



---

**Fred Dervin**

Université d'Helsinki, Finlande

fred.dervin@helsinki.fi

**Vasumathi Badrinathan**

Ramnarain Ruia College (Université de Mumbai)

vasu@vasumathi.net

---

## Introduction

En Finlande comme en Inde (les espaces géographiques des éditeurs de ce numéro de *Synergies France*), la notion d'autonomie dans l'enseignement-apprentissage évoque très souvent les institutions éducatives : l'autonomie administrative, l'autonomie financière et l'autonomie académique sont des termes souvent réitérés dans les discours éducatifs. Mais pour l'un des éditeurs de ce numéro, c'est aussi souvent l'autonomie individuelle en éducation. Ainsi il a été confronté récemment à la question suivante de la part d'un journaliste français venu visiter la Finlande pour témoigner du « miracle » de l'éducation finlandaise : *pourquoi les élèves finlandais sont-ils si autonomes ?* Le journaliste avait entendu dire que l'autonomie était l'une des explications du succès. Lorsqu'il se vit demander ce qu'il entendait par « autonomie », il eut des difficultés à répondre : « *je veux dire : ils savent travailler tout seuls, ils n'ont pas besoin des profs comme nous* ».

Ce numéro de *Synergies* interroge la notion d'autonomie en éducation et tente de lui donner davantage de crédibilité en examinant ses dimensions variées, dans divers contextes et en relation avec la didactique des langues.

### 1. L'autonomie, une notion globalisée ?

Certains changements majeurs en éducation semblent se « globaliser » aujourd'hui : de *simple élève*, l'apprenant devient *un apprenant-usager-acteur* ; de *l'instruction* on passe à *la participation* ; de *l'enseignement centré sur l'enseignant* à *l'apprentissage centré sur l'apprenant*. Les chercheurs tout comme les praticiens semblent en outre s'entendre sur une redéfinition de l'éducation en termes d'autonomisation de l'apprenant, d'apprendre à apprendre, d'apprentissage tout au long de la vie et d'un accès différencié aux savoirs. Pourtant, il est important de souligner ici que l'engouement actuel pour l'autonomie n'est ni nouveau, ni étranger à l'éducation, par exemple, hors de l'Europe. Aussi pour retrouver ces dimensions, il conviendrait de se tourner,

entre autres, vers certains aspects de la philosophie indienne sur l'apprentissage et l'éducation en général. Il suffirait pour cela de se familiariser (à nouveau) avec Mahatma Gandhi, Aurobindo, Tagore et J. Krishnamurthy, qui se sont penchés, ne serait-ce qu'indirectement, sur le thème de l'autonomie. Gandhi en avançant le concept du *Nayi Talim* ou l'Éducation de base, cherchait à créer un pont entre l'école et le travail manuel, d'intégrer l'action et l'initiative et à promouvoir la centration sur l'apprenant, ce qui n'est pas sans rappeler des notions plus modernes et mieux connues comme celles de Dewey (Kumar, 1994). Holliday (2010 : 14) note d'ailleurs un certain biais dans les pays dits « occidentaux » : le terme autonomie « nous » est réservé. Celui-ci permet parfois d'opposer les autonomes individualistes que « nous » sommes aux « collectivistes », que sont les autres (Holliday va jusqu'à dire ironiquement « des barbares », *ibid.*). Le chercheur cite ainsi un enseignant anglais qui aurait affirmé à propos de ses étudiants chinois : « *we shouldn't expect them to be autonomous like us, we should respect their culture for not allowing it* ». Pour Holliday (*ibid.*), bien que l'autonomie se généralise dans les discours éducatifs à l'« Ouest » comme à l'« Est », au Nord comme au Sud, ce type de commentaire ethnocentrique et essentialiste montrerait une approche idéologique affligeante de l'autonomie. En Inde, Tagore pourrait ainsi servir de contre-exemple car il envisageait avec sincérité une éducation pour l'Inde fondée sur les échanges, la mutualisation du savoir, l'esprit critique, l'enseignant comme accompagnateur plutôt que détenteur de tout savoir - principes qu'il avait essayés de mettre en œuvre d'ailleurs dans son université *Vishwa Bharati* (Jha, 1995).

