
Posture des enseignants en Centre de Ressources de Langues (CRL) et développement de l'autonomie d'apprentissage.

Acker Pia

Centre de Ressources de Langues de la Faculté de Médecine
Université de Strasbourg,
11 rue Humann 67000 Strasbourg
pia.acker@unistra.fr

RÉSUMÉ

Depuis une trentaine d'années, les CRL de l'Université de Strasbourg accueillent des étudiants spécialistes d'autres disciplines dans un environnement pédagogique centré sur l'apprenant. Le développement de l'autonomie d'apprentissage est l'un des objectifs principaux du dispositif et son accompagnement l'un des défis majeurs à relever par les enseignants. La liberté de l'apprenant comme condition nécessaire au développement de l'autonomie d'apprentissage rencontre un fort consensus dans la littérature et requiert de la part des enseignants qu'ils développent une posture favorable. Ouvrir aux apprenants un espace de liberté, même contrainte, implique de leur part qu'ils acceptent de renoncer partiellement à leur pouvoir de contrôle et de le partager avec les apprenants. Cette interrelation complexe repose sur l'équilibre subtil et fluctuant entre trop et pas assez de présence de la part des enseignants dans le processus enseignement-apprentissage.

MOTS-CLÉS

Autonomie dans les apprentissages – Centre de Ressources de Langues – Interrelation enseignant-apprenant – Posture

INTRODUCTION

La question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues constitue un domaine de recherche particulièrement fécond depuis une quarantaine d'années, qui a notamment alimenté les travaux du Conseil de l'Europe pour l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECRL)¹. La publication du CECRL en 2001 a incontestablement lancé un pont entre cette recherche et le terrain en permettant à des concepts comme le savoir-apprendre ou le développement des aptitudes à apprendre comme leviers de « développement d'un apprentissage plus efficace et plus indépendant »² de faire leur entrée dans les textes et programmes officiels du primaire et du secondaire. Dans le supérieur, des Centres de Ressources de Langues (CRL) s'inscrivant dans la même dynamique et s'appuyant sur les mêmes travaux de recherche se sont mis en place dans de nombreuses universités françaises et européennes³, notamment à Strasbourg qui a été pionnière dans le domaine. Ma contribution évoque assez largement le dispositif strasbourgeois dans lequel j'enseigne l'anglais et assure la

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

² CERCRL p.85-86

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

³ RANACLES : Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur

www.ranacles.org

CercleS : Confédération Européenne de Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur

www.cercles.org

responsabilité de l'un de ces centres et s'appuie sur une recherche doctorale en cours sur la posture des enseignants en CRL en lien avec le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Le but de ce travail exploratoire est d'étudier comment, dans un dispositif institutionnel qui en a fait l'un de ses principes fondateurs et un objectif de formation à part entière, les enseignants conçoivent l'autonomie dans les apprentissages et contribuent concrètement à son développement chez leurs étudiants. En d'autres termes, comment ils accompagnent les étudiants sur la voie de l'émancipation en les encourageant à « se servir de leurs propres lumières » et à prendre le pouvoir sur leur formation (Bézille, 2002).

L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les travaux du Conseil de l'Europe mentionnés ci-dessus ont conduit à la publication du texte de H. Holec (1981), souvent cité comme document fondateur de la réflexion sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues, et qui définit celle-ci comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » en termes d'objectifs, de contenus et de progressions, de méthodes, de déroulement (rythme, moment, lieu) et d'évaluation. À cette définition plus pragmatique de l'autonomie d'apprentissage, D. Little a ajouté une dimension psychologique à savoir la capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante (Little, 1991), insistant notamment sur l'importance du dialogue pédagogique entre apprenants et enseignants (Little, 1995). Dans une revue de la littérature publiée en 2011, P. Benson souligne que, malgré l'incroyable abondance de publications sur le sujet et la grande variété des domaines qui s'y intéressent, la définition de la notion d'autonomie dans les apprentissages des langues, tout au moins dans ses principes fondamentaux posés par Holec et Little, est restée relativement consensuelle et stable : l'autonomie suppose que les apprenants prennent leurs apprentissages en main, elle est multidimensionnelle et revêt différents degrés et formes selon les personnes, les environnements et les contextes. Dans cette même revue de la littérature, Benson remarque que l'évolution la plus nette de la recherche est le glissement vers une approche plus sociale du processus enseignement/apprentissage, lié à l'apport de nouvelles théories comme le socioconstructivisme de Vygotsky, l'apparition de nouveaux espaces d'apprentissage et la prise en compte de l'interaction entre l'environnement social et les processus cognitifs. Il note aussi que si par le passé la recherche s'intéressait surtout aux situations d'apprentissage hors les murs institutionnels, elle s'intéresse aujourd'hui beaucoup à ce qui se passe à l'intérieur et cette réorientation a conduit à une reconsidération du rôle des enseignants notamment dans une perspective d'interdépendance avec les apprenants.

L'INTERDÉPENDANCE ENSEIGNANT/APPRENANT EN TERMES DE LIBERTÉ ET DE TRANSFERT DE POUVOIR

La liberté de l'apprenant comme condition nécessaire au développement de l'autonomie d'apprentissage rencontre un fort consensus dans la littérature sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues et l'apparent paradoxe entre cette liberté et de la (nécessaire) présence d'enseignants en contexte institutionnel a été mainte fois questionné. Si la vision de l'apprenant autonome comme un apprenant solitaire et isolé semble avoir vécu, la question de la nature et des modalités de son accompagnement n'en est que plus discutée. T. Trebbi (2008) souligne que si, idéalement, la liberté d'un individu implique une absence de contraintes s'exerçant sur lui, le fait qu'il est par essence un être social relativise cet absolu. En effet, l'action d'un sujet ne peut se concevoir sans considération des contraintes qui s'exercent sur lui. S'appuyant sur Ricœur et Husserl, elle rappelle que la liberté ne peut être qu'approchée par un individu et implique une prise de conscience volontaire de l'altérité et de ses propres particularités. Ces contraintes internes et externes s'exerçant sur lui constituent le cadre de sa condition, elles s'inscrivent dans un continuum entre l'oppression et la tyrannie d'un côté et l'acceptation de la différence et la possibilité de l'expression de pratiques alternatives de l'autre.

C'est par le biais de ce continuum que Trebbi fait le lien avec la didactique : comment l'autonomie d'apprentissage en contexte institutionnel s'inscrit-elle dans ce continuum de contraintes ? Elle met en évidence que si les contraintes s'exerçant dans les systèmes éducatifs européens ne favorisent a priori guère l'autonomie d'apprentissage et découragent souvent les enseignants d'y viser, elles peuvent aussi servir de tremplin à la déconstruction/reconstruction des représentations sur l'apprentissage des élèves et étudiants et ainsi ouvrir la voie au développement de l'autonomie. Trebbi s'appuie sur une étude menée en Norvège auprès d'apprenants adolescents débutants en français LV2 pour montrer qu'en glissant d'un contrôle direct de l'enseignant vers un contrôle indirect en associant les apprenants aux décisions⁴ et induisant une déconstruction/reconstruction de leurs représentations, il est possible de transformer les contraintes internes que constituent leurs attitudes et croyances et de créer des conditions mentales favorables au développement de nouvelles perspectives et expériences d'apprentissage et par conséquent au développement de l'autonomie. Un tel partage décisionnel implique de la part des enseignants qu'ils le croient possible et souhaitable d'une part, et qu'ils soient prêts à le faire d'autre part. Renvoyant à l'étude de Gjøvern (2000) qui interroge la réaction négative d'une majorité d'enseignants norvégiens à l'encontre d'un programme pour l'enseignement du français et de l'allemand dans le secondaire dans lequel l'autonomie dans les apprentissages était simplement mentionnée comme une possibilité et non imposée, Trebbi émet l'hypothèse que les contraintes internes des enseignants (leur posture déclinée en attitudes et croyances) constituent un obstacle aussi important, voire plus important, au développement de l'autonomie des apprenants que les contraintes externes institutionnelles. Ce questionnement s'inscrit dans la réflexion autour de l'autonomie de l'enseignant introduite par D. Little dès 1995 et qui constitue actuellement un champ important de la recherche sur l'autonomie dans l'apprentissage/enseignement des langues. La notion d'autonomie de l'enseignant a été abordée sous divers angles comme la liberté professionnelle, le pouvoir des enseignants ou leurs conditions de travail. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, c'est son lien avec l'autonomie de l'apprenant auquel les chercheurs s'intéressent plus particulièrement.

