

analyse des données sur l'autonomisation¹⁰⁶

2.1. Catégorie : autonomisation et ingénierie pédagogique

2.1.1 Sous-catégorie : autonomisation et espace de classe

Les données de cette catégorie soulignent l'importance de l'organisation de l'espace classe dans le processus d'autonomisation. Une salle où les tables sont alignées devant le tableau n'y est pas favorable, (AUTO_INGPEDA-1-1). Ce qui est important est de proposer un contexte d'apprentissage différent de celui que les apprenants peuvent trouver dans les classes traditionnelles, (AUTO_INGPEDA-1-2). Pour les interviewés, une classe traditionnelle est une classe dont le mobilier est disposé selon les indications de la donnée AUTO_INGPEDA-1-1. Il est intéressant de constater par là que le processus d'autonomisation ne semble pouvoir s'accommoder d'une approche classique de l'enseignement/apprentissage et que cette différence trouve son expression jusque dans l'agencement des tables dans la classe. Les interviewés pensent-ils que le processus d'autonomisation est favorisé par une organisation de l'espace qui permettrait une meilleure communication entre les apprenants et qui ne ferait plus de l'enseignant et du tableau les seuls éléments vers lesquels tous les regards tendent ? Pourtant, l'autonomisation peut aussi s'envisager dans le cadre d'un laboratoire de langue où les utilisateurs sont le plus souvent seuls devant un ordinateur et assis les uns derrière les autres, (AUTO_INGPEDA-1-3).

Récapitulatif :

- 3 données sur 18 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Dans la classe, l'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchée par la disposition des tables.	Convergentes: AUTO_INGPEDA-1-1 AUTO_INGPEDA-1-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Ecole primaire
La disposition traditionnelle du mobilier d'une classe peut être envisagée dans un espace aux visées autonomisantes.	Complémentaire : AUTO_INGPEDA-1-3	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique

¹⁰⁶ Pour aider à la lecture des pages qui suivront, il est conseillé de consulter les annexes 7, 8 et 9.

2.1.2 Sous-catégorie : autonomisation et outils du plan d'enseignement

L'autonomisation ne saurait se construire sans des moyens prévus à cet effet et proposés par un enseignant ou une institution, (AUTO_INGPEDA-2-13 et AUTO_INGPEDA-2-14). Parmi ces moyens les interviewés ont cité des manuels dont l'approche méthodologique est idoine. Mais leur efficacité semble dépendre de l'enseignant qui saura ou pas suivre la méthode proposée, (AUTO_INGPEDA-2-11). Cette donnée a été produite par une enseignante de l'Institut français du Japon-Tokyo où, comme nous le précisons (cf p. 37), la collection « Rond-Point » avait été introduite dans le cursus de cet établissement mais n'avait pas rencontré le succès escompté. Cette collection proposait une approche actionnelle de l'apprentissage avec, en fin de leçon, une tâche à réaliser en groupe et en autonomie. Si cette précédente donnée présente le cas d'un manuel proposant une méthode aux visées autonomisantes mais que l'enseignant ne sait pas appliquer, il y a aussi le cas d'un enseignant qui désirerait appliquer une approche aux visées autonomisantes mais qui ne le peut pas à cause de l'approche du manuel utilisé par l'institution (AUTO_INGPEDA-2-12 et AUTO_INGPEDA-2-13). Une enseignante avance pourtant la possibilité de modifier les consignes des activités du manuel, (AUTO_INGPEDA-2-8) afin de donner plus de liberté aux apprenants.

Deuxième outil cité, les supports apportés par l'enseignant qui les aura choisis en fonction des caractéristiques de ses apprenants échappant ainsi au danger de standardisation à comprendre comme un frein à l'autonomisation, (AUTO_INGPEDA-2-7). Cette donnée fait aussi écho à la différence faite par Emmanuel Carrette et Henri Holec entre les documents « préadaptés » et les documents « adaptables ». Les premiers ne sont utilisables que pour le public pour lequel ils ont été conçus ; les seconds peuvent être adaptés à chaque apprenant et à l'utilisation qu'il souhaite en faire (Carrette, Holec, 2001).

Troisième outil cité, les approches non conventionnelles : la méthode Gattegno aussi nommée « Silent Way ». Cette méthode ne propose comme support que des tableaux de couleurs qui listent les sons et les graphies du français et des réglettes à manipuler, (AUTO_INGPEDA-2-10 et AUTO_INGPEDA-2-15).

Dernier outil cité, les supports numériques (AUTO_INGPEDA-2-3, AUTO_INGPEDA-2-5) ; certaines données montrent que leur utilisation peut favoriser l'autonomie (AUTO_INGPEDA-2-1), respecter le rythme d'apprentissage (AUTO_INGPEDA-2-2 et AUTO_INGPEDA-2-4) ou apporter un complément à un apprentissage, (AUTO_INGPEDA-2-4).

Par ailleurs, l'autonomisation passe aussi par la possibilité de choix entre divers outils, (AUTO_INGPEDA-2-6 et AUTO_INGPEDA-2-9). Cette idée nous semble plus en accord avec le concept d'autonomisation car elle contient la notion essentielle de choix, résultat d'une évaluation et manifestation d'un comportement autonome.

Récapitulatif :

- 15 données sur 18 exprimées par 9 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par les outils du plan d'enseignement.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-14 AUTO_INGPEDA-2-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Collège
L'utilisation efficace des manuels proposant une méthode aux visées autonomisantes dépend de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-8 AUTO_INGPEDA-2-11 AUTO_INGPEDA-2-12	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)
Les autres outils qui peuvent favoriser l'autonomisation des apprentissages sont les approches non conventionnelles, les supports numériques, et les documents adaptables proposés par l'enseignant.	Complémentaires : AUTO_INGPEDA-2-1 AUTO_INGPEDA-2-2 AUTO_INGPEDA-2-3 AUTO_INGPEDA-2-4 AUTO_INGPEDA-2-5 AUTO_INGPEDA-2-7 AUTO_INGPEDA-2-10 AUTO_INGPEDA-2-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Université privée • Ecole de langue (Silent Way)
La possibilité du choix des supports par l'apprenant favorise le processus d'autonomisation.	Convergentes : AUTO_INGPEDA-2-6 AUTO_INGPEDA-2-9	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique

2.1.3 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et ingénierie pédagogique »

2.1.3.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Ces données ont permis de vérifier l'importance du principe d'auto-éco-organisation décrit par Edgard Morin (cf. p.50) et de la dimension « éco » du schéma de Carré (cf. p. 62) représentant l'autoformation. Ces deux aspects de l'autonomisation des apprentissages invitent à penser qu'un apprenant engagé dans un processus d'autonomisation interagit avec le milieu dans lequel il évolue et que l'enseignant et ses camarades n'en sont qu'une partie. La structure de l'espace et les caractéristiques des supports sont autant d'éléments qui peuvent aussi faciliter ses démarches.

2.1.3.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La variable confirmée est celle d'auto-éco-organisation laissant entendre que l'autonomisation des apprentissages est un processus d'acquisition des connaissances en relation avec un milieu (personnes, ressources et espace) prédisposé à cet effet et donc agissant sur le plan socio-cognitif. Les données de cette catégorie permettent aussi de repérer le fonctionnement du principe d'autopoïésis qui fait de l'apprentissage en autonomie la capacité d'un apprenant à modifier ses stratégies d'apprentissage en fonction du résultat de ses actions mais aussi des caractéristiques du milieu. Le processus d'autopoïésis et celui d'auto-éco organisation sont des composantes moteurs de l'autoformation.

2.1.3.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. Dans la classe, l'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par la disposition des tables ;
- b. L'autonomisation des apprenants peut être favorisée ou empêchés par les outils du plan d'enseignement ;
- c. La possibilité du choix des supports par l'apprenant favorise le processus d'autonomisation.