Pourtant, même si l'autonomie, noyau des pratiques éducatives actuelles, est un terme en vogue dans le monde entier, il pose de nombreux problèmes épistémologiques et méthodologiques non négligeables. Ainsi, dans l'enseignement-apprentissage des langues, contexte qui nous intéressera dans ce numéro, l'autonomie constitue particulièrement une référence clé, voire un slogan. Il suffit de constater sa mise en place (parfois sauvage) dans les curricula de langues à tous les niveaux du système scolaire dans le monde entier. Les apprenants de langues doivent être autonomes et on les incite fortement à l'être. C'est ainsi que le *Cadre Commun de Références pour les Langues* du Conseil de l'Europe met l'accent sur l'autonomisation des apprenants en introduisant notamment la *co-évaluation* et l'*auto-évaluation* et en recommandant aux apprenants de fixer eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage. De même, l'arrivée des technologies numériques, du Web 2.0 et de l'e-learning, réorienterait l'apprentissage des langues dans ce sens. Pourtant un certain nombre de malentendus semblent régner autour de la notion - probablement à cause de la complexification de la didactique, de ses attaches politiques (Conseil de l'Europe et Union européenne, entre autres) et des mélanges interdisciplinaires et plurilingues que le domaine connaît actuellement. Ce numéro de *Synergies France* se propose donc de questionner cette notion et de faire le point sur sa fonction en didactique des langues où elle a connu une longue histoire et des transformations au fil des décennies en termes de conceptualisation, méthodologies, et réalisation dans la classe de langues.

## 2. Malentendus : mettre fin à l'autonomie individualiste et acontextuelle ?

L'origine du mot autonomie se trouve dans « *αὐτόνομος* », qui signifie en grec « la loi (*nomos*) du soi (*auto*) ». Cette définition indique un premier malentendu potentiel lié à la notion : l'autonomie découlerait du soi. Néanmoins la littérature sur l'autonomie dans l'apprentissage a bien montré qu'elle se développe dans l'interaction (in)directe avec les autres (enseignants, pairs, parents, collègues, etc.). Ce biais individualiste dans la compréhension de l'autonomie est donc à éviter. Pour Gallagher (2011 : 488) : « *We are not third-person observers of others, but rather are involved, from the earliest point in infancy, in second-person interactions and dialogical relations with others, and that we start to 'understand' others through a variety of embodied practices* ». En outre l'autonomie, lorsqu'elle est mise en pratique, se situe toujours dans un contexte d'interaction spécifique qui influe sur elle (Barbot & Dervin, 2011 ; Gallagher, 2011 ; Badrinathan, 2011). Donc l'autonomie, ce n'est pas le contrôle, la loi de soi mais la (re-)négociation de l'apprenant de langues et de ses actions avec ses interlocuteurs dans un contexte spécifique (en classe, lors d'un séjour dans un autre pays, en ligne, etc.). D'ailleurs, l'un des malentendus les plus « pratiqués » dans l'enseignement-apprentissage des langues consiste à imaginer que l'autonomie viendrait tout naturellement, alors qu'elle doit s'apprendre, se construire, non pas de manière définitive comme on apprend par exemple des dates historiques, mais « tout au long de la vie ». Ainsi à aucun moment, un individu ne pourra avancer l'idée qu'il est devenu entièrement autonome. L'autonomie, ce serait donc la capacité à prendre des décisions sur ses apprentissages, ses actions et ses relations avec les autres en prenant en compte le contexte d'interaction, les interlocuteurs et en tentant de mettre en place des stratégies éthiques afférentes (Barbot & Dervin, 2011).

Tout ceci a des conséquences pour l'enseignant de langues qui est conduit à revoir son positionnement, sa méthodologie, ses gestes professionnels mais aussi son identité s'il veut favoriser la responsabilisation des apprenants, leur autoformation et ainsi leur réussite. C'est pourquoi les pratiques et les perceptions enseignantes devraient être en cohérence avec le paradigme d'autonomie. Il serait souhaitable d'ailleurs que les initiatives de formation des enseignants de langues prennent en compte l'autonomie d'autant plus que l'autonomie de l'apprenant ne peut être dissociée de celle de l'enseignant et vice versa. En fait, alors que de nombreuses recherches ont été effectuées sur l'autonomie des apprenants, celle des enseignants a rarement retenu l'attention des chercheurs...

