



HAL
open science

Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires

Christian Puren

► **To cite this version:**

Christian Puren. Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires. *Etudes en didactique des langues*, 2013, Contrôle vs. autonomie / Control vs. autonomy, 22, pp.9-16. hal-04045830

HAL Id: hal-04045830

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045830>

Submitted on 25 Mar 2023

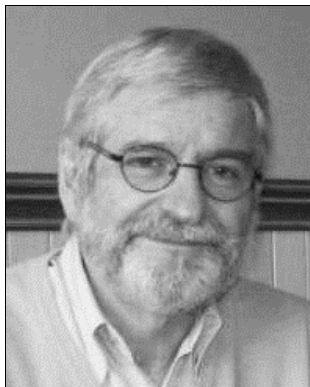
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie: deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne



Je me propose ici de remettre en question la relation unique entre contrôle et autonomie, et qui serait celle d'une *opposition* entre eux. Je me propose en effet de défendre l'idée qu'il faut nécessairement penser ces deux processus dans une relation complexe, c'est-à-dire à la fois antagoniste et complémentaire.

Il faut pour ce faire se poser la question des agents de ces deux processus: Qui contrôle/doit contrôler? Qui est/doit être autonome?

a. Si c'est l'enseignant qui contrôle et l'apprenant qui doit être autonome, il faut considérer:

- qu'enseigner n'est pas seulement contrôle, c'est aussi aider, guider et former à l'autonomie;
- qu'être autonome c'est, par étymologie et par définition, se gouverner par ses propres (*αὐτό-*) lois (*νομος*), se contrôler soi-même.

b. L'enseignant lui aussi doit être autonome, et par ailleurs il est contrôlé/doit se contrôler.

L'expression "contrôle et autonomie" renvoie implicitement plutôt au contrôle de l'enseignant, qui s'opposerait donc à l'autonomie des apprenants: depuis au moins trois décennies, c'est en effet une idée dominante en didactique des langues-cultures (DLC). Dans l'expression "enseignement/apprentissage", consacrée depuis lors en DLC, la barre oblique (/) exprime, me semble-t-il, l'idée d'opposition.

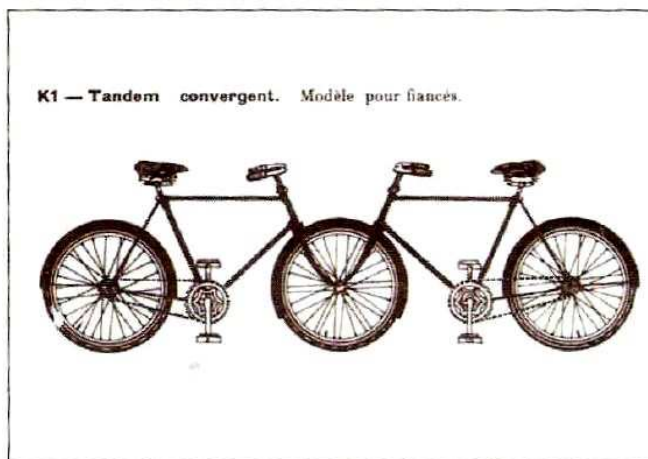
Cette idée ne se rencontre pas seulement dans notre discipline. On la retrouve chez un psychologue de l'apprentissage qui, par ailleurs, se montre très sensible à la complexité, André Giordan¹.

¹ Il a, par exemple, proposé un modèle de l'apprentissage "allostérique", concept repris de la biologie, l'allostérie désignant la capacité de certaines protéines à se modifier en fonction de leur environnement de manière à remplir leur fonction, l'exemple type étant celui de l'hémoglobine qui ne peut fixer l'oxygène qu'après avoir modifié sa configuration. De la même manière, la configuration cognitive d'apprentissage des apprenants se modifierait en fonction du type de tâche qu'ils ont à réaliser. C'est un modèle qui m'a intéressé depuis

J'ai envie de dire, pour provoquer, qu'enseigner n'est pas apprendre. **Plus on enseigne au sens classique, moins les élèves apprennent**, et ceci pour toutes sortes de raisons. L'une d'elles vient du fait qu'on les démotive, et qu'ils n'acquièrent pas le goût de chercher par eux-mêmes (EP.S, 1999: 18; *je souligne*).

