



HAL
open science

L'autonomie, un objectif de formation

Francis Carton

► **To cite this version:**

Francis Carton. L'autonomie, un objectif de formation. La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères: le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des TIC et du portfolio, 2009, Kyoto, Japon. pp.57-66. hal-00576652

HAL Id: hal-00576652

<https://hal.science/hal-00576652>

Submitted on 16 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'AUTONOMIE : UN OBJECTIF DE FORMATION

Francis CARTON, CRAPEL/ATILF, CNRS/Université Nancy 2

Résumé

Mettre en œuvre cette orientation, qu'est l'autonomisation de l'apprenant de langue, dans des contextes culturels, sociaux, géographiques, didactiques différents de ceux dont elle est issue renvoie à plusieurs questions: que faut-il entendre sous ce terme ambigu qu'est l'autonomie ? Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Quelles problématiques la mise en place d'une formation à apprendre soulève-t-elle ? Comment questionner les raisons qui justifient le bien-fondé de l'idée d'autonomie ? Quels paramètres institutionnels, culturels et didactiques sont mis en jeu autour de son application sur le terrain ?

En didactique des langues, l'autonomie de l'apprenant de langue fait partie des concepts qui circulent à l'échelle mondiale depuis quelques décennies. Issu du mouvement des idées visant la promotion de l'individu dans les années 60 (approche centrée sur la personne chez Carl Rogers, éducation conçue comme conscientisation et libération de l'individu chez Paulo Freire, ...), il s'intègre ensuite en Europe dans une didactique des langues qui vise à mettre au premier plan la centration sur l'apprenant. Les experts pour les langues du Conseil de l'Europe l'ont constamment incorporé dans leurs propositions, jusqu'au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, publié en 2001, dont le succès auprès des décideurs, des chercheurs en didactique et des enseignants de langue en Europe et dans le monde est remarquable.

Il n'en reste pas moins que les dispositifs d'apprentissage qui visent l'autonomisation des apprenants (à savoir le transfert vers l'apprenant des décisions relatives à son apprentissage¹), même s'ils se répandent de plus en plus, restent le plus souvent perçus comme des innovations, en Europe comme ailleurs. Ainsi, la recherche *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (<http://ceca.auf.org/>) montre assez largement l'omniprésence de la figure de l'enseignant comme acteur qui dirige l'apprentissage.

La « circulation interculturelle des idées implique qu'une idée développée dans un contexte culturel donné et exprimée dans une langue se diffuse dans un autre contexte et dans une autre langue » : ces idées sont acceptées, débattues, transformées, reconstruites, en fonction des réactions et résistances qu'elles suscitent dans des contextes différents (Liddicoat A.J., Zarate G., 2009, p. 12²). Pour problématiser la façon dont l'idée d'autonomie s'incarne ou peut s'incarner dans tel ou tel environnement, il est utile de la cerner théoriquement de manière précise, et de rappeler les raisons qui la justifient tout en en questionnant la portée universelle. La présentation rapide d'un outil d'apprentissage (EPCO) permettra de montrer comment il est possible d'associer formation à apprendre et apprentissage dirigé par l'apprenant, et de montrer comment son application sur le terrain fait apparaître la complexité, la multiplicité des paramètres institutionnels, culturels et didactiques, imbriqués les uns aux autres et mis en jeu autour du concept d'autonomie.

Autonomie, apprentissage auto-dirigé, apprentissage hétéro-dirigé

Ce qui complique les choses, c'est que le terme autonomie continue dans les usages à

¹ Définition de l'autonomie retenue par le CECR (§ 6.3.5., p. 110), issue entre autres des travaux de HOLEC 1981, DICKINSON 1987, ou LITTLE 1991.

² Sur ces questions, on peut se reporter à l'ensemble de ce numéro de juillet 2009 du *Français dans le Monde Recherches et Applications*.

n'être pas toujours bien clarifié. Il reçoit en effet deux acceptions différentes³ :

1. la capacité à prendre en charge son apprentissage (définition du CECR): il s'agit d'une compétence de l'apprenant ;
2. un apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant : il s'agit d'une caractéristique du dispositif d'enseignement/apprentissage.