## 3. Problématiser l'autonomie en didactique des langues

Ce numéro de *Synergies* se propose d'approfondir certaines thématiques centrales à l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage des langues. Les auteurs des articles qui suivent contribuent à élaborer des questionnements autour de la notion d'autonomie sur les quatre terrains essentiels suivants.

### 3.1. Définir une pédagogie de l'autonomie

Afin de répondre à la question de la définition, la plupart des auteurs s'interrogent sur les types de pédagogie en usage, à celles qui promeuvent l'autonomie et à celles qui la restreignent, en rapport avec des contextes spécifiques et par exemple les pédagogies alternatives. Des regards critiques sur l'insertion « sauvage » de l'autonomie dans les apprentissages son également posés :

Quelle est la nature de l'autonomie ? Quelles pédagogies adopter pour atteindre le double objectif d'apprendre une langue et/ou une discipline et d'apprendre à apprendre ? Quels instruments utiliser ? Quelles stratégies et techniques apportent les pédagogies pour favoriser les processus d'autonomisation ?

La question des représentations sur l'apprentissage en autonomie est centrale pour définir une pédagogie de l'autonomie, surtout celles des acteurs, apprenants et enseignants car les représentations des apprenants et des enseignants affectent les processus d'enseignement-apprentissage. Les choix concernant l'accompagnement, l'accessibilité aux savoirs, les types de savoirs, les modalités pédagogiques mises en place, l'importance accordée à la responsabilité et à l'initiative de l'enseignant/apprenant, sont liés en quelque sorte à des représentations à expliciter. Il ne va de même pour les contraintes dans les contextes institutionnels. Certains contextes d'enseignement-apprentissage sont plus favorables à une pédagogie de l'autonomie que d'autres. A quelles contraintes se heurte l'autonomisation ? Quels facteurs la développent ? L'enseignant-formateur peut-il passer outre les limites de l'institution pour promouvoir des situations propices à l'autonomisation ? Quel est le rôle des décideurs et des politiques ?

### 3.2. Relations entre les acteurs

Passer d'un enseignement centré *sur l'enseignant* à un apprentissage centré *sur l'apprenant* implique une relation éducative renouvelée (cf. Bruner, Rogers) qui rejette la directivité et s'établit à partir d'interactions signifiantes (cf. Vigotsky, Lewin). Quels types pertinents de relation enseignant-apprenant mettre en place ? La fonction de l'enseignant se déplace-t-elle vers des fonctions de conseiller, d'animateur, de guide, de mentor et/ou de technicien ? Le regard porté sur différents modes de guidage et de médiations, le degré d'intervention de l'enseignant, une perspective historique, la faisabilité du recours à une approche dynamique et socio-constructiviste constituent quelques sous-thèmes de cette section. Une place importante sera donnée aux recherches sur la formation des enseignants-formateurs visant à développer des pratiques de médiations autonomisantes.

### 3.3. Technologies numériques et autonomie

A l'ère du web social, des médias numériques de masse et de l'e-learning, mais également de l'importance croissante de systèmes alternatifs de connaissance, où est la place de l'autonomie ? Dans certains contextes, la technologie est souvent considérée comme un substitut à l'approche traditionnelle d'accès aux

savoirs, plus que comme un outil nouveau offrant des opportunités spécifiques. L'autonomie est-elle un pré-requis dans l'utilisation des technologies ? Celles-ci mènent-elles vers un apprentissage autonome ? Comment et à quelles conditions ? Les technologies permettent-elles aux enseignants de développer leurs propres compétences d'autonomie (par exemple en apprenant à se distancier des manuels, à amener les apprenants à interagir avec l'extérieur, à rendre l'enseignement-apprentissage plus « authentique ») ?