On pourrait illustrer cette idée, sur le mode ironique, par l'illustration choisie à ce propos par un didacticien de FLE, René Richterich (1992: 41-46).

Carelman, Catalogue d'objets introuvables



C'est ce qui se passe dans une classe de langue (dans l'enseignement scolaire) lorsque qu'enseignant et apprenants sont dans une situation de "confrontation". On peut remarquer que si le modèle du tandem s'inverse pour devenir "divergent", si les deux cyclistes pédalent – si apprenants et enseignants travaillent – dans des directions opposées, ça n'avance pas plus.

Nous retrouvons cette même idée d'une opposition qui serait en quelque sorte structurelle entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage – ce dernier étant considéré comme d'autant plus efficace qu'il s'affranchirait du premier, qu'il s'autonomiserait par rapport à lui – dans ce passage du CECRL (*je souligne*):

**Common European Framework
of Reference for Languages**

However, relatively few learn proactively, taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. **Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks** (141).

**Cadre Européen Commun de Référence
pour les Langues**

Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. **La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels** (110).

longtemps, parce qu'il vient expliquer – et justifier – l'éclectisme en termes de modèles cognitifs d'apprentissage, tout en suggérant que leur variation n'est pas forcément de l'ordre de la stratégie (c'est-à-dire de décisions conscientes), mais de l'automatisme. Sur la diversité de ces modèles cognitifs, cf. le document-synthèse: <<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/>>.

C'est comme si la "pro-action" était seulement de l'ordre de l'initiative personnelle et en fonction de soi-même, comme si elle ne devait pas intégrer l'ensemble de l'environnement d'apprentissage, dont fait partie intégrante le processus d'enseignement. Les spécialistes en management d'entreprise, domaine auquel ce concept est emprunté, seraient certainement surpris de la manière dont il est ici utilisé: une entreprise proactive est une entreprise qui devance les modifications de son environnement, voire les oriente à son profit; c'est une stratégie qui consiste non pas à faire abstraction de son environnement, mais au contraire à s'y adapter le mieux possible.

Pour en revenir à la didactique des langues-cultures et pour illustrer l'idée dominante d'une opposition structurelle qui existerait entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement, citons celui qui a été le grand spécialiste de l'autonomie pour cette discipline dans les années 1980-1990, Henri Holec. Dans un article publié dans un numéro de revue qui s'intitulait "Les auto-apprentissages" (on voit déjà ce que suggère ce titre), il écrit par exemple ceci:

L'observation fine de certaines caractéristiques de l'apprentissage fourni par l'enseignement à la lumière de ce qui est connu sur le processus d'acquisition fait apparaître clairement que, s'il y a acquisition dans un système d'apprentissage hétéro-dirigé, c'est autant en dépit de l'enseignement que grâce à lui (1992: 51).

Il est bien dommage que ces caractéristiques ne soient pas indiquées, ni précisé "ce qui est connu sur le processus d'acquisition", parce que l'affirmation finale est on ne peut plus surprenante, voire même totalement invraisemblable.

En tant que spécialiste reconnu de l'autonomie en didactique des langues-cultures, Henri Holec a dirigé en 1988 une publication du Conseil de l'Europe sur ce thème, publication pour laquelle il a rédigé une longue introduction. Il y présente ce qu'il considère comme les trois conceptions repérables de l'autonomie (1988: 7-8; seuls les passages en italique sont des citations textuelles de l'article; *je souligne*).

ORIENTATION PRODUIT	ORIENTATION PROCESSUS	
	Approche empiriste	Approche rationaliste
(1) <i>Autonomie = indépendance</i>	(2) <i>Autonomie = exercice actif de sa "responsabilité d'apprenant"</i>	(3) <i>Autonomie = "capacité d'apprendre"</i>
<i>On laisse libre [l'apprenant] de consommer à sa guise un apprentissage préconstruit.</i>	<i>L'apprenant [est considéré] comme un être actif qui prend des décisions concernant son apprentissage.</i>	<i>Les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre.</i>
L'autonomie est considérée comme déjà atteinte par les apprenants.	<i>Mise en place</i> de dispositifs permettant aux apprenants de travailler leur autonomie, avec des conseils pour la travailler	<i>Mise en place</i> d'activités spécifiques d'autonomisation donnant lieu ensuite à une réflexion explicite et systématique sur les compétences mises en œuvre et à mettre en œuvre.

Les titres des colonnes, avec la typologie qu'ils proposent, sont de moi, mais ils me paraissent correspondre au classement de Holec, par ailleurs intéressant. Dans le type (2), l'entraînement à l'autonomie est conçu dans la tradition empirique de l'*Open Learning* anglo-saxon: l'enseignant propose aux apprenants des dispositifs dans lesquels chacun d'eux va s'entraîner à l'autonomie simplement en étant autonome. Le type (3) correspond à la tradition française, plus interventionniste et plus rationalisatrice, et que l'on retrouve par exemple dans la "pratique raisonnée de la langue" qui a été officiellement recommandée dans l'enseignement scolaire française des langues étrangères au cours des années 1980-1990².

Ce qui m'intéresse ici, c'est de noter sous la plume de Holec – cf. les passages soulignés en gras – l'usage du pronom "neutre" *on*, les tournures passives, le substantif verbal – qui ont pour particularité d'occulter l'agent correspondant, alors que celui-ci ne peut être que l'enseignant. On retrouve ce même effacement de l'agent dans une des expressions clés de l'approche communicative – on peut même dire qu'elle a été une "expression fétiche" de toute la didactique des langues-cultures pendant près de trois décennies –, à savoir la "centration sur l'apprenant". Dans la critique systématique que j'ai faite de ce concept (Puren, 1995), je signalais en particulier que la "centration sur l'apprenant" ne pouvait exister que s'il y avait quelqu'un pour se centrer sur lui, et que cette personne ne pouvait être que l'enseignant. Un autre concept clé de l'approche communicative est celui des "stratégies individuelles d'apprentissage"³, et pendant tout le temps où il a dominé la réflexion sur les modes d'apprentissage, on a simplement oublié que la priorité chronologique dans une classe, et la primauté permanente, concerne *la stratégie collective d'enseignement/apprentissage*, qui est à définir et à maintenir dans le cadre d'une négociation dans laquelle l'enseignant est l'une des deux parties prenantes.

Et puisque nous parlons de négociation, donc de contrat, voici le seul passage du CECRL où les auteurs font référence à ce que l'on appelle le "contrat pédagogique" (*je souligne*):

² La première instruction officielle qui la recommande – elle concerne en principe toutes les langues –, est l'Arrêté du 14 novembre 1985 (Programmes des collèges): "La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères."

³ Un ouvrage entier lui a même été consacré, publié au Canada puis en France: CYR, PAUL. 1996, 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Anjou (Québec): Les Éditions CEC: Paris: CLE international.

*Common European Framework of Reference
for Languages*

Another important technique is discussing samples of work – both neutral examples and samples from learners and encouraging them to develop a personalised metalanguage on aspects of quality. They can then use this metalanguage to monitor their work for strengths and weaknesses and **to formulate a self-directed learning contract** (186).

*Cadre Européen Commun de Référence pour les
Langues*

Une autre technique importante consiste à analyser des échantillons de travaux, de l'apprenant et d'autres, et de l'encourager à acquérir son propre métalangage relatif aux aspects de la qualité et avec lequel il puisse identifier ses points forts et ses points faibles et **définir pour lui-même, de manière autonome, un contrat d'apprentissage** (141).

L'effacement de l'enseignant atteint là son comble: un contrat, par définition, est passé entre deux parties – en l'occurrence entre l'apprenant et l'enseignant – et il est absurde de parler d'un contrat qu'un apprenant aurait défini “pour lui-même, de manière autonome”. Un tel niveau de contradiction ne peut s'expliquer que par l'action d'une véritable idéologie – celle de l'individualisme contemporain appliqué à la conception du processus d'apprentissage – dont on ne finirait pas de pointer les indices et les effets. Je signalerai seulement cette contradiction énorme, dans le CECRL, entre le fait de promouvoir fortement l'auto-évaluation, mais une auto-évaluation que l'apprenant devrait réaliser sur des critères uniquement terminaux et entièrement définis institutionnellement.

Il n'est pas inutile, par conséquent, de revenir aux fondamentaux de la didactique des langues-cultures, à commencer par *son objet central, qui est la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage*.

René Richterich (*op. cit.*) considérait qu'il y avait opposition entre apprentissage et enseignement, mais il la concevait comme une tension nécessaire et profitable à gérer sur la base d'un contrat entre les deux parties.

L'objet de la didactique du FLE est la transformation des actes d'enseignement en actes d'apprentissage [...].

Une discipline de la tension

Il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Si elle disparaît, l'enseignant enseigne sans que l'apprenant apprenne, ce qui est loin d'être exceptionnel. Cette tension ne peut être maintenue qu'avec la complicité des deux partenaires. [...] C'est la raison pour laquelle la tension entre acte d'enseignement et acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant [...] (1992: 41).

Pour illustrer la conception qu'il avait d'une didactique des langues-cultures capable de prendre en compte cette tension, René Richterich parlait dans ce même article d'une “didactique du couteau suisse” et d'une “didactique de la montre Swatch”. Ce n'est pas seulement dans ces métaphores qu'on retrouve sa nationalité (il était Suisse), voici comment il y présente ce qui lui apparaît comme le point d'équilibre de cette tension relationnelle entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

Je crois fermement que le rôle de l'enseignant de langues étrangères consistera essentiellement, j'aimerais dire exclusivement, à **enseigner à apprendre** à

apprendre de façon que l'apprenant puisse ensuite ou parallèlement apprendre seul dans un centre de ressources, une médiathèque ou chez lui, s'il en a les moyens, en créant son propre centre de ressources (ordinateurs, vidéo, cassettes audio, etc.) en faisant un voyage ou un stage dans le pays dont il apprend la langue (*ibid.*: 45; *je souligne*).

Je suis persuadé qu'il y a là de sa part, dans cette recherche d'un idéal qui se situerait juste à égalité de distance entre les deux parties opposées en présence, un effet de l'idéologie de la fameuse "neutralité suisse".

Je retrouve ce que l'on pourrait appeler aussi "l'idéologie du juste milieu" dans un texte de l'AQUOPS (Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire et au Secondaire) intitulé "Qu'est-ce que la pédagogie de projet?"⁴:

Les différents modèles de projet se distinguent par le pouvoir accordé aux enfants et le pouvoir accordé aux enseignants. Certains modèles proposent que l'ensemble des étapes d'un projet soit le fruit des décisions des enfants et d'autres proposent l'inverse. Nous proposons **un modèle** pouvant se situer d'un extrême à l'autre, mais **qui sera idéalement entre les deux**. La personne enseignante se garde le pouvoir d'agir ou **d'imposer** les éléments d'une ou plusieurs étapes en fonction de son intention. Elle peut, par exemple, **décider** du sujet à exploiter pour répondre aux exigences des programmes, elle peut **exiger** une forme de présentation pour favoriser le développement d'une compétence choisie, elle peut **restreindre** les options de recherche pour des raisons de ressources disponibles, etc. (*je souligne*).

Lorsque le réalisme s'oppose à l'idéologie en temps réel, leur contact produit forcément, comme ici, des effets d'incohérence: comment peut-on concevoir que le modèle de la relation de pouvoir entre enseignants et apprenants est "idéalement entre les deux", et en même temps considérer que l'enseignant doit garder le pouvoir d'"imposer", de "décider", d'"exiger" et de "restreindre"?

Plus généralement, pour quelle raison le positionnement médian serait-il toujours forcément le meilleur? Pour quelle raison l'équilibre serait-il toujours forcément la position idéale? Ce n'est certainement pas le cas en ce qui concerne la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, qui doit être conçue d'une manière autrement (et hautement) complexe⁵. La fonction du tableau ci-dessous (Puren, 1998)⁶ était justement de modéliser cette complexité.

⁴ <<http://www.aquops.qc.ca/>>.

⁵ Cela ne vaut pas seulement pour la relation pédagogique, mais, comme le rappellent souvent les épistémologues de la complexité, pour toute vie et tout mouvement: on ne peut marcher, par exemple, qu'en enchaînant des déséquilibres successifs qui se compensent l'un l'autre.