L'ambiguïté est ici : une méthode, un CDROM, un site Internet, qui permettent à un apprenant d'apprendre une langue sans enseignant, mais qui sont prescriptifs, ne visent pas à développer l'autonomie de l'apprenant au sens 1. Le choix des objectifs, des ressources, des processus est déterminé à l'avance par l'enseignant, le concepteur de la méthode ou du logiciel d'apprentissage. Certains outils d'apprentissage relevant des TIC se trouvent aux antipodes de la notion de l'autonomie (en tant que capacité de l'apprenant): la technologie de l'ordinateur ne génère pas nécessairement des apprentissages autonomes (Villanueva M., 2006).

Il est donc plus clair, si l'on souhaite qualifier un dispositif d'apprentissage sous l'angle de l'autonomie, de recourir aux expressions *apprentissage hétéro-dirigé* (le choix des objectifs et des ressources dépend de l'instance de formation) et *apprentissage auto-dirigé* (c'est l'apprenant qui prend ces décisions).

Relèvent ainsi de l'*hétéro-direction* des exercices faits par l'élève à la demande de l'enseignant, à la maison ou dans un centre de ressources, ou encore l'apprentissage à partir d'une méthode qui ne laisse pas de liberté de choix à l'apprenant. De la même manière, un cours individuel, en face à face ou à distance, est hétéro-dirigé si c'est l'enseignant qui décide, même s'il prend ces décisions en prenant en compte les spécificités de son élève apprenant.

Relèvent de l'*auto-direction* des dispositifs qui conduisent l'apprenant à organiser son activité d'apprentissage. Celui-ci n'est pas organisé à l'avance, l'apprenant développe son apprentissage en le dirigeant lui-même : définir ses objectifs ; gérer l'apprentissage (rythme, durée, lieu) ; choisir des supports et des tâches d'apprentissage ; évaluer les acquisitions (modalités et critères) et la manière dont l'apprentissage s'est déroulé.

Dans la réalité, naturellement, la distinction entre hétéro-direction et auto-direction n'est pas aussi binaire : les dispositifs d'apprentissage sont plus ou moins hétéro-dirigés, plus ou moins auto-dirigés, et ce pour chaque type de décision à prendre. Par exemple:

- dans un enseignement à distance, l'apprenant a la possibilité de décider quand et où il travaille. Il est autonome quant à la gestion du lieu, du moment et du rythme de son apprentissage, mais il n'a pas d'autre choix de décision si les objectifs, les supports, les activités, les modes d'évaluation lui sont fixés : sur ces derniers aspects, son apprentissage est hétéro-dirigé.
- dans les formations en entreprise, les apprenants sont seuls ou en groupes. Il arrive souvent qu'ils définissent en coopération, ou en collaboration avec l'enseignant ou avec l'institution leurs objectifs d'acquisition, les contenus, l'organisation du travail, les formes et les critères d'évaluation. Dans ce cas, les décisions sont prises en commun.
- l'utilisation des grilles d'auto-évaluation élaborées à partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues conduit l'élève à évaluer ses savoirs et ses savoir-faire, même s'il reçoit par ailleurs un enseignement prescriptif.

On voit que les choix relatifs à l'apprentissage peuvent être faits par l'apprenant seul, par un groupe d'apprenants, en collaboration/négociation/concertation avec l'enseignant ou l'institution. De plus, pour chaque type de décision à prendre (objectifs, supports, tâches, évaluation), le degré d'auto-direction peut évoluer dans le temps, en passant progressivement

³ Il existe une troisième acception du terme autonomie au sein des expressions « autonomie langagière », « autonomie communicative », où l'autonomie se définit comme une compétence efficace en langue ou en communication.

de choix effectués par l'enseignant à des choix effectués par les apprenants. Toutes les variations sont possibles.