Ouvrir un espace de liberté, même contrainte, aux apprenants implique de la part de l'enseignant qu'il accepte de renoncer partiellement à son pouvoir de contrôle et de le partager avec les apprenants. Cette posture implique qu'il renonce à la relation de dépendance de l'apprenant induite par la pédagogie transmissive, qu'il pense les apprenants capables de ne pas être dépendants d'une part et qu'il les incite à eux-aussi renoncer à cette dépendance. W. La Ganza (2008) a conceptualisé un espace interrelationnel entre l'enseignant et l'apprenant en termes d'influence et de retenue d'influence⁵ : retenue par l'enseignant de son influence sur l'apprenant et retenue de l'apprenant dans sa demande d'influence de la part de l'enseignant⁶. Selon La Ganza, en limitant volontairement son influence sur l'apprenant, l'enseignant manifeste à l'égard de ce dernier une réelle volonté d'émancipation en lui octroyant un espace de liberté dans lequel il peut exprimer sa propre créativité. Mais l'équilibre entre trop et pas assez de présence de la part de l'enseignant n'est pas facile à trouver : comment répondre aux sollicitations de l'apprenant ? Quand et comment réagir quand il n'y a pas ou plus de sollicitation ? Du côté de l'apprenant cette déclinaison nouvelle du rôle de l'enseignant est déroutante : quand, pourquoi et comment (ne pas) se tourner vers l'enseignant ? Elle peut devenir anxiogène et perturbante au point de mettre le processus d'apprentissage en péril comme l'a mis en évidence une étude menée dans les CRL strasbourgeois (Acker, & Poteaux, 2011). Cette retenue réciproque dans l'interrelation enseignant/apprenant est essentielle pour le développement de l'autonomie, mais elle ne va pas de soi, le risque de rupture est une menace constante et constitue l'un des défis majeurs à relever par les enseignants en CRL.

⁴ Décisions relatives aux contenus, aux méthodes et activités, au rythme, à l'évaluation, à l'organisation de la salle de classe, au partage de ressources, à la collaboration avec l'enseignant et avec les autres étudiants etc.

⁵ The Dynamic Interrelational Space (DIS)

⁶ En anglais « influence and restraint from influence »

INTERRELATION ENSEIGNANT / APPRENANT DANS LES CENTRES DE RESSOURCES DE LANGUES DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Les Centres de Ressources de Langues strasbourgeois se sont mis en place dans les années 1990. En réponse à une demande institutionnelle et politique s'inscrivant dans la perspective du développement de la mobilité européenne des étudiants spécialistes de disciplines non linguistiques, un dispositif novateur s'appuyant sur la recherche en didactique des langues, en sciences de l'éducation et en neurosciences notamment, a été conçu et créé sous la responsabilité scientifique de N. Poteaux :

Une revue de la littérature a été collectivement partagée portant sur les courants pédagogiques innovants, les connaissances des processus d'apprentissage, les notions de « métacognition », d'« apprendre à apprendre », d'« autodirection des apprentissages », l'usage des technologies dans l'apprentissage des langues.

(Poteaux, 2010)

En référence aux principes énoncés par H. Holec (1981) pour développer les compétences à l'autodirection des apprentissages, le dispositif a été fondé :

[...] sur la possibilité pour chacun de travailler en fonction de ses caractéristiques individuelles en en prenant conscience et en réfléchissant à ses modes d'apprentissage. Ces intentions sont censées favoriser une prise d'autonomie dans le processus d'apprentissage et l'organisation pédagogique pensée à cet effet doit pouvoir être réinterprétée par les étudiants pour qu'ils puissent apprendre et effectivement développer cette autonomie.

(Candas, Tribby, & Poteaux, 2008, p. 168)

Une dizaine de CRL disséminés sur l'ensemble du campus de Strasbourg accueillent aujourd'hui plus de 13000 étudiants spécialistes de disciplines non linguistiques, pour leurs « enseignements » de langues. Les CRL ne sont pas des lieux satellites où les étudiants viennent en parallèle ou en plus des « cours », c'est dans les CRL et en présence d'enseignants qu'ont lieu les « cours » inscrits à l'emploi du temps des étudiants. Les crédits ECTS⁷ qui sont attribués pour les unités d'enseignement de langues prennent en compte les séances en CRL en accès fixe (intégrées à l'emploi du temps), les séances en accès libre (quand les étudiants viennent au CRL en dehors des plages programmées) ainsi que le travail hors CRL que les étudiants consignent sur des feuilles de suivi et/ou dans des carnets de bord. Un certain nombre d'étapes d'évaluation reposent sur le parcours des étudiants et intègrent la réflexivité dans les critères.

Cette conception du travail des étudiants et de leur évaluation, l'inscription du dispositif dans le paradigme de l'apprentissage et le développement de l'autonomie d'apprentissage comme finalité éducative, a nécessairement entraîné une évolution du rôle des enseignants :

Le dispositif était fondé sur la responsabilisation des étudiants dans leur apprentissage, accompagnés par les enseignants. Il s'agissait de trouver les modalités de cet accompagnement en travaillant sur l'équilibre entre aide et ingérence, laisser-aller et prescription. Accompagner les étudiants sans les infantiliser, stimuler le développement de leur autonomie sans s'imposer, observer pour comprendre : tels étaient les défis à relever, tels étaient les savoir-faire à élaborer. [...] La relation pédagogique induite par le dispositif, axée davantage sur le dialogue et la discussion que sur la prescription et l'injonction, s'apparente à un mode de collaboratif.

(Poteaux, 2010, p. 57)

⁷ ECTS : European Credit Transfer and accumulation System

Dans la littérature et selon les contextes de formation, les termes d'accompagnateur, de facilitateur, de conseiller, de tuteur etc. désignent ceux qui cheminent aux cotés des apprenants, dans les CRL, nous sommes des « enseignants ». Le terme a été volontairement gardé car tel est bien notre rôle pédagogique : faire signe aux étudiants en mettant à leur disposition notre expertise de linguistes et de spécialistes de l'apprentissage, en leur indiquant des moyens, des chemins et des détours possibles dans leurs apprentissages pour leur permettre de lever le nez du guidon, de choisir et de construire leur propre itinéraire. C'est cette collaboration que vise à approcher le travail de recherche que je mène actuellement dans les CRL.

LA POSTURE DES ENSEIGNANTS DANS LES CRL DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG EN REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ÉTUDIANTS

Tous comme leurs étudiants, les enseignants vivent dans les CRL une expérience différente de celle qu'ils ont connue pendant leurs études et à laquelle ils n'ont pas été préparés pendant leur formation professionnelle. Et même si, contrairement aux étudiants, les enseignants ont volontairement choisi ce dispositif en répondant librement à des offres de recrutement, tout comme eux, ils doivent reconstruire leurs représentations du processus enseignement/apprentissage. Ils doivent trouver leur voie dans cet environnement particulier, notamment sur le plan de la pratique car, comme le disait déjà D. Little en 1995, prendre parti pour le développement de l'autonomie des apprenants et le promouvoir, ce n'est pas la même chose. L'étude que je mène dans les CRL de Strasbourg porte sur la posture d'une douzaine d'enseignants sur ces deux plans : celui de leurs croyances et celui de leurs pratiques.

Dans le cadre de cette étude, la notion de posture a été définie comme suit, cette définition a été formulée à partir de celle proposée par G. Lameul (2005) :

« La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par ses croyances conscientes et inconscientes et générant ses intentions ET les manifestations de celui-ci dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par l'observation de ses pratiques. Définie ainsi, la posture enseignante est un ensemble singulier de positionnements intellectuels (la posture déclarée) et d'actions (la posture incarnée) propre à chaque enseignant et qui constitue un jeu complexe de rapports de l'enseignant à lui-même, aux autres et au monde. ».

En adéquation avec cette définition, une méthodologie de collecte de données mixte a été mise en place, elle conjugue un recueil par questionnaires pour l'approche de la posture déclarée des enseignants et un recueil par entretiens d'explicitation de la pratique en re situ subjectif pour l'approche de la posture incarnée (Tochon, 1996). Ce travail de recherche exploratoire s'inscrit dans le champ de l'étude de la pensée et des pratiques des enseignants qui s'est développée ces dernières années (Borg, 2006; Barnard, & Burns, 2012; Borg, & Al-Busaidi, 2012).

Les premiers résultats obtenus à partir des questionnaires montrent que les enseignants participant à l'étude déclarent tous une posture favorable au développement de l'autonomie des apprenants comme objectif de formation et le croient possible dans le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent. L'analyse qualitative des entretiens d'explicitation en cours vise à mettre en évidence comment, dans leurs pratiques, ils contribuent concrètement à ce développement mais l'état d'avancement des travaux ne permet pas encore de donner de résultats.

CONCLUSION

Je ne conclurai donc pas sur les résultats de ma recherche, mais en soulevant une question qui s'est imposée au fil de mon recueil de données et que je n'avais pas envisagée a priori : celle de

l'autonomie des enseignants. Bien qu'en 1995 Little posait l'autonomie de l'enseignant comme un prérequis au développement de l'autonomie des apprenants, Lamb souligne en 2008 que le rapport entre les deux demeure assez flou. En 2011, Benson remet en question l'affirmation de Little qui exclut implicitement la possibilité d'un développement de l'autonomie en l'absence d'un enseignant et il renvoie aux travaux sur le développement du conseil en matière d'apprentissage des langues⁸. Benson souligne que si la capacité à aider l'apprenant à prendre des décisions tout en ne les prenant pas pour lui est essentielle dans le cadre du conseil, elle l'est sans doute tout autant dans celui de l'enseignement. Il reste à montrer et donc à étudier, selon Benson, si cela suppose des enseignants eux-mêmes autonomes. Mais qu'est-ce que cela signifie au juste « un enseignant autonome » ?

BIBLIOGRAPHIE

- Acker, P., & Poteaux, N. (2011). Students' representations of the teacher's role in the language resource centre of the Faculty of Medicine of Strasbourg. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 165–175
- Barnard, R., & Burns, A. (Eds.). (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Benson, P. (2011). What's new in autonomy ? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18.
- Bézille, H. (2002). Critique et autoformation : quelques repères historiques. *Pratiques de formation/Analyses*, (43), 101–114.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London; New York, NY: Continuum.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. Londres: British Council.
- Candas, P., Tribby, E., & Poteaux, N. (2008). Le centre de ressources de langues, un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions Vives En Éducation et En Formation*, 4(9), 165–178.
- Gjøvern, R. (2000). Learner autonomy in the guidelines, how will it work? In R. Ribé (Ed.) . *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning*. 145–155. Barcelona: Universitat de Barcelona
- 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* (Lavoisier., pp. 153–166). Paris.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning* (Pergamon.). Oxford.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy - Teacher autonomy. Interrelating and the will to empower. In Lamb & Reinders. *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and response (1)*. 63-79. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesising an agenda. In Lamb & Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses (1)*. 269 - 284. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Paris X - Nanterre
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy :Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

⁸ Conseil au sens de rôle pédagogique qui porte sur « l'apprendre à apprendre » (Gremmo, 2003)

- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Poteaux, N. (2010). Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (pp. 41–65). Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, (133), 129–157.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 22(3), 467–502.
- Trebbi, T. (2008). Freedom - a prerequisite for learner autonomy? In Lamb & Reinders. *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses (1)*, 33–46. Amsterdam: John Benjamins B.V.