⁶ Ce tableau a été proposé pour la première fois en 1998. PUREN, CHRISTIAN. Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée* 109, 9-37. <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998f/>. La dernière version est

La première application proposée de ce modèle porte sur les “relations complexes méthodologies d’enseignement/méthodologies d’apprentissage”. J’y propose de considérer:

– les différents positionnements suivants entre les deux processus (on y reconnaîtra la position centrale considérée comme idéale par René Richerich).

L’ENSEIGNANT		L’APPRENANT		
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	faciliter l’apprendre à apprendre	laisser apprendre
l’enseignant	l’enseignant	l’enseignant	l’enseignant	l’enseignant
<i>met en œuvre</i>	<i>gère</i>	<i>propose</i>	<i>aide</i>	<i>laisse</i>
ses méthodologies d’enseignement (méthodologie constituée de référence, types, cultures habitudes d’enseignement)	avec les apprenants le contact entre les méthodologies d’apprentissage et ses méthodologies d’enseignement	des méthodologies d’apprentissage différenciées	à l’acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d’apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d’apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d’apprentissage

– et les différentes manières de mettre en relation les deux processus antagonistes d’enseignement et d’apprentissage:

1. Le continuum: $x \leftrightarrow y$
2. L’opposition: $x \rightarrow \leftarrow y$
3. L’évolution: $x \rightarrow y$
4. Le contact: $x [-] y$
5. La dialogique: $\mathbf{x \rightarrow y}$
 $\uparrow \quad \downarrow$
- 6) L’instrumentalisation: $x | - y$
- 7) L’encadrement: $x [y]$

Je renvoie au document cité pour une explication/illustration de chacun de ces modes de mise en relation. Je citerai seulement ici un passage du CECRL où apparaît clairement la notion d’encadrement (mode n° 7 dans le modèle ci-dessus):

L’apprentissage autonome peut être encouragé si l’on considère qu’“apprendre à apprendre” fait partie intégrante de l’apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d’apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d’une institution donnée, on peut les amener peu à peu à **faire leurs choix**

reproduite dans “Un ‘méta-modèle’ complexe: typologie des différentes relations logiques possibles”. <<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/>>.

dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources (CECRL, 110).

Cette citation est à comparer avec l'autre, extraite du même CECRL, citée plus haut, concernant la posture proactive que devraient adopter les apprenants en ne se contentant pas de "suiv[re] les instructions et [réaliser] les activités que leur proposent enseignants et manuels": il y a donc bien des moments où ces instructions et ces activités s'imposent malgré tout, et il aurait été pour le moins intéressant que les auteurs du CECRL ne se contentent pas de juxtaposer dans la même page ces deux exigences, mais qu'il les pensent conjointement dans la complexité de leur relation à la fois antagoniste et complémentaire.

Ce type de relation complexe est d'ailleurs au centre de la problématique de formation d'un acteur social en langue-culture étrangère, que le CECRL assigne désormais à l'enseignement scolaire, puisqu'il s'agit de former un citoyen à la fois *critique* et *responsable*, à la fois *autonome* et *solidaire*, et qui a intégré dans ses comportements l'idée que sa liberté s'arrête là où commence celle des autres. Ajoutons, pour terminer, que l'autonomie est conçue par les auteurs de ce document en fonction de l'idéologie individualiste dans laquelle a baigné pendant trois décennies toute l'approche communicative. Avec celle des multiples modes de relation à concevoir entre autonomie et hétéronomie, la question de l'"autonomie collective" est certainement une autre problématique, elle aussi urgente, à rajouter à celles rappelées dans l'introduction du présent article.

Références bibliographiques

- EP.S. 1999. EP.S interroge un didacticien. *Revue EP&S* 279, 18. <<http://archimede.datacenter.dsi.upmc.fr/revue-eps/media/articles/pdf/70279-13.pdf>>. Consulté le 11/11/2013.
- HOLEC, HENRI. 1992. Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. PORCHER, LOUIS (dir.). *Les auto-apprentissages. Le français dans le monde*, numéro spécial "Recherches et applications", 46-52.
- HOLEC, HENRI. 1988. Introduction. Présentation générale. Perspectives. *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 5-18
- PUREN, CHRISTIAN. 1995. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de linguistique appliquée* 100, 129-149. <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/>>.
- RICHTERICH, RENÉ. 1992. Créer d'autres espaces et d'autres temps. *Le français dans le monde* 252, 41-46.