Tout dispositif d'enseignement/apprentissage peut donc être plus ou moins hétéro-dirigé, plus ou moins auto-dirigé, en fonction de la part de liberté donnée à celui qui apprend (ou que celui-ci s'octroie). Plus le dispositif est hétéro-dirigé, moins l'apprenant décide des conditions de son apprentissage. Plus il est autodirigé, plus l'apprenant partage et assume les décisions relatives à son apprentissage.

Apprendre à apprendre

La capacité à prendre en charge son apprentissage de langue n'est pas innée, elle doit s'apprendre : l'autonomie est un objectif de formation, qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si on décide de la promouvoir (apprendre à apprendre).

Prenons l'exemple des centres de ressources en langues, qui se présentent comme des médiathèques, et où il est possible de regarder un film, lire une revue, écouter une chanson, participer à un blog, prendre des notes sur un cours universitaire enregistré, chercher de la documentation sur Internet, etc., autant de contacts utiles avec des langues étrangères. Mais si telle personne souhaite utiliser le centre de ressources de manière à pouvoir écouter ou lire avec plus d'efficacité, écrire ou parler de manière plus satisfaisante, il faut qu'elle soit capable de choisir des activités adaptées et des supports de travail adéquats. C'est pourquoi les responsables de centres de ressources qui souhaitent que les usagers y apprennent mieux par eux-mêmes mettent en place divers moyens de formation à l'autonomie: stages, livret, entretiens de conseil, accompagnement des apprenants (en présentiel ou à distance), documents de soutien, fiches pédagogiques, catalogage pédagogique des supports et matériaux,

De la même manière, face aux ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication, il s'avère que l'aide à l'apprentissage est indispensable (même si l'on constate que, de plus en plus, certains utilisateurs de technologies comme l'ordinateur ou le contexte multimédia développent des capacités d'apprentissage : Loiseau Y., Roch-Veiras S., 2006). Le plus souvent, les apprenants ignorent l'existence des possibilités et des outils, ou ne savent pas s'en servir (Kilgariff A., Grefenstette G., 2003). Même s'ils se déterminent des objectifs d'apprentissage conscients, ils manquent des compétences qui leur permettent d'identifier les documents nécessaires (ceux-ci ne sont d'ailleurs pas toujours adaptables à ce qu'ils veulent en faire).

L'aide à l'apprentissage en autonomie ne consiste pas à prendre les décisions à la place de l'apprenant, puisque l'on souhaite qu'il en soit responsable : elle lui suggère les moyens par lesquels il pourra en prendre le contrôle, c'est-à-dire qu'il sache faire des choix préparés et pertinents quant à ses objectifs d'apprentissage et à l'organisation de celui-ci.

Voici, à titre d'exemple, une activité utilisée par les formateurs du CRAPEL/ATILF pour aider des enseignants à effectuer une transition de leur fonction traditionnelle de transmetteurs de savoirs vers un rôle nouveau, celui de promoteur de l'autonomie des apprenants. Il s'agit, après réflexion individuelle ou collective, de discuter sur les alternatives suivantes du comportement de l'enseignant en salle de classe :

Fixer les objectifs	↔	Solliciter des informations sur les besoins, les envies
Déterminer le contenu du cours	↔	Donner des informations, clarifier
Choisir les matériaux	↔	Suggérer des matériaux
Choisir le moment, l'endroit, le rythme	↔	Aider à la gestion de l'apprentissage
Choisir les activités d'apprentissage	↔	Suggérer et analyser des tâches d'apprentissage
Gérer les interactions dans la classe	↔	Ecouter, réagir

Commencer, démarrer	↔	Interpréter des informations
Gérer la situation d'apprentissage	↔	Fournir du <i>feed-back</i> , reformuler
Donner des devoirs	↔	Présenter des matériaux, des activités d'apprentissage
Expliquer	↔	Proposer des procédures différentes
Corriger, noter	↔	Proposer des outils et des moyens d'évaluation
Tester	↔	Etre positif
Récompenser, sanctionner	↔	Encourager
...	↔	...

Un enseignant qui adopte les comportements de la partie droite de ce tableau forme ses élèves à devenir autonomes : il transmet moins son savoir que son expertise didactique, pour les rendre capables de prendre les décisions constitutives de leur apprentissage⁴.

De la même manière, les Portfolios Européens des Langues (PEL) visent la formation à l'autonomie dans leurs trois volets (la partie auto-évaluation ; la réflexion sur l'apprentissage suscitée par la rédaction de la biographie langagière; la sélection des matériaux qui servent à illustrer acquis et expériences pour le dossier).

La formation à l'autonomie doit permettre à l'apprenant de passer d'une culture dans laquelle il se fait enseigner à une culture dans laquelle il prend en charge les décisions relatives à son apprentissage. Apprendre à apprendre met l'accent sur la réflexivité, la mise à distance, le retour sur les stratégies mises en place (A quoi sert cet apprentissage ? Qu'est ce que j'ai appris ? A quoi sert ce que je fais quand je pratique tel exercice ? Est-ce que je m'y prends bien pour apprendre ?). Elle conduit l'apprenant à prendre davantage conscience du processus d'apprentissage dans lequel il se trouve, à identifier son propre style cognitif, à prendre conscience de ses manières d'apprendre et des choix qui lui conviennent le mieux, et à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Apprendre à apprendre suppose aussi le perfectionnement de la culture langagière (par exemple ce qu'est parler, lire, écouter ; ce qu'est le lexique, la grammaire, l'oral, l'écrit), de la culture d'apprentissage (par exemple les différences entre acquisition et apprentissage, ce qu'est l'évaluation), et de la culture méthodologique (par exemple comment définir un objectif d'apprentissage, comment sélectionner un support, une tâche d'apprentissage)(Holec H., 1998, p. 225 et suivantes).

Pour définir une formation à l'autonomie, il faut répondre aux questions suivantes : quels sont les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité à apprendre? Quelle est la liste des décisions qui incombent à l'apprenant au moment de son apprentissage? Comment faire acquérir cette compétence ? L'apprentissage de cette capacité à apprendre doit-elle précéder l'apprentissage lui-même ou peut-elle être acquise pendant l'apprentissage lui-même ? Suivant le type de dispositif que l'on souhaite mettre en place (à distance ou en présentiel ; en groupe ou en individuel ; autosuffisant ou destiné à s'intégrer dans un ensemble plus vaste), comment alterner les temps d'apprentissage et les temps de réflexion sur l'apprentissage ? Quelles formes peut prendre cette aide ? Suffit-elle qu'elle soit matérielle (documents dits de soutien, conseil électronique) ? Faut-il qu'elle soit humaine, en face à face, à distance (téléphone), médiatisée (Internet) ?

L'autonomie : pourquoi ?

Voici à présent quelques raisons évoquées habituellement pour justifier le principe de l'autonomie d'apprentissage :

1. L'apprenant doit être placé au centre de la construction de savoirs (idée issue des théories constructivistes) : ce n'est pas l'enseignement qui produit l'acquisition, mais l'apprentissage. Il en ressort que plus l'apprenant est actif dans le processus, plus il prend en charge la responsabilité de celui-ci, plus il y a de chances pour que l'apprentissage se déroule

⁴ C. PUREN (2004, p. 244) propose un modèle de ce genre pour réfléchir aux relations entre les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage.

positivement.

2. Les apprenants sont tous différents, en raison de leur culture d'apprentissage, de leur passé éducatif, de leurs niveaux d'arrivée et de départ, de leurs besoins et de leurs objectifs personnels, de leur style d'apprentissage et de leurs processus d'acquisition, de leurs disponibilités mentales. Comme le dit L. Porcher, commentant Bachelard : « on ne saurait traiter pareillement chaque individu et une quelconque uniformité serait simplement, sur le plan pédagogique, dépourvue de sens » (Porcher L., 2001, p. 29). L'enseignement de langues par salles de classes, qui obéit à un cheminement identique pour tout le groupe, n'est pas susceptible de répondre à cette hétérogénéité.

3. Apprendre une langue, apprendre plusieurs langues, développer une compétence plurilingue, c'est l'affaire de toute une vie. Un des rôles de l'école et de l'université consiste à préparer les élèves et les étudiants à apprendre par eux-mêmes, de manière à éviter qu'ils soient toujours tributaires des structures d'enseignement. Apprendre à apprendre doit faire partie de l'apprentissage des langues.