### 3.4. Interculturalité, multilinguisme et autonomie

Tout apprentissage mène à une rencontre avec l'Autre, surtout, l'apprentissage d'une langue étrangère ou de plusieurs langues. L'autonomie, elle-même, comme nous le disions supra, n'existe que par la rencontre entre deux individus a minima. La rencontre de l'altérité peut contribuer à apprendre à prendre conscience de sa propre diversité et ainsi à développer son autonomie. Toutefois cela n'a rien d'automatique. Comment alors créer des dispositifs qui visent à développer des compétences interculturelles et multilingues tout en prenant en compte l'autonomisation ? Comment aller au-delà des « grammaires de cultures » (Abdallah-Preteille, 1986) et des « impostures interculturelles » (Dervin, 2012) qui schématisent (et caricaturent) l'Autre ? Comment redonner du « pouvoir » aux individus et non à leurs cultures, que l'on présente souvent comme des entités autonomes, responsables des comportements des individus (Wikan, 2002) ? Comment développer des démarches qui conduisent à la réflexivité, la criticalité, au respect des identités multiples, et à l'ouverture (Cf. Abdallah-Preteille, 2003 ; Sen, 2006 ; Andreotti, 2011) ? Comment co-construire des relations avec un « étranger » dans une ou plusieurs langues ? Quelles stratégies d'adaptation, de remise en question liées à la capacité d'autonomie peuvent aider à y arriver ?

## 4. Présentation des articles

Le numéro se compose de trois parties : 1. Retour sur la notion d'autonomie dans l'enseignement-apprentissage des langues, 2. Positionnements des acteurs et 3. L'avenir de l'autonomie ?

**Marie-José Barbot** et **Marie-José Gremmo**, deux grandes spécialistes francophones de la thématique, ouvrent le débat sur l'autonomie dans la didactique des langues en proposant d'éclairer la notion d'autoformation à travers une approche diachronique. Elles soulignent les caractéristiques de son émergence dans le domaine dans les années 70 ainsi que ses fondements spécifiques. L'article se termine sur une discussion des nouveaux rendez-vous autour de trois éléments centraux : la formation interculturelle, l'intégration des TIC et la formation des enseignants de langues.

Dans une veine similaire, **Phil Benson** porte un nouveau regard sur l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage des langues en adoptant une posture philosophique pour souligner le lien entre l'autonomie personnelle, l'autonomie de l'apprenant et l'autonomie de l'apprenant des langues. En partant de Kant et en s'appuyant sur des philosophes contemporains, l'auteur

présente l'argument que la philosophie est une source indispensable pour la compréhension de l'autonomie. Il s'interroge sur les notions d'autonomie et de contrôle, leur place légitime ou illégitime dans l'apprentissage, les pédagogies de l'autonomie et cherche à situer la notion de l'autonomie dans le champ plus élargi de l'autonomie personnelle et l'autonomie dans la vie.

L'article intitulé *Autonomisation et rentabilité : points de rencontre et points de tension* traite d'un sujet peu abordé en didactique des langues : celui de l'autonomisation et l'entreprise. **Myriam Pereiro** y examine un dispositif d'apprentissage autodirigé dans un centre de langues privé afin d'étudier les relations entre rentabilité et autonomisation. Serait-il compatible de faire réussir un dispositif autonomisant tout en gardant sa valeur commerciale, sans retomber dans des conceptions d'apprentissage traditionnelles? Suite à l'analyse des données, l'auteure remarque des points de rencontre encourageant entre les acteurs sur les valeurs concernant l'autonomisation. Elle conclut que pour sauvegarder le caractère autonomisant du dispositif, il serait indispensable que les acteurs continuent à co-construire leurs représentations.

La deuxième partie du numéro se concentre sur les positionnements des acteurs, apprenants comme enseignants.

**Androniki Charitanidou** et **Gina Ioannitou** s'intéressent d'abord à l'enseignant autonome du point de vue de l'innovation pédagogique dans le cadre d'un programme de Zone d'Innovation Pédagogique mise en place en Grèce. Les chercheuses fondent leur étude qualitative sur un échantillon d'enseignants activement impliqués dans le programme. L'analyse du corpus sert à valider leur hypothèse de base qui veut que l'enseignant qui accepte de mettre en œuvre un programme d'innovation soit nécessairement plus autonome que celui qui refuse. Les auteurs dressent les caractéristiques de l'enseignant autonome et concluent que la réussite de l'innovation pédagogique et l'autonomie de l'enseignant sont intimement liées.

Dans son article, **Emmanuelle Carette** examine les interactions entre les acteurs principaux au sein d'un dispositif numérique d'apprentissage autodirigé de l'anglais avec le soutien d'un conseiller, à savoir l'apprenant et le conseiller. Les deux sont liés par un contexte « culturel » commun et la chercheuse cherche à voir en quoi les interactions influencent l'apprentissage. Les profils professionnels des deux conseillers étudiés étant différents, la chercheuse avance l'hypothèse que ces différences ont des conséquences sur leurs pratiques de conseils. Les hypothèses sont validées par le biais de l'analyse du corpus qui démontre que le profil professionnel de la conseillère et sa façon de considérer l'autonomie et l'apprentissage ont une influence directe sur son activité de soutien, la durée et la nature du conseil et par conséquent sur l'apprenant et son activité d'apprentissage.

La dernière partie du numéro s'interroge sur l'avenir de la notion d'autonomie en didactiques des langues.

Dans le premier chapitre, les réflexions de l'auteure, **Anne Château**, découlent d'un dispositif d'apprentissage auto-dirigé, mis en place pour répondre aux exigences d'un client. Le dispositif vise l'autonomie de l'apprenant et propose le conseil à l'apprentissage comme modalité d'accompagnement. Un corpus composé de questionnaires et d'entretiens semi dirigés avec les apprenants, sert à comprendre les représentations des apprenants et à analyser si celles-ci ont évolué en fin de formation. Les résultats démontrent que le conseil contribue à une évolution positive des représentations chez les apprenants, à instaurer l'esprit critique et une progression vers l'autonomisation.

Les deux articles suivants se penchent sur deux des nouveaux rendez-vous soulignés par Barbot et Gremmo dans le premier article : les TIC et l'interculturel en liaison avec l'autonomie.

Issue également du CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de l'Université de Nancy, comme d'autres auteurs de ce numéro, **Eglantine Guély Costa** propose un article intitulé « Environnement numérique d'apprentissage : de la conception aux usages ». Partant d'un environnement numérique d'apprentissage créé par le Centre, l'auteure examine l'apprentissage auto-dirigé de six étudiants de l'anglais. Elle en discute également les avantages et inconvénients.

Pour finir, **Samira Ibnelkaïd** s'intéresse aux liens entre la compétence interculturelle et les capacités d'autonomie et d'interaction. L'auteure se fonde sur des données recueillies dans une université finlandaise entre apprenants et enseignants de Didactique du Français Langue Académique. Fondée sur une conceptualisation renouvelée de l'interculturalité, la contribution montre comment certains aspects tels que la décentration et l'objectivation de Soi, la reconnaissance des diversités de soi peuvent être développés lorsque l'on lie interculturel et autonomie.

En guise de postface au numéro, **Marie-José Gremmo** et **Marie-José Barbot** proposent une bibliographie commentée sur la thématique en relation à la didactique des langues.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Andreotti, V. 2011. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. London : Palgrave.

Badrinathan, V. 2011. « Relevance of teacher autonomy in pedagogic independence. Study of Indian teachers of French ». *Indian Streams Research Journal*, vol. 1 no. 3, pp. 252-257.

Barbot, M.-J. & Dervin, F. (éds.) 2011. Rencontres interculturelles et formation. *Education permanente* no. 186.

Dervin, F. 2012. *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Gallagher, S. 2011. « A philosophical epilogue on the question of autonomy ». In : Hermans, H. & Gieser, T. (éds.). *Handbook of the Dialogical Self Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.

Holliday, A. 2010. *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.

Jha, N. 1995. « Rabindranath Tagore ». *Perspectives*, vol. 4, pp. 631-648.

Kumar, K. 1994. *What is worth teaching ?* New Delhi : Orient Longman.

Sen, A. 2006. *Identity and Violence*. New Delhi : Penguins.

Wikan, U. 2002. *Generous Betrayal*. Chicago : Chicago University Press.