (voire mettre en place) la rencontre ET la soutenir par une relation pédagogique spécifique.

3.2.2. Autonomie et TIC: le paradoxe

Les TIC, par leurs spécificités inédites (navigation, multimodalité, esthétique...), constituent une chance historique pour l'autoformation des apprenants. Or si les TIC développent bien l'autonomie, elles l'exigent au départ (Linard, 1996, 2002): là est la difficulté. Là est l'apport des travaux sur les dispositifs d'autodirection qui ont analysé et maîtrisé ce type d'exigence préalable: des transferts méthodologiques et opérationnels peuvent être effectués, notamment pour séparer acte d'apprendre et acte d'enseigner, pour développer l'autonomie des apprenants, afin qu'ils sachent apprendre seuls avec les médias.

Ainsi une recherche-action (Barbot, Debon et Alshami, 2009), appuyée sur des entretiens filmés effectués par leurs enseignants auprès d'étudiants de cinq universités palestiniennes en FOàD, établit que, pour répondre aux problèmes exprimés par les étudiants lors de la mise en place d'une formation universitaire à distance, les universités doivent opérer une bascule de tout le paradigme éducatif. Par ailleurs, R. Mogi (2010), après M. Ciekanski (2005) qui a analysé la spécificité du conseil comme pratique professionnelle, montre la spécificité des fonctions de l'enseignant de FOàD visant l'autoformation, et définit un référentiel de compétences spécifiques très proches des compétences de conseiller « en présentiel ».

3.2.3. La formation des enseignants et l'autonomie des enseignants de LE

Pour ce troisième point, nous partons du postulat que l'autonomie de l'apprenant est indissociable de celle de l'enseignant (Little, 1995). Parmi les recherches qui portent sur le développement de l'autonomie des enseignants, nous choisissons d'en aborder deux :

- une recherche (Barbot et Rivens-Monpean, 2011) auprès d'étudiants de master futurs enseignants de LE fait apparaître des écarts entre les intentions et les usages de ces futurs enseignants en termes d'ingénierie pédagogique. Elle propose alors une modélisation d'un dispositif autonomisant, qui met en évidence l'importance de « facteurs-clés » d'autonomisation, comme la pédagogie du projet et de l'alternance fondée sur une mise en activité de l'apprenant et une relation pédagogique de soutien. Elle montre également l'importance d'outils de réflexivité comme la tenue de journaux (de bord, d'étonnement, etc.) par les futurs enseignants ;
- une recherche (Badrinathan, 2007) sur la notion d'enseignant non-natif, interroge la liberté de l'enseignant pris dans des rapports de pouvoir entre sa propre culture et les cultures dominantes en DDL: cette recherche questionne ainsi la praxis enseignante, et montre une absence de position réflexive et critique des enseignants non-natifs face aux discours dominants en pédagogie¹⁷. Il est donc fondamental, pour V. Badrinathan, que la formation initiale des enseignants de LE favorise chez eux une posture d'autonomie vis-à-vis des sources d'expertise.

Conclusion

Ainsi, via les théorisations didactico-pédagogiques pour l'apprentissage des langues des 4 dernières décennies, s'est constitué un paradigme complet autour du processus d'apprentissage, celui de paradigme de l'autonomie d'apprentissage (ou de l'autoformation institutionnelle), paradigme qui dispose de savoirs spécifiques, de dispositifs adaptatifs au service des acteurs, d'une conception d'évaluation et de pédagogies adéquates (action, implication, expérience...). Actuellement ce paradigme a dépassé son statut alternatif et tend à devenir légitime: c'est actuellement le champ éducatif dans son ensemble qui s'en empare. Nous ne pouvons traiter ici toutes les avancées issues de ce paradigme éducatif mais elles sont présentes à la fois dans le système éducatif et dans la société civile.

Cependant, il nous faut ici dire que cette intégration a son revers: le paradoxe de l'injonction à l'autonomie. Nous voyons en effet que, dans certains

contextes, se développe, pour l'individu, apprenant ou non, une obligation à être autonome, qui fait l'impasse sur la dimension transitionnelle du processus d'autonomisation. Cette menace sur la conception de l'autonomie soulève des interrogations, et pointe la direction des combats futurs: si nous disposons maintenant des moyens pour sa mise en œuvre, il reste encore à protéger les finalités du paradigme.

Bibliographie

Albero, B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan.

Badrinathan, V. 2007. *Autonomie et identité professionnelle des enseignants non-natifs de FLE : le cas de l'Inde*. Doctorat de Sciences de l'Education. Lille : Université de Lille 3.

Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination : Four Essays*. (Ed. Michael Holquist). Austin : University of Texas Press.

Barbot, M.-J., et al., 2009. Leçons de Palestine: modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation. In : *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*. Grenoble : Université Stendhal.

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-Barbot-debon-alshami.pdf (19/04/2012).

Barbot M.-J., Rivens Monpean A. 2011. « Un master de formation d'enseignants-formateurs de langues en effervescence ». *TransFormations. Recherches en Education et Formation*, n°5, pp. 57-68.

Ben-Ari, A., Strier, R. 2010. « Rethinking cultural competence: what can we learn from Levinas ? ». *British Journal of Social Work*, n° 40(7), pp. 2155-2167.

Cembalo, M., Holec, H. 1973. « Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie ». *Mélanges Pédagogiques 1973*, pp. 82-91.

Ciekanski, M. 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère: contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*. Doctorat de Sciences du Langage. Nancy : Université Nancy2.

Cifali, M. 1999. « Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable ». *Le Portique, Revue de Philosophie et Sciences Humaines*, n°4, pp.2-10.

<http://leportique.revues.org/index271.html> (19/04/2012)

Clénet, J., Poisson D. (dir.). 2005 *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: L'Harmattan.

Dervin, F., Suomela-Salmi E. 2007. Solidité et liquidité des stéréotypes d'étudiants universitaires finlandais. In : *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 3: éducation, école, didactique*. Paris : L'Harmattan.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Herder & Herder.

Freire P. 1994. *Pedagogy of Hope, Reliving pedagogy of the Oppressed*. New York : The Continuum Publishing Company.

Gremmo, M-J. 1995. « Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges Pédagogiques*, n°22, pp. 33-61.

Gremmo, M-J. 2003. Aider l'apprenant à mieux apprendre: le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. In : *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès.

Harding, E., Tealby, A. 1981. « Counselling for language learning at the University of Cambridge: progress report on an experiment ». *Mélanges Pédagogiques 1981*, pp. 95-120.

Henner-Stanchina, C. 1976. « Two years of autonomy: practice and outlook ». *Mélanges Pédagogiques 1976*, pp. 72-92.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Holec, H. 1988. *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Illich, Y. 1971. *Deschooling Society*. New York : Harper and Row.

Jézégou, A. 2002. « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Education Permanente*, n° 152, pp. 43-53.

Kant, E. 1784. *Idea for a Universal History from a Cosmopolitan Point of View*. (Translation by Lewis White Beck. Immanuel Kant's "On History," 1963). Indianapolis : The Bobbs-Merrill Company.

Knowles, M. 1973. *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston : Gulf Publishing Company.

Kuhn, T. S. 1983. *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Levinas, E. 1971. *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*. Paris : Poche.

Linard, M. 1996. *Des Machines et des Hommes*. Paris : L'Harmattan.

Linard, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Éducation permanente*, n° 152, pp. 143-155.

Little, D. 1995. « Learning as Dialogue : Dependency of Autonomy on Teacher Autonomy ». *System*, Volume 23, Issue 2, pp. 175-181.

Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : PUF.

Mogi, R. 2010. *Nouveau métier, nouvelle formation du conseiller en ligne en didactique des langues et des cultures étrangères*. Doctorat de Sciences du Langage. Lille : Université de Lille 3.

Neill, A.S. 1960. *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York : Hart.

Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

Piaget, J. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris et Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pineau, G. 1983. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : Editions coopératives Albert Saint Martin.

Rogers, C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus : Merrill Books.

Rousseau, J-J. 1762. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Editions Garnier Frères.

Schwartz, B. 1983. *L'Education demain*. Paris : Aubier Montaigne.

Tabary, J.-C. 1991. Cognition, systémique et connaissance, In : *Systémique et cognition*. Paris: Dunod.

Tough, A. 1971. *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Trim, J. 1982. *Rapport sur le Projet Langues 1971-1981*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vygotski, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : Editions La Dispute.

Notes

¹ Cet article est issu d'une Conférence plénière donnée à deux voix, lors du Colloque International Bilingue « Fostering Learner and Teacher Autonomy in Educational practices: Languages and Beyond / Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives : Regards sur l'enseignement-apprentissage des langues et au-delà », janvier 2010 à Bombay (Inde).

² La première loi sur la Formation permanente en France est entrée en vigueur en 1972.

³ On peut ainsi citer, pour l'Inde, R. Tagore, M. Gandhi, Sri Aurobindo, et pour la France C. Freinet et B. Cacerès.

⁴ Il est à noter qu'en France, le terme d'andragogie est peu utilisé et qu'on lui préfère celui de « formation pour adultes ».

⁵ Jusqu'au début des années 70, en France proportionnellement peu d'élèves étaient concernés par un enseignement de langue étrangère obligatoire.

⁶ Cf. le site du CdIE: <http://www.coe.int/aboutCoe/>

⁷ Cf. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_FR.asp

⁸ On peut ainsi citer les noms de J. Trim, coordonnateur du PLM, L. Dickinson, Y. Chalon, H. Holec, L. Porcher, J. Van Ek.

⁹ Comme le Linguistic Department de l'Université de Cambridge, les centres de recherches du CRAPEL à Nancy et du Crédif à Paris, l'Université de Louvain, etc.

¹⁰ Par ex. Nordic Workshop on Autonomy, AILA Autonomous Learning Group, Réseau pour l'Introduction de l'Innovation en Langues (R2IL), etc.

¹¹ Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Le CRAPEL est maintenant intégré au laboratoire ATILF (Analyse et traitement de la Langue Française) de l'Université de Lorraine.

¹² Avant-projet conçu par Jean-Pierre Berman.

¹³ En se référant au sens d'« ingegno » de Vico au 17^{ème} siècle.

¹⁴ OCDE-CERI, (1970), *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, Paris.

¹⁵ À propos de la formation de travailleurs sociaux.

¹⁶ « The recognition and commitment that the « Other » is infinitely unconquerable and radically different from me. It is only then that we can genuinely learn from him or her ». Ben-Ari A. et Strier R., (2010: 10).

¹⁷ V. Badrinathan met ainsi en évidence chez les enseignants indiens de FLE de son étude, une forte méconnaissance des apports pour l'éducation des penseurs indiens comme Gandhi, Shri Aurobindo, Krisnamurti et Tagore.