4. Savoir apprendre est une compétence transversale, un savoir agir. Dans la mesure où apprendre à apprendre met au jour et perfectionne les stratégies et les procédures d'apprentissage, il est probable que quelqu'un qui sait mieux apprendre une langue saura aussi mieux en apprendre d'autres.

5. De nos jours, dans les pays développés, les ressources et les supports pour apprendre des langues sont disponibles partout. La télévision, les DVD, les logiciels d'apprentissage, et par-dessus tout Internet, transforment et multiplient l'accès à des ressources en langue étrangère. Des outils gratuits et en ligne sont créés à des fins d'apprentissage de langues. L'accès au cinéma, à la chanson, à toutes sortes de documents écrits, oraux, souvent plurilingues, ou à des échanges (forums, blogs), multiplie la possibilité d'accès à d'autres langues. Chacun peut y accéder à tout moment, en tout lieu, dans des espaces publics ou privés (à la maison, en bibliothèque, dans le train, sur ordinateurs et sur téléphones portables). Grâce à l'accès souple et diversifié à ces ressources multipliées et multiformes, une transition peut s'effectuer entre des apprentissages en salle de classe et des apprentissages en dehors de la salle de classe, à la condition que les apprenants sachent se servir de ces ressources.

Ces constats et théories justifient le bien fondé de l'idée d'autonomie dans le contexte culturel dont elle est issue, à savoir les milieux socio-culturellement favorisés, et les pays européens et d'Amérique du Nord. Si l'on souhaite en interroger la pertinence dans d'autres cultures et environnements, et si l'on veut la rendre réaliste et opérationnelle dans ces contextes, il faudrait pouvoir mesurer comment ces différents arguments sont susceptibles d'y être reçus et interprétés, et comment ils peuvent y prendre sens.

« *Ecouter pour comprendre* » (EPCO)⁵

Comme on l'a vu, si l'on souhaite mettre en place un apprentissage qui vise l'autonomie de l'apprenant, il faut associer deux éléments (Holec H., 1998, pp. 218-223) :

- d'une part, le développement de la capacité à apprendre par soi-même (objectif visé : l'autonomie de l'apprenant au sens 1) ;
- d'autre part, la mise en place des moyens qui permettent à celui qui apprend d'effectuer son apprentissage en le dirigeant (un dispositif d'apprentissage auto-dirigé).

La présentation rapide d'un outil multimédia d'apprentissage, *Ecouter pour comprendre*, va permettre d'exemplifier ce que peut être la combinaison de ces deux caractéristiques. Conçu au CRAPEL/ATILF, il vise l'apprentissage de la compréhension orale

⁵ Résumé d'une description fournie par Debaisieux J.M. dans son mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches (2008): *Linguistique descriptive et didactique des langues. D'une cohabitation heureuse à une collaboration effective*. Voir aussi Debaisieux J.M. et Régent O., 1999

de l'allemand par des francophones. Sur le même modèle ont été conçus quatre autres CDROMs destinés aux francophones qui souhaitent améliorer leur compréhension orale du polonais, du tchèque, du hongrois, et aux locuteurs de ces trois langues qui souhaitent améliorer leur compréhension du français.

Le CDROM comporte deux parties: « Les documents », « La méthode ». La partie « Documents » est constituée d'une banque de données audio et vidéo d'environ 40 minutes consultables suivant diverses entrées (thème, durée, genre, accent, registre, débit). Durant le visionnement, l'utilisateur peut afficher à tout moment un sous-titrage, le supprimer, revenir sur un passage mal compris. Il a accès à la solution des activités, à la transcription et à la traduction du document, qu'il peut imprimer. Il n'y a aucun évaluateur : l'apprenant compare ses résultats à la solution fournie, consultable à tout moment, même si l'activité n'a pas été achevée. Il peut prendre des notes sur les contenus et sur la façon dont se passe l'apprentissage sur un bloc-note personnel, qui se présente ainsi comme une sorte de portfolio, sur lequel il peut revenir à tout moment. Un navigateur Internet permet en outre d'avoir accès à des sites susceptibles de fournir d'autres documents de travail.

Les boutons de navigation, qui permettent de passer d'une partie à une autre, sont très importants. Ils doivent éviter deux écueils : ne pas contraindre les parcours, de façon à ce que ce soit l'apprenant qui décide de ses choix, et en même temps ne pas laisser l'utilisateur se décourager par une consultation de toutes les rubriques. La solution passe par un choix de liens hypertextes assez nombreux, qui permettent une navigation, mais qui évitent une errance trop importante.

La partie « Méthode » présente une série de six modules qui procurent des informations sur les paramètres en jeu dans le processus de compréhension, et dans son apprentissage. Ils sont présentés en cercle sur l'écran de façon à ne pas imposer de parcours : *Comprendre c'est quoi (Comprendre tous les mots, Utiliser tous les indices, Traduire, Anticiper, Utiliser ce que vous savez déjà) ; Choisir un document (Où trouver des documents, Genre, Thème, Caractéristiques des documents, Caractéristiques de la langue) ; Connaissez-vous vous-même (Visuels ou auditifs, Comprendre pour quoi faire, Vos méthodes, Votre propre diagnostic) ; Evaluer vos progrès (Pourquoi évaluer vos progrès, Comment évaluer vos progrès, Choisissez vos outils d'évaluation, Que faire quand vous n'êtes pas satisfait ?) ; Comment travailler vos problèmes (Moments de travail, Faire des exercices, Répéter des activités, Utiliser des activités, Prendre des notes, Que faire avec des documents, Utilisez ce que vous savez déjà, Apprendre du vocabulaire) ; Vos problèmes (Reconnaissance de mots, de phrases, Connaissance du vocabulaire, Interprétation, mémorisation, Passages mal compris, Voix, accents, bruits. Concentration, fatigue).*

L'utilisateur a ainsi accès à des apports conceptuels (qui visent à l'aider à modifier ou à conforter ses représentations sur le processus de compréhension et ses modalités d'apprentissage) et à des apports méthodologiques (qui visent à la connaissance de techniques de travail nouvelles, à la diversité des ressources possibles, qu'il apprend à utiliser par lui-même).

Quelques éléments d'évaluation, rapportés par J.M. Debaisieux, permettent de mettre le doigt sur quelques-uns des enjeux apparus autour de cette innovation :

- *Video im Deutschunterricht*, conçu suivant les mêmes principes didactiques, et prédécesseur d'EPCO, avait été financé par le Conseil Régional de Lorraine. Celui-ci, finalement, et sans explications, a renoncé à distribuer l'outil dans les établissements scolaires. L'hypothèse est qu'il était trop différent des pratiques de l'institution. J. M. Debaisieux rapporte ainsi une conversation informelle avec une Inspectrice Régionale d'allemand, où il apparaît que les explications données sur l'outil allaient à l'encontre des convictions pédagogiques de celle-ci (documents sous-exploités, activités grammaticales absentes, activités de traduction ignorées).
- Les utilisateurs d'EPCO disent, entre autres points positifs, qu'ils apprécient la facilité de

navigation, la présence de documents authentiques, la pertinence des conseils pour apprendre, etc., mais rapportent des éléments négatifs qui semblent les désarçonner parce que non conformes à leurs représentations de ce qu'est un apprentissage de langues : l'absence de travail spécifique sur le vocabulaire, le manque de points de grammaire, ou l'absence d'exercices tout faits.

- Un des utilisateurs ajoute que cet outil d'apprentissage implique un effort important, qu'il exige beaucoup de la part de l'apprenant : « *la situation d'enseignement est beaucoup plus simple, même si elle peut être moins efficace, puisqu'elle consiste à faire ce que l'on nous demande* », dit-il.

Ces éléments confirment d'autres analyses de dispositifs d'apprentissage autonomisants (par exemple BERDAL-MASUY F., BRIET G., PAIRON J., 2004; BAILLY S. et al., 2007 ; CARTON F., ISMAIL N., 2007).

Il en ressort que ceux-ci apportent un gain : des apprenants plus responsables, plus autonomes, plus chercheurs, plus indépendants, plus critiques, plus engagés, plus conscients, doués de capacités plus durables ; des équipes de formateurs plus dynamiques ; la découverte de solutions didactiques originales.

Ils ont aussi un coût :

- le coût de matériels d'apprentissage différents des supports habituels d'apprentissage hétéro-dirigés, de la modification éventuelle de la structure d'apprentissage existante, et de la mise en place de l'aide à l'apprentissage vers les apprenants (formation à l'autonomie) ;
- le coût de formation pour les formateurs/conseillers ;
- le coût psychologique et social pour les institutions et les acteurs, puisque les changements de pratiques qu'induit la visée autonomisante transforment les rôles des apprenants et des intervenants/enseignants.
- des difficultés pour des décideurs institutionnels, des formateurs et des apprenants, qui ne sont pas prêts d'emblée à accepter et à mettre en application cette innovation qu'est l'auto-direction (changements de culture, évolutions de représentations, attitudes réflexives qui se trouvent en contradiction avec l'idéologie ambiante de la rapidité et de l'efficacité, de la fascination pour le profit rapide et de l'immédiateté digitale).

Cependant, tout cadre d'enseignement/apprentissage peut être plus ou moins autonomisant, en fonction du degré de participation des apprenants aux décisions relatives à leur apprentissage. L'auto-direction peut être partielle ou totale, évoluer dans le temps, ou en fonction des objectifs d'apprentissage. Elle peut aussi être collective ou individuelle, pour certains élèves et pas pour d'autres, suivant leur choix. Elle peut prendre des formes très diverses, mais tous, de la salle de classe aux centres de ressources, des plates-formes collaboratives aux outils multimédias, en fonction de leur contexte, sont susceptibles d'intégrer une formation à l'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

Cadre Européen Commun de Référence :

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

BAILLY S., COLACO L., KELES M., MENDEZ C., 2007, « Une innovation au lycée : l'autodirection en langues », in *Les approches non-conventionnelles en didactique des langues, Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 19, Paris

BERDAL-MASUY F., BRIET G., PAIRON J., 2004, « Apprendre seul, à son rythme et encadré », in *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères,*

ELA n° 134, Didier Erudition-Klincksieck

CARTON F., ISMAIL N., 2007, « Mise en œuvre d'un dispositif d'auto-apprentissage : freins et propositions de remédiation », in *Les approches non-conventionnelles en didactique des langues, Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 19, Paris

DEBAISIEUX J.M., REGENT O., 1999, « Ecouter pour comprendre : un outil multimédia pour la compréhension orale », in *Mélanges CRAPEL*, Université Nancy 2

DICKINSON L., 1987, *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press

HOLEC H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon (première publication 1979, Strasbourg, Conseil de l'Europe)

HOLEC H., juillet 1998, « L'apprentissage auto-dirigé: une autre formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde Recherche et Applications*, Hachette

KILGARIFF A., GREFENSTETTE G., 2003, « Introduction to the special issue on web as corpus », in *Computational Linguistics*, 29/3, p. 333-347

LIDDICOAT A.J., ZARATE G., juillet 2009 « La didactisation des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », in *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Le Français dans le Monde Recherche et Applications*, CLE Internagional-FIPF

LITTLE D., 1991, *Learner autonomy : Definitions, Issues and Problems*, Authentik Language Resources Ltd

LOISEAU Y., ROCH-VEIRAS S., 2006, « La non dépendance de l'apprenant dans un enseignement-apprentissage guidé en contexte multimédia », in *Mélanges CRAPEL* n° 28, Université Nancy

PORCHER L., 2001, « L'éducation comparée et les langues. De quelques principes et conséquences », in *Education comparée et enseignement des langues, Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 13, Paris

PUREN C., 2004, « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique », in *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*, ELA n° 134, Didier Erudition-Klincksieck

VILLANUEVA M., 2006, « ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism », in *Mélanges CRAPEL*, n° 28, Université Nancy 2