2.2 Catégorie : autonomisation et interactions

2.2.1 Sous-catégorie : autonomisation et questionnement

Elle met en avant le rôle du questionnement dans le processus d'autonomisation de l'élève. Outre à la maïeutique, une partie de ces données se rattache à la notion d'apostrophe évaluative. On peut les classer en trois groupes. Les questions que l'apprenant pose à l'enseignant (AUTO_INTER-1-1, AUTO_INTER-1-2, AUTO_INTER-1-3, AUTO_INTER-1-5, AUTO_INTER-1-7, et AUTO_INTER-1-8), les questions que l'enseignant pose à l'apprenant ou aux apprenants (AUTO_INTER-1-4, AUTO_INTER-1-6, AUTO_INTER-1-9, AUTO_INTER-1-10, AUTO_INTER-1-12, AUTO_INTER-1-13) et enfin les questions que les apprenants se posent (AUTO_INTER-1-11) entre eux.

Selon le premier groupe, les questions que l'apprenant pose à son enseignant sont la manifestation d'un comportement autonome, (AUTO_INTER-1-2, AUTO_INTER-1-3 et AUTO_INTER-1-7, AUTO_INTER-1-8 et AUTO_INTER-1-5), ou une marque de sa dépendance envers lui, (AUTO_INTER-1-1). Mais, il est possible que l'interviewée se réfère à une conception de l'autonomisation ou de l'autonomie proche de l'autodidaxie.

Le deuxième groupe permet de comprendre que l'autonomisation se fait par le questionnement de l'enseignant vers les apprenants. On remarque que ces questions posées sont autant d'invitations pour eux à réfléchir sur leurs apprentissages (AUTO_INTER-1-6, AUTO_INTER-1-12), le contenu proposé dans le plan d'enseignement (AUTO_INTER-1-13) et leurs productions (AUTO_INTER-1-9 et AUTO_INTER-1-10). C'est dans ce dernier aspect de la réflexion que peut prendre place l'apostrophe évaluative.

Une seule donnée (AUTO_INTER-1-4) diffère en faisant une relation entre hétéronomie et questionnement de l'enseignant dans la mesure où l'enseignant peut guider l'apprenant par des questions appropriées là où il aura choisi de le conduire.

Récapitulatif :

- 13 données sur 30 exprimées par 7 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le fait que l'apprenant pose des questions à l'enseignant est la manifestation d'un comportement autonome.	Convergentes : AUTO_INTER-1-2 AUTO_INTER-1-3 AUTO_INTER-1-5 AUTO_INTER-1-7 AUTO_INTER-1-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (Silent Way)
Le fait que l'apprenant pose des questions à l'enseignant n'est pas la manifestation d'un comportement autonome.	Divergentes : AUTO_INTER-1-1 AUTO_INTER-1-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
C'est par les questions qu'il pose à ses apprenants que l'enseignant construit leur autonomisation.	Convergentes : AUTO_INTER-1-6 AUTO_INTER-1-9 AUTO_INTER-1-10 AUTO_INTER-1-12 AUTO_INTER-1-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)
Les questions de l'enseignant porte sur le plan d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_INTER-1-6 AUTO_INTER-1-12	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique
Les questions de l'enseignant porte sur la production de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_INTER-1-9 AUTO_INTER-1-10	Française	Ecole de langue (Silent Way)

2.2.2 Sous catégorie : autonomisation et co-évaluation

Les données de cette catégorie concernent le processus de co-évaluation. Elles montrent comment l'enseignant le favorise en invitant les apprenants à donner leur avis sur la production de l'un d'entre eux, (AUTO_INTER-2-1 et AUTO_INTER-2-2). La donnée AUTO_INTER-2-3 l'associe à celui d'auto-évaluation et en fait le prolongement, voire la conséquence ultime (« en arrive même à »). Nous avons vu que le processus de co-évaluation participait bien sûr de l'activité évaluative mais qu'il était surtout la manifestation du fait que l'enseignant en délégait une partie aux apprenants. Par là, le processus de co-évaluation favorise une nouvelle organisation des rôles de chacun dans la classe. Cette organisation est propice à l'autonomisation des apprentissages puisque par la possibilité d'évaluation qui lui est donné, l'apprenant peut prendre en charge une partie de son apprentissage, compte tenu que l'évaluation est partie intégrante de tout apprentissage.

Les données AUTO_INTER-2-5 et AUTO_INTER-2-6 désignent une autre étape dans le processus de co-évaluation qui est la correction d'un apprenant par un autre ou par le groupe. Aucune donnée ne le mentionne mais on peut imaginer que c'est l'enseignant qui valide ces corrections. Par contre, sont-elles suivies d'explications ? Oui, si un apprenant va expliquer pourquoi il n'est pas d'accord avec la production d'un de ses camarades, (AUTO_INTER-2-6).

Ces 6 données montrent que déléguer à l'apprenant la possibilité d'évaluer et de corriger une production lui permet d'adopter des comportements autonomes. D'abord, parce qu'il s'émancipe du jugement de l'enseignant (qui même s'il demeure un référent n'est plus l'unique) ensuite parce qu'il doit faire l'effort de donner son avis sur une production, de le justifier et de choisir les outils nécessaires pour l'améliorer si elle est imparfaite et s'il le peut. En effet, il faut noter que pour faire cet effort, il doit s'en sentir capable c'est-à-dire s'auto-évaluer et avoir le sentiment de pouvoir réussir. On reconnaît ici la notion d'agentivité de Banduras comme une des causes de l'action de l'apprenant.

Ainsi, le processus de co-évaluation semble favoriser le fonctionnement du MARCAA. Mais ces données présentent deux limites : (1) elles ne précisent pas le rôle de l'autonomisation dans l'auto-évaluation ; (2) ce processus de co-évaluation, s'il a des bénéfices pour l'autonomisation de l'apprenant, peut ne pas toujours être bien vécu. En effet, la donnée AUTO_INTER-2-4 évoque le poids du regard des autres apprenants plus performants sur un apprenant qui l'est moins. Cette donnée introduit la notion de comparaison qui peut être la cause d'un sentiment d'infériorité avant d'être à l'origine de l'activité évaluative (cf. Lecoite, p. 76) ou le moteur de l'auto-évaluation (cf. Saint-Pierre, p. 95).

Récapitulatif :

- 6 données sur 30 et exprimées par 5 interviewés sur 5

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La co-évaluation passe par l'évaluation d'une production puis sa correction.	Convergentes : AUTO_INTER-2-1 AUTO_INTER-2-2 AUTO_INTER-2-3 AUTO_INTER-2-5 AUTO_INTER-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent way) • LFI-T •
Le processus de co-évaluation participe à l'autonomisation de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_INTER-2-1 AUTO_INTER-2-2 AUTO_INTER-2-3 AUTO_INTER-2-5 AUTO_INTER-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T
La co-évaluation comme cause d'un sentiment d'infériorité.	Complémentaire : AUTO_INTER-2-4	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T

2.2.3 Sous-catégorie : autonomisation et ZPD

Cette sous-catégorie souligne l'importance de la ZPD dans le processus d'autonomisation et décrit le type d'interactions en jeu entre les élèves et leur enseignant.

Les données AUTO_INTER-3-3 et AUTO_INTER-3-9 nous montrent que ce dernier est « un guide, une aide, pour que l'étudiant avance dans la construction de son autonomie ». Deux notions paraissent importantes. D'abord, celle de « guidage » qui fait référence à la maïeutique dont l'un des buts est de trouver dans l'individu les connaissances utiles pour répondre à ses questions. Si la notion de guide connote toujours une idée de hiérarchie (le guidé en sait toujours moins que le guide), il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de contrôler les actions de ses apprenants mais plutôt de les accompagner dans leur apprentissage. Enfin, Scallon (cf. p.75) a insisté sur la fonction déterminante de l'évaluation dans les plans d'apprentissage et d'enseignement pour mener à bien ce processus de guidage alors que Vial (cf. p. 91) faisait du guidage de l'élève une manifestation du contrôle de l'enseignant dans le cadre d'une évaluation formative. Cette donnée ne retient pas ce dernier aspect de la question et met plutôt en avant la représentation d'un enseignement non-transmissif.

Ensuite, la notion d'« aide » que l'on retrouve aussi dans la donnée AUTO_INTER-3-5. Même si l'interviewé ne l'évoque pas directement, elle est collatérale à la notion de ZPD désignant un moment dans l'apprentissage où l'apprenant ne peut pas réaliser seul une tâche

et qui pour dépasser cette incapacité, a besoin de quelqu'un. Si l'aide est efficace, l'individu « sort » de cette zone d'incapacité pour se diriger vers un autre apprentissage. Au plus un individu pourra passer seul d'une zone de développement à une autre au plus il progressera dans son chemin vers l'autonomie. La demande d'aide survient le plus souvent lorsque l'apprenant ne trouve pas la solution à son problème (AUTO_INTER-3-4, AUTO_INTER-3-6) ou bien lorsqu'il a besoin d'un référent dans lequel il a confiance pour évaluer sa production (AUTO_INTER-3-1). Cependant le dépassement de cette aide est perçu comme un gage d'autonomie, (AUTO_INTER-3-7 et AUTO_INTER-3-8). La donnée AUTO_INTER-3-7 précise même que l'enseignant peut être un frein à la progression de l'apprenant.

Récapitulatif :

- 9 données sur 30 exprimées par 9 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation passe par une aide de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_INTER-3-1 AUTO_INTER-3-2 AUTO_INTER-3-3 AUTO_INTER-3-4 AUTO_INTER-3-5 AUTO_INTER-3-6 AUTO_INTER-3-7 AUTO_INTER-3-8 AUTO_INTER-3-9	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • Ecole primaire
Cette aide se manifeste par une question, l'impossibilité de résoudre seul un problème ou une demande d'évaluation.	Complémentaires : AUTO_INTER-3-1 AUTO_INTER-3-4 AUTO_INTER-3-5 AUTO_INTER-3-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique • LFI-T • Université privée
L'autonomisation passe par le dépassement de cette aide.	Convergentes: AUTO_INTER-3-7 AUTO_INTER-3-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T)

2.2.4 Sous-catégorie : autonomisation et mimétisme

Les données de cette sous-catégorie nous ont paru intéressantes car provenant du même contexte, c'est-à-dire d'une école de langue utilisant la méthode Silent Way ; elles ne s'accordent pourtant pas sur l'importance de l'imitation dans le processus d'autonomisation. C'est que nous avons aussi repéré à la page 60 de la présente recherche en faisant de la mimésis une notion constructive (AUTO_INTER-4-1) mais aussi limitative de l'autonomie

(AUTO_INTER-4-2). Constructive parce que l'imitation se fait souvent dans une ZPD et qu'elle est un moyen d'en sortir et surtout parce qu'elle implique un processus de comparaison; limitative car elle affirme le pouvoir de l'enseignant sur l'apprenant, faisant du premier, un modèle pour le second. L'imitation est-elle donc limitation ?

Récapitulatif :

- 2 données sur 30 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'imitation comme facteur d'autonomisation	AUTO_INTER-4-1	Française	• Ecole de langue (Silent Way)
L'imitation comme limitation du processus d'autonomisation.	Divergente : AUTO_INTER-4-2	Française	• Ecole de langue (Silent Way)

2.2.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et interactions »

2.2.5.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

L'analyse des données a permis de repérer deux facteurs pouvant favoriser le MARCAA, l'apostrophe évaluative et la co-évaluation, et de faire trois constats :

- Les processus en action dans la ZPD du point de vue de l'enseignant sont le guidage comme réponse à un besoin de l'apprenant puis son imitation, gage de réussite de la tâche ;
- Le processus de co-évaluation est un facteur d'autonomisation parce que d'abord, il favorise des prises de décisions et ensuite parce qu'il produit des jugements acceptés par tous les apprenants quand ils mènent à l'amélioration d'une production ;
- Le processus de co-évaluation peut être la cause d'un sentiment d'infériorité et parfois de démotivation.

2.2.5.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

La ZPD est confirmée comme importante dans le fonctionnement du mécanisme à l'étude. La variable « activité évaluative » a été complétée car nous pouvons penser qu'elle comprend le processus d'évaluation mais aussi celui de co-évaluation, d'auto-évaluation et de correction. Par ailleurs, au plus cette activité sera prise en mains par l'apprenant au plus il

pourra avoir des comportements autonomes. Reste à découvrir s'ils ont des conséquences sur l'activité évaluative.

2.2.5.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et co-évaluation

- a. L'autonomisation passe par une aide de l'enseignant ;
- b. Cette aide se manifeste par une question, l'impossibilité de résoudre seul un problème ou une demande d'évaluation ;
- c. L'autonomisation passe par le dépassement de cette aide ;
- d. C'est par les questions qu'il pose à ses apprenants que l'enseignant construit leur autonomisation ;
- e. La co-évaluation passe par l'évaluation d'une production puis sa correction ;
- f. Le processus de co-évaluation participe à l'autonomisation de l'apprenant.

2.3 Catégorie : les représentations de l'autonomisation

2.3.1 Sous-catégorie : autonomisation comme notion positive

Il faut préciser que tous les interviewés ont une représentation positive de l'autonomisation mais que la formulation de l'idée comme telle n'est apparue que 6 fois. Chacun des interviewés souligne son importance dans la vie de l'individu (REP_AUTO-1-1) et la didactique (REP_AUTO-1-2, REP_AUTO-1-3, REP_AUTO-1-4, REP_AUTO-1-5, REP_AUTO-1-6 et REP_AUTO-1-7) et montre que l'autonomisation des apprentissages est valorisante. Or ce seront les mêmes enseignants qui selon la sous-catégorie suivante, en souligneront soit les limites, soit les difficultés d'organisation soit la mauvaise image.

Récapitulatif :

- 7 données sur 50 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le processus d'autonomisation est valorisant.	Convergentes : REP_AUTO-1-1 REP_AUTO-1-2 REP_AUTO-1-3 REP_AUTO-1-4 REP_AUTO-1-5 REP_AUTO-1-6 REP_AUTO-1-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Université privée

2.3.2 Sous catégorie : autonomisation comme notion inconnue ou mal comprise

Les données de cette catégorie attestent une méconnaissance de la part des interviewés du sens (REP_AUTO-2-1 et REP_AUTO-2-3) ou des tenants et aboutissants de cette approche, (REP_AUTO-2-2, REP_AUTO-2-4). En ce sens, elles peuvent aussi expliquer pourquoi un enseignant ou une institution n'en font pas le choix.

Récapitulatif :

- 4 données sur 50 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Récapitulatif			
Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le sens du mot n'est pas clairement saisi.	Convergentes : REP_AUTO-2-1 REP_AUTO-2-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique• Ecole primaire
La représentation du processus d'autonomisation est difficile.	Convergentes : REP_AUTO-2-2 REP_AUTO-2-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Université publique• Lycée privé japonais.

2.3.3 Sous-catégorie : autonomisation comme processus difficile

Deux données montrent que l'autonomisation, selon les représentations et l'expérience qu'en ont eu les interviewés, n'a pas de résultats probants, (REP_AUTO-3-1, REP_AUTO-3-2). Les données REP_AUTO-3-5, REP_AUTO-3-6 et REP_AUTO-3-8 reflètent le manque de connaissances sur des pratiques qui pourraient développer l'autonomisation des apprenants d'où un sentiment de difficulté quant à leur mise en place (REP_AUTO-3-3). Cette impression de difficulté transparaît aussi dans les propos de deux interviewés qui voient dans l'autonomisation un processus à long terme, (REP_AUTO-3-7 et REP_AUTO-3-4), rappelant ainsi comme le mentionne Louis Porcher (cf. p. 67) que l'autonomie n'est pas un prérequis et qu'elle se construit peu à peu sans pour autant se réaliser entièrement.

Enfin, une donnée (REP_AUTO-3-6) fait de l'autonomisation une approche difficile à mettre en place de part la mauvaise image de l'enseignant qu'elle pourrait renvoyer. Le contenu de cette donnée traduit aussi une représentation particulière de l'autonomisation. En effet, pour l'interviewé, l'autonomisation est liée au libre-arbitre, à la volonté sans limite de l'individu et à la démission de l'enseignant qui laisse apprendre ses élèves sans les guider, les conseiller ou les encadrer. Cette donnée fait référence à l'idée selon laquelle l'autonomie était parfois jugée comme le résultat d'une diminution du pouvoir de l'autorité, (cf. p. 60).

Un dernier groupe de données avance comme raison à ces difficultés les contraintes institutionnelles, (REP_AUTO-3-10 et REP_AUTO-3-13), l'obligation de suivre le programme (REP_AUTO-3-11 et REP_AUTO-3-12) ou l'organisation inhérente à la dite institution (REP_AUTO-3-9 et REP_AUTO-3-14). La donnée REP_AUTO-3-14 est aussi révélatrice en matière de représentation de l'autonomisation car la conception d'un cours visant l'autonomisation des apprenants ne peut pas se concevoir, selon l'interviewée, avant d'avoir rencontré les étudiants. Laisant entendre de cette manière que ce sont les apprenants qui décident du contenu et des objectifs d'apprentissage dans une approche aux visées autonomisantes.

Récapitulatif :

- 14 données sur 50 et exprimées par 10 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Le processus d'autonomisation n'a pas de résultats probants.	Convergentes : REP_AUTO-3-1 REP_AUTO-3-2	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole élémentaire
Ignorance des pratiques qui peuvent mener à l'autonomisation.	Convergentes : REP_AUTO-3-5 REP_AUTO-3-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T)
Le processus d'autonomisation est difficile à mettre en place.	Complémentaire : REP_AUTO-3-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire
L'autonomisation est un processus difficile et à long terme.	Complémentaires : REP_AUTO-3-4 REP_AUTO-3-7	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée
L'autonomisation est un choix didactique qui peut véhiculer une mauvaise image d'un enseignant.	Complémentaire : REP_AUTO-3-6	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique
L'autonomisation peut ne pas être favorisée à cause de contraintes institutionnelles.	Convergentes : REP_AUTO-3-09 REP_AUTO-3-10 REP_AUTO-3-11 REP_AUTO-3-12 REP_AUTO-3-13 REP_AUTO-3-14	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Collège • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)

2.3.4 Sous catégorie : autonomisation comme approche didactique prioritaire et non prioritaire

Les données (REP_AUTO-4-14, REP_AUTO-4-15, REP_AUTO-4-16, REP_AUTO-4-17, REP_AUTO-4-18, REP_AUTO-4-19, REP_AUTO-4-20 et REP_AUTO-4-21) font de l'institution un facteur important dans l'organisation de l'autonomisation des apprentissages et montrent qu'au Japon certaines ont fait ce choix. En effet, les établissements des enseignants interviewés présentent dans leur site internet des informations qui laissent entendre une certaine prise en compte du développement de l'autonomie des apprenants sauf en ce qui concerne l'université publique de Tokyo. Pourtant un de ses enseignants mentionne le fait selon lequel « certains départements de [son] université commencent à introduire une sorte d'autonomisation » des apprenants, (REP_AUTO-4-20). Pour finir, la donnée REP_AUTO-4-19, indique que dans des établissements plus traditionnels, l'autonomisation des apprenants n'a pas été une approche retenue : « Dans un autre établissement, plus typique, les choses pourraient se passer différemment. »

Il semble en effet que l'autonomisation des apprentissages ne soit pas une priorité dans le contexte d'enseignement où se trouvent certains interviewés. La première cause en serait selon eux l'institution qui n'a pris de mesures particulières pour mettre en place ce type d'approche en choisissant des manuels appropriés (REP_AUTO-4-2, REP_AUTO-4-6, REP_AUTO-4-9, REP_AUTO-4-10, REP_AUTO-4-12, REP_AUTO-4-22, REP_AUTO-4-23 et REP_AUTO-4-24) ou en organisant son cursus afin de dispenser un enseignement aux visées autonomisantes (REP_AUTO-4-5, REP_AUTO-4-8, REP_AUTO-4-13).

Pourtant certains précisent que les établissements dans lesquels ils enseignent laissent une grande liberté de choix et qu'en fait il n'y a aucune directive pour une autonomisation des apprentissages mais bien sûr aussi aucune contre. Ainsi, la cause pourrait en être les enseignants eux-mêmes qui ne sont pas intéressés ou qui ne partagent pas cette approche avec leurs collègues, (REP_AUTO-4-1, REP_AUTO-4-3, REP_AUTO-4-4, REP_AUTO-4-7 et REP_AUTO-4-25) ou encore, selon une dernière donnée, l'intérêt des apprenants pour le français (REP_AUTO-4-11).

Récapitulatif :

- 25 données sur 50 et exprimées par 17 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation peut être une approche retenue par des institutions.	Convergentes : REP_AUTO-4-14 REP_AUTO-4-15 REP_AUTO-4-16 REP_AUTO-4-17 REP_AUTO-4-18 REP_AUTO-4-19 REP_AUTO-4-20 REP_AUTO-4-21	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Université privée • Ecole élémentaire • Ecole primaire • Université publique
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des institutions.	Convergentes : REP_AUTO-4-2 REP_AUTO-4-5 REP_AUTO-4-6 REP_AUTO-4-8 REP_AUTO-4-9 REP_AUTO-4-10 REP_AUTO-4-12 REP_AUTO-4-13 REP_AUTO-4-22 REP_AUTO-4-23 REP_AUTO-4-24 REP_AUTO-4-25	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole primaire • Lycée japonais
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des enseignants.	Convergentes : REP_AUTO-4-1 REP_AUTO-4-3 REP_AUTO-4-4 REP_AUTO-4-7	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique
L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des apprenants.	Complémentaire : REP_AUTO-4-11	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire

2.3.5 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Les représentations de l'autonomisation »

2.3.5.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation.

Ces données apportent des éléments de réponse aux questions posées au regard de ce qui pouvait limiter l'action du MARCAA (cf. pp. 120-121). Ainsi, les institutions, les enseignants et les apprenants sont des vecteurs essentiels de l'autonomisation des apprentissages mais bien sûr aussi de toute approche didactique. De ce fait, pour que l'autonomisation des apprentissages soit en œuvre faudrait-il l'adhésion conjuguée de ces

trois facteurs à des pratiques favorisant l'autonomisation ? Si l'on en juge par les réponses des interviewés trois cas se dégagent :

- a. Cette approche constitue le choix didactique d'une institution qui implique l'adhésion des apprenants et des enseignants ;
- b. Cette approche peut être le choix didactique d'une institution, celui de ses enseignants mais ne pas être retenue par les élèves ;
- c. Cette approche est permise (ignorée ?) par une institution mais ne relève que des « préférences » des enseignants qui au travers de pratiques personnelles favorise l'autonomisation de leurs apprenants adhérant à leur approche.

Ainsi, dans ce troisième cas, nous avons vu que si un enseignant ne choisissait pas l'autonomisation malgré une représentation positive cela venait de 4 causes : l'absence de bénéfices concrets, l'ignorance des pratiques et de l'organisation du plan d'enseignement pour construire l'autonomie des apprenants, la longueur du processus et la mauvaise image qu'elle pouvait suggérer auprès des apprenants. Ces trois facteurs sont, quoiqu'il en soit, susceptibles de permettre ou limiter le fonctionnement du MARCAA.

2.3.5.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les variables confirmées sont l'auto-éco-organisation et la dimension « éco » de l'autoformation présentées dans le schéma de Tremblay. Cette dernière dimension entend une adhésion des institutions, des enseignants et des apprenants au projet d'autonomie pour que celui-ci se réalise.

2.3.5.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'autonomisation n'est pas une approche retenue à cause des institutions ;
- b. Le processus d'autonomisation n'a pas de résultats probants ;
- c. Le processus d'autonomisation est valorisant ;
- d. Le sens du mot n'est pas clairement saisi ;
- e. La représentation du processus d'autonomisation est difficile.

2.4. Catégorie : autonomisation et plan d'apprentissage

2.4.1 Sous-catégorie : autonomisation et appropriation des objectifs d'apprentissage

L'ensemble des données de cette sous-catégorie (AUTO_PLA-1-1 et AUTO_PLA-1-2, AUTO_PLA-1-3 et AUTO_PLA-1-4) aborde le concept d'autonomisation du point de vue du plan d'apprentissage. L'autonomisation est vue, non pas comme un processus qui se construirait dans le temps, mais comme une aptitude à diagnostiquer ses acquis, ses objectifs et les moyens de les atteindre, (AUTO_PLA-1-1). Les données AUTO_PLA-1-2 et AUTO_PLA-1-4 apportent pourtant un autre éclairage dans la mesure où ce n'est plus l'apprenant qui va faire ces réflexions sur son apprentissage mais plutôt l'enseignant qui va lui indiquer ce qu'il a fait et ce qu'il aura à faire. Dans ce second cas, il semble important que les apprenants s'approprient les fins et les moyens et portent un regard sur le travail accompli, (AUTO_PLA-1-2). La donnée AUTO_PLA-1-2 contient un élément intéressant sur ce point puisqu'elle indique que les apprenants, dans le processus d'autonomisation, sont invités à évaluer le travail accompli par rapport à celui prévu par l'enseignant. Ces deux données se rejoignent pourtant dans le fait que l'autonomisation passe par une planification des apprentissages, qu'elle soit le fait de l'apprenant ou de l'enseignant.

La donnée AUTO_PLA-1-3, fait écho à la AUTO_PLA-1-1 d'abord parce que :

- a. le mot « responsable » implique un apprentissage entièrement produit et contrôlé par l'apprenant. Cette responsabilité porte-t-elle sur les contenus et les objectifs ? L'indication « responsable » ne permet pas de trancher mais laisse penser que l'apprenant est à l'origine de la réussite ou des échecs de ces/ses objectifs. Cette donnée fait référence à l'autonomie dans le monde du travail (cf. p. 53). Mais aussi dénote un aspect valorisant dans le processus d'autonomisation puisqu'être responsable c'est pouvoir prendre des décisions dans son apprentissage et ainsi s'engager sur la voie de l'émancipation, (cf. p.71);
- b. cette dernière donnée fait aussi de l'autonomisation non pas un processus mais un acquis avant l'apprentissage du sujet.

Ainsi, l'autonomisation est pour les interviewées un acquis qui permet aux apprenants de prendre en mains leur apprentissage, de le contrôler et d'en être les seuls responsables mais qui suppose aussi un engagement consenti dans une planification des savoirs à acquérir par l'enseignant et dont les résultats peuvent être soumis à leur évaluation.

Récapitulatif :

- 4 données sur 124 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est un état.	Convergentes : AUTO_PLA-1-1 AUTO_PLA-1-3	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation est un engagement consenti de l'apprenant dans un apprentissage dont les objectifs ont été décidés par un autre mais sur lequel il a un regard.	Complémentaire : AUTO_PLA-1-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T
L'autonomisation participe d'une hétéro-planification des objectifs de l'apprentissage.	Convergentes : AUTO_PLA-1-3 AUTO_PLA-1-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université privée
L'autonomisation fait de l'apprenant le responsable de son apprentissage qui de ce fait en contrôle l'ensemble.	Divergente : AUTO_PLA-1-2	Française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T

2.4.2 Sous catégorie : autonomisation et apprentissage hors-classe

Les interviewés s'accordent pour dire que l'autonomisation est un processus qui ne concerne pas que l'espace de la classe mais qui est aussi en jeu lorsque l'apprenant le quitte et sort donc d'un cadre académique d'acquisition des connaissances (AUTO_PLA-2-1 et AUTO_PLA-2-3). Ainsi, tous les apprentissages que fera l'apprenant en dehors de ce cadre relèvent de l'autonomisation et/ou de l'autonomie¹⁰⁷. On peut imaginer que ces apprentissages hors-classe se font sans le contrôle de l'enseignant ni la présence d'autres élèves et par là construisent l'indépendance voire la liberté de l'apprenant. Celle-ci semble se manifester dans le fait que les apprentissages hors-classe peuvent satisfaire une « envie d'en savoir plus » (AUTO_PLA-2-4). Ce désir de complément d'informations (nous présumons par rapport à celles dispensées durant la classe) est en fait une démarche où le choix et la décision s'exercent sans contraintes extérieures. Il apparaît ici et c'est une information qui est présente aussi dans la donnée AUTO_PLA-2-5, que l'autonomisation s'exerce en dehors des moments d'apprentissages en classe où l'apprenant n'a pas la liberté de les compléter. Par ailleurs, les

¹⁰⁷ Pour les interviewés, « autonomie » et « autonomisation » semblent des synonymes.

données AUTO_PLA-2-2 et AUTO_PLA-2-5 précisent que ces apprentissages en dehors de la classe peuvent se faire au moyen de ressources proposées par l'institution de l'apprenant. Dans le cas où les apprentissages hors-classes se font au moyen d'autres ressources que celles mises à la disposition d'un apprenant par l'institution dont il fait partie, ceux-ci peuvent alors relever de l'autodidaxie.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant étudie en dehors de la classe donc en dehors d'un cadre académique dont il s'émancipe.	Convergentes : AUTO_PLA-2-1 AUTO_PLA-2-3 AUTO_PLA-2-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée
L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant étudie en dehors de la classe donc d'un cadre académique mais en utilisant des ressources mises à sa disposition par une institution.	Convergentes : AUTO_PLA-2-2 AUTO_PLA-2-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique

2.4.3 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage non académiques/périscolaire

Les données AUTO_PLA-3-1 et AUTO_PLA-3-4, montrent que l'autonomisation des apprenants peut se construire lorsque les enseignants donnent un objectif (réaliser une pièce de théâtre, par exemple) et les outils nécessaires pour y parvenir (AUTO_PLA-3-4) et qu'ils délèguent aux apprenants l'organisation de sa réalisation. Il est possible de penser que dans ce moment de réalisation, des décisions ont été prises et acceptées par tous afin de ne pas empêcher les étapes de construction du projet. Cette remarque fait écho au cadre théorique de cette recherche où nous avons vu que l'autonomie de l'individu se réalisait aussi par le fait de faire siennes les décisions d'autrui.

Les données AUTO_PLA-3-5, AUTO_PLA-3-6 et AUTO_PLA-3-7, attirent l'attention sur l'importance de la décision dans le processus d'autonomisation qui sera analysé plus loin mais aussi sur le fait que les élèves peuvent déterminer des pratiques (chants et jeux)

ou des contenus qui ne concernent pas directement les savoirs académiques. Pour ces savoirs-là, la donnée AUTO_PLA-3-3 montre que laisser les apprenants se prononcer sur ces aspects de l'apprentissage n'est pas aisé.

Ainsi, l'autonomisation de l'apprenant est envisageable pour certains interviewés lorsqu'elle ne concerne pas l'acquisition de connaissances académiques ou faisant partie d'un programme décidé par une institution. On peut imaginer que les pratiques telles que monter une pièce de théâtre ou jouer permettent le réinvestissement ludique d'apprentissages fait en classe de manière plus transmissive. L'autonomisation semble donc réserver aux activités de production après l'acquisition de savoirs plutôt qu'à des activités dédiées à l'acquisition de ces mêmes savoirs.

Enfin, les données AUTO_PLA-3-2 et AUTO_PLA-3-8 laissent penser que l'autonomisation, comme le montre la sous-catégorie « Autonomisation et apprentissage hors classe », se construit par des pratiques concernant des apprentissages non académiques et qui touchent aussi les habitudes de vie de l'élève. Elle indique ainsi que pour qu'un élève soit autonome dans son apprentissage, il faut lui apprendre à être autonome dans son quotidien, en respectant par exemple les règles de vie de l'établissement où il est scolarisé.

Récapitulatif :

- 8 données sur 124 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est envisagée lorsque l'apprenant s'engage dans des pratiques dont l'objet n'est pas l'acquisition de savoirs académiques parce qu'elles sont moins soumises à des règles hétéronomes d'acquisition.	Convergentes : AUTO_PLA-3-1 AUTO_PLA-3-4 AUTO_PLA-3-5 AUTO_PLA-3-6 AUTO_PLA-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • LFI-T
L'autonomisation en ce qui concerne les savoirs académiques est plus difficile à mettre en place.	Complémentaire : AUTO_PLA-3-3	Japonaise	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire
L'autonomisation passe par des apprentissages qui touchent les habitudes de vie de l'élève et plus généralement de la personne.	Complémentaires : AUTO_PLA-3-2 AUTO_PLA-3-8	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • LFI-T

L'autonomisation est envisagée dans le processus de production plus que dans celui de l'acquisition d'un savoir académique.	Convergentes : AUTO_PLA-3-1 AUTO_PLA-3-4 AUTO_PLA-3-5 AUTO_PLA-3-6 AUTO_PLA-3-7	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université privée • LFI-T
---	--	---------------------	--

2.4.4 Sous-catégorie : autonomisation et métacognition

Les données de cette catégorie peuvent être rassemblées en trois groupes. Les données qui font référence à ce que les interviewés nomment « la conscience » de l'apprenant (AUTO_PLA-4-1, AUTO_PLA-4-2, AUTO_PLA-4-3, AUTO_PLA-4-8, AUTO_PLA-4-10, AUTO_PLA-4-11, AUTO_PLA-4-16 et AUTO_PLA-4-17), celles qui insistent sur l'importance du regard de l'apprenant sur sa production (AUTO_PLA-4-4, AUTO_PLA-4-5, AUTO_PLA-4-7, AUTO_PLA-4-12 et AUTO_PLA-4-17) et finalement, celles qui laissent entendre que ce regard participe de l'activité évaluative telle qu'elle a été définie dans le cadre théorique de cette recherche (AUTO_PLA-4-6, AUTO_PLA-4-9, AUTO_PLA-4-13, AUTO_PLA-4-14, et AUTO_PLA-4-15).

Les données AUTO_PLA-4-1, AUTO_PLA-4-2 et AUTO_PLA-4-11 du premier groupe font référence à la méthode « Silent Way » créée par Cateb Gattegno. La particularité de cette méthode est qu'elle sollicite la « conscience » de l'apprenant lorsqu'il s'engage dans un processus d'apprentissage. Le terme de « conscience » désigne chez les interviewés l'attention de l'apprenant (AUTO_PLA-4-11 et AUTO_PLA-4-17), « ses dispositions physiques » (AUTO_PLA-4-16) mais aussi la première étape de l'apprentissage. Dans ce cas « conscience » signifie que l'apprenant réalise le besoin (AUTO_PLA-4-8), l'importance ou l'utilité (AUTO_PLA-4-9) d'apprendre une nouvelle connaissance afin de progresser ou de corriger une erreur. C'est ce que les premiers mots de la donnée AUTO_PLA-4-2 semblent signifier (« la prise de conscience de quelque chose à apprendre ») ainsi que la donnée AUTO_PLA-4-10 qui précise que l'autonomisation passe par le fait que les apprenants « puissent prendre conscience des problèmes qu'ils ont dans leur apprentissage pour pouvoir y réfléchir et les résoudre ». C'est cette seconde utilisation du mot « conscience » qui désigne le processus de métacognition faisant référence, entre autre, à la capacité de l'apprenant de discerner ce qui est utile ou non à son apprentissage. Les données AUTO_PLA-4-3 et AUTO_PLA-4-17 mettent en avant le rôle de l'enseignant qui peut indiquer les lacunes ou présenter les savoirs nécessaires, utiles, voire intéressants.

Le deuxième groupe de données éclaire l'analyse sur les moyens pour faire réaliser l'importance d'un apprentissage. Il y a en 2 : l'auto-évaluation (AUTO_PLA-4-5 et AUTO_PLA-4-17) et le questionnement (AUTO_PLA-4-4 et AUTO_PLA-4-12). Ceux-ci sont proposés par l'enseignant.

Enfin, le dernier groupe développe cette relation entre métacognition et activité évaluative. D'abord, la donnée AUTO_PLA-4-15 indique que l'auto-évaluation est constituante de la métacognition ; puis, les données AUTO_PLA-4-6, AUTO_PLA-4-9 et AUTO_PLA-4-13, que le processus de métacognition peut permettre à l'apprenant de juger la pertinence de sa production (AUTO_PLA-4-6), l'utilité d'une connaissance (AUTO_PLA-4-9) ou de porter un regard rétroactif sur le chemin parcouru par rapport à celui prévu (AUTO_PLA-4-13). Le processus de régulation rétroactive a été identifié comme un élément moteur du fonctionnement autopoïétique de l'autonomie.

Pourtant les données en question ne montrent pas clairement les relations entre les processus d'autonomisation et de métacognition même si cette prise de conscience a pour but l'autonomie des apprenants (« Pour être autonome... »), (AUTO_PLA-4-3). La donnée AUTO_PLA-14 pourrait être un élément de réponse dans la mesure où elle indique que c'est par la « possibilité » qu'a l'apprenant d'agir en adéquation avec les décisions prises après les effets liés du processus de métacognition et d'évaluation, que le processus d'autonomisation est engagé.

Récapitulatif :

- 17 données sur 124 et exprimées par 6 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La métacognition s'exprime par la réalisation de l'importance ou de l'utilité d'une connaissance.	Complémentaires : AUTO_PLA-4-1 AUTO_PLA-4-2 AUTO_PLA-4-8 AUTO_PLA-4-9 AUTO_PLA-4-10 AUTO_PLA-4-17	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)
Le processus de métacognition est déclenché par l'enseignant.	Complémentaire : AUTO_PLA-4-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
Les moyens pour favoriser la métacognition : l'attention, l'action de l'enseignant, le	Complémentaires : AUTO_PLA-4-3 AUTO_PLA-4-4 AUTO_PLA-4-5 AUTO_PLA-4-11	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)

questionnement et l'activité évaluative.	AUTO_PLA-4-12 AUTO_PLA-4-16 AUTO_PLA-4-17		
L'autonomisation passe par la possibilité d'agir selon les résultats de l'action conjuguée de l'évaluation et de la métacognition.	Complémentaires : AUTO_PLA-4-6 AUTO_PLA-4-9 AUTO_PLA-4-13 AUTO_PLA-4-14 AUTO_PLA-4-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université privée • LFI-T

2.4.5 Sous-catégorie : autonomisation et contexte d'apprentissage

Pour les interviewés, l'autonomisation dépend à la fois de l'enseignant (AUTO_PLA-5-2) qui propose une organisation de son cours permettant de la favoriser mais aussi des apprenants qui peuvent ou pas adhérer à ce qui leur est proposé (AUTO_PLA-5-3). Un seul enseignant donne comme raison à l'adhésion ou au refus d'un enseignement aux visées autonomisantes : le « quotidien », (AUTO_PLA-5-4). Elle évoque la donnée AUTO_PLA-3-2 qui met en avant l'importance d'acquérir ou d'avoir acquis des comportements autonomes dans ses habitudes de vie. Ainsi, serait-il possible d'avancer qu'un apprenant peu autonome dans ses habitudes de vie quotidienne pourrait avoir peu d'intérêt pour un enseignement aux visées autonomisantes ? Cette hypothèse figure la notion d'habitus évoquée dans le cadre théorique de cette recherche pour montrer par quel phénomène les choix des individus pouvaient être influencés.

Pour finir, la donnée AUTO_PLA-3-1 précise que les comportements autonomes manifestés par le questionnement se repèrent le plus souvent dans une école de langue que dans une université et concernent donc un public non-captif. La raison en est que celui-ci est libéré (pour la plupart des personnes qui le compose) de toutes contraintes institutionnelles. En effet, nous avons vu (cf. p.36) que beaucoup d'apprenants de français de l'Institut français du Japon-Tokyo étudiaient pour leur plaisir.

Ainsi le processus d'autonomisation semble-t-il influencé par les choix didactiques de l'enseignant et les dispositions « culturelles » et/ou « sociales » de l'apprenant. Enfin, celui-ci peut être aussi influencé par le milieu dans lequel il apprend dans la mesure où il peut y trouver des opportunités d'apprentissage particulières pouvant le motiver. On retrouve ici les trois composantes « histo », « éco » et « auto » proposées par Tremblay et servant à décrire le processus d'autoformation, (cf. p.62).

Récapitulatif :

- 4 données sur 124 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation des apprenants est favorisée par les choix didactiques de l'enseignant.	Complémentaire : AUTO_PLA-5-2	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprenants est favorisée par les prédispositions des apprenants.	Convergentes : AUTO_PLA-5-2 AUTO_PLA-5-3 AUTO_PLA-5-4	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprenants est favorisée par le cadre institutionnel dans lequel se déroule l'apprentissage.	Complémentaire : AUTO_PLA-5-1	Française	• Université publique

2.4.6 Sous-catégorie : autonomisation et rythme d'apprentissage

Pour favoriser l'autonomisation, il est important de respecter le rythme d'apprentissage des apprenants et pour ce faire de leur laisser le temps nécessaire pour comprendre les nouvelles connaissances qu'ils abordent, (AUTO_PLA-6-1 et AUTO_PLA-6-2). Ces deux premiers constats concernent surtout le plan d'enseignement dans la mesure où c'est l'enseignant qui le plus souvent décide de donner du temps à l'apprenant et non pas l'apprenant qui décide de prendre le temps. La dernière donnée, AUTO_PLA-6-3, renforce cette fonction de l'enseignant puisque c'est lui qui peut décider du volume des connaissances à acquérir en un laps de temps donné. Ainsi, si respect du rythme d'apprentissage il y a, il s'applique à la gestion du temps d'apprentissage dans le temps de classe ou de formation dont l'élève ne décide pas la durée. C'est le propre de l'autoformation qui se fait dans des structures structurant les temps d'enseignement/apprentissage. Ce n'est que dans le cas de l'autodidaxie où l'apprenant est maître du temps d'apprentissage puisqu'il est le seul à en décider.

Récapitulatif :

- 3 données sur 124 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la gestion du temps d'apprentissage par l'apprenant.	Convergentes : AUTO_PLA-6-1 AUTO_PLA-6-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée• Ecole de langue (Silent Way)
L'autonomisation est favorisée par la gestion du temps d'apprentissage par l'enseignant.	Divergente : AUTO_PLA-6-3	Française	<ul style="list-style-type: none">• Université privée

2.4.7. Sous-catégorie : autonomisation et apprendre à apprendre

Les données de cette sous-catégorie suggèrent les principes du CECR qui fait du projet « apprendre à apprendre » un des facteurs de l'acquisition de l'autonomie (cf. p.41) mais aussi le schéma de la « Galaxie de l'autoformation » proposé par Tremblay (cf. p.62) et selon lequel « apprendre à apprendre » relève de l'autoformation cognitive. Les interviewés font de la capacité d'apprendre à apprendre un élément important pour favoriser l'autonomisation et s'accordent pour dire qu'elle fait ou doit faire l'objet d'une formation (AUTO_PLA-7-1, AUTO_PLA-7-2 et AUTO_PLA-7-4) et qu'elle ne peut donc s'acquérir seul (AUTO_PLA-7-3). D'ailleurs, une enseignante indique que les apprenants japonais ne savent pas apprendre ; mais il est possible que cette remarque soit faite au regard de la conception de l'apprentissage de l'interviewée, (AUTO_PLA-7-1).

Les données AUTO_PLA-7-2 et AUTO_PLA-7-5 introduisent le but ultime de la capacité d'apprendre à apprendre à savoir l'autodidaxie. En effet, si « apprendre à apprendre » ne peut s'acquérir seul, le but de cette démarche est tout de même de permettre aux apprenants de mener avec succès d'autres apprentissages, peut-être différents de ceux dispensés en classe et d'accéder, selon le schéma de « La galaxie de l'autoformation », à un état d'autoformation intégral.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la capacité d'apprendre à apprendre qui fait l'objet d'une formation.	Convergentes : AUTO_PLA-7-1 AUTO_PLA-7-2 AUTO_PLA-7-3 AUTO_PLA-7-4	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université publique• Ecole élémentaire• Université privée
La capacité d'apprendre à apprendre sert à réussir seul d'autres apprentissages que ceux dispensés en classe.	Convergentes: AUTO_PLA-7-2 AUTO_PLA-7-5	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.8 Sous-catégorie : autonomisation opposée à la standardisation des apprentissages

Cette sous-catégorie ne comprend qu'une donnée sur les 124 exprimées dans la catégorie mais elle nous a paru importante dans la mesure où elle vient d'un contexte d'enseignement/apprentissage qui lors des observations de classe a permis de repérer la plupart des variables du MARCAA. Elle fait référence, pour s'y opposer, à la standardisation des apprentissages via les manuels de français le plus souvent utilisés dans les établissements observés. Rappelons que la donnée AUTO_PLA-8-1 est issue des propos du directeur d'une école qui enseigne le français par la méthode « Silent way ». Cette école est la seule à Tokyo¹⁰⁸ à proposer cette approche qui n'est pas standard dans la capitale.

Elle laisse entendre que l'autonomisation ne fait pas partie des approches communes en matière d'accès au savoir et que les manuels en sont, le plus souvent, un obstacle. Puisque nous avons montré que dans le plan d'enseignement, les choix didactiques et les procédés d'évaluation sont en relation, peut-on dire qu'un enseignement/apprentissage standardisé utilise des pratiques d'évaluations standardisées ? Il est cependant certain que celles observées dans deux classes ayant pour support la méthode « Silent Way » étaient particulières.

¹⁰⁸ Au 16 août 2016

Récapitulatif :

- 1 données sur 124 et exprimées par 1 interviewé sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation n'est pas favorisée par la standardisation des apprentissages dont les manuels sont la cause.	AUTO_PLA-8-1	Française	• Ecole de langue (Silent Way)

2.4.9 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissages en relation

Il ressort de ces données que l'autonomisation peut être favorisée par des relations. C'est ce que la réflexion d'Edgard Morin avait déjà permis de comprendre (cf. p.57) en proposant le concept de « complexe d'autonomie-dépendance » selon lequel un individu ne peut être autonome seul et qu'être autonome s'est être relation.

Les données font apparaître deux types de relation esquissés dans la définition de l'autonomisation suivante: « C'est le fait pour un apprenant de pouvoir apprendre par lui-même mais pas forcément avec l'enseignant » (AUTO_PLA-9-14). Il s'agit donc (1) des relations entre apprenants et (2) des relations entre apprenant(s)-enseignant. Le premier type se réalise lors des activités de groupe qui favorisent l'autonomie quasi naturellement car l'enseignant avoue ne pas avoir de « pratiques spécifiques » dans ce but, (la donnée AUTO_PLA-9-1). Ainsi, par le seul fait d'être en groupe, les apprenants peuvent faire l'expérience de comportements autonomes. Mais, il semble ici y avoir une contradiction dans les propos de la même personne qui précise ailleurs qu'elle apprend à apprendre à ses élèves, (donnée AUTO_PLA-7-4). Il est possible que l'apprentissage dont elle parle soit le fruit de conseils généraux plus que d'une ingénierie pédagogique dont le but serait de favoriser l'autonomisation des apprenants.

Dans ce premier type de relation entre apprenants favorisés par les activités de groupe, quelles sont les interactions envisagées ? :

- a. *L'entraide* (AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-4, AUTO_PLA-9-4 et AUTO_PLA-9-13). C'est un comportement déjà repéré dans l'analyse des données sur l'autonomie et qui laisse présager que l'autonomisation ait avoir avec le dépassement d'une ZPD (Zone de Proche Développement), dépassement que les apprenants ne peuvent faire sans l'aide d'une autre personne ;

- b. Le *feedback*, (AUTO_PLA_9-3). C'est une notion en lien avec celle de rétroaction régulatrice qui décrit le processus par lequel un individu fait une action, reçoit un retour de son action (feedback) et modifie seul ou avec l'aide de quelqu'un son action première si le retour est négatif. Il fait partie, selon les interviewés, du processus d'évaluation ;
- c. Les *échanges coopératifs et/ou collaboratifs* dans le cadre d'activités de groupe par exemple, favorisent l'autonomisation des apprenants, (données AUTO_PLA-9-8 et AUTO_PLA-9-11).

L'enseignant est aussi concerné par ces échanges dans la mesure où ils sont pertinents du point de vue du plan d'enseignement et ce afin de procéder à une évaluation « des attitudes », (AUTO_PLA-9-9). Par les données AUTO_PLA-9-19 et AUTO_PLA-9-13, on remarque que les activités en groupe sont par ailleurs des moments où l'enseignant laisse travailler (AUTO_PLA-9-9) les apprenants, autrement dit abandonne le contrôle de leurs actions. C'est en consentant à les libérer par le biais de ces activités que l'enseignant pense favoriser l'autonomisation puisque l'organisation des actions des apprenants lui échappe (AUTO_PLA-9-12). Pourtant, comme le précise la donnée AUTO_PLA-9-9, ils peuvent ne pas être pour autant livrés à eux-mêmes car ils sont observés et écoutés par leur professeur. En somme, les activités de groupe sont un cadre dans lequel les apprenants peuvent agir comme ils l'entendent mais nous imaginons que la finalité de ces actions obéit le plus souvent à des consignes précises données par l'enseignant en vue de la réalisation d'une tâche. La donnée AUTO_PLA-9-2 montre que la relation entre les apprenants peut dépasser celle du groupe qu'ils forment. Un apprenant peut être de cette manière en relation avec le groupe classe et lui demander son avis sur sa production.

Le second type de relation concerne les apprenants et l'enseignant. Pour une interviewée, ces relations sont au centre de la notion d'autonomisation (AUTO_PLA-9-5) et se manifestent par le questionnement (AUTO_PLA-9-12), la confiance (AUTO_PLA-9-6) ou l'aide (AUTO_PLA-9-13).

Ainsi, de ces deux types de relations possibles entre apprenants et apprenant(s)-enseignant naissent des interactions pouvant favoriser l'autonomisation. Ces interactions se font sous le mode de l'entraide et de la rétroaction régulatrice. La question est de savoir si des pratiques peuvent favoriser ces interactions ou bien sont-elles naturelles comme semble le suggérer 1.M : « La notion de feedback est essentielle [...]. Ce sont tout simplement les hommes qui apprennent comme cela. » (AUTO_PLA-9-4)

Pour finir, la donnée AUTO_PLA-9-15 propose une idée tout à fait différente car c'est dans l'absence de relation avec les autres que l'autonomie se construit. Pour cet enseignant, un comportement autonome « c'est quelqu'un qui peut répondre à une question sans avoir besoin du voisin ou de regarder sa voisine. » L'enseignant interviewé considère sans doute l'autonomie comme un état acquis et non en acquisition, relevant plutôt de l'indépendance que de la mise en relation des individus.

Récapitulatif :

- 15 données sur 124 et exprimées par 15 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par des interactions entre l'apprenant et le groupe ou l'apprenant en groupe.	Complémentaires: AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-2 AUTO_PLA-9-3 AUTO_PLA-9-4 AUTO_PLA-9-6 AUTO_PLA-9-7 AUTO_PLA-9-11 AUTO_PLA-9-12 AUTO_PLA-9-13	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • LFI-T • Ecole de langue (IFJ-T)
Les types d'interactions qui favorisent l'autonomisation sont l'entraide, le questionnement, l'acte d'évaluation, la collaboration et/ou coopération et le « feedback ».	Complémentaires : AUTO_PLA-9-1 AUTO_PLA-9-2 AUTO_PLA-9-3 AUTO_PLA-9-4 AUTO_PLA-9-8 AUTO_PLA-9-9 AUTO_PLA-9-10 AUTO_PLA-9-12	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Université publique • Université privée • Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation est favorisée par la relation avec l'enseignant.	Convergentes: AUTO_PLA-9-5 AUTO_PLA-9-6 AUTO_PLA-9-12 AUTO_PLA-9-13 AUTO_PLA-9-14	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • LFI-T
L'autonomisation est favorisée par l'indépendance des élèves.	Divergente : AUTO_PLA-9-15	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Lycée privé japonais.

2.4.10 Sous-catégorie : autonomisation et représentation de l'apprentissage

Cette sous-catégorie comporte deux données. La première (AUTO_PLA-10-1) conclue des propos qui expliquent comment l'enseignante organise l'évaluation des apprentissages de ses élèves. Elle leur demande de corriger leur production à partir de ses

indications. Ainsi, aux yeux des apprenants, ce qui pouvait être une erreur connotant un échec ne l'est plus car elle a été corrigée le plus souvent par eux-mêmes. Cette évolution d'une erreur vers une bonne réponse produite par l'élève entend lui faire prendre conscience que les erreurs et les réussites sont des composantes de l'apprentissage. Par ailleurs, en prenant part à la réalisation de cette réussite, il semble que l'élève peut se rendre compte que l'apprentissage est un processus qu'il peut contrôler et dont il peut être responsable.

La seconde (AUTO_PLA-10-2) montre que le processus d'autonomisation peut ne pas s'accommoder d'une représentation de l'apprentissage sous tendue par des motivations hédoniques¹⁰⁹ et qu'il suppose un investissement sérieux de l'apprenant dans la langue cible faisant de celle-ci non pas une finalité en soi mais un moyen pour accéder à un objectif professionnel ou universitaire.

Récapitulatif :

- 2 données sur 124 et exprimées par 2 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par une représentation de l'apprentissage qui en fait un processus dans lequel l'apprenant peut intervenir.	Complémentaire : AUTO_PLA-10-1	Française	• LFI-T
L'autonomisation peut ne pas être favorisée par une représentation hédonique de l'apprentissage.	Complémentaire : AUTO_PLA-10-2	Française	• Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.11 Sous-catégorie : autonomisation vs mémorisation des apprentissages

L'unique donnée de cette sous-catégorie a été produite par une enseignante en école primaire japonaise. Pour elle, sans autonomie, l'apprentissage se limite à la mémorisation de connaissances. De plus, l'autonomie permet l'acquisition de compétences transférables dans la vie quotidienne, soumise au hasard et aux imprévus. Cet usage du mot « compétence » renvoi à la définition proposée par Aude Bretegnier (cf. p.99) pour qui la notion de compétence est un processus complexe mettant en jeu, entre autre, un processus d'évaluation et de sélection qui sont aussi à l'œuvre dans un comportement autonome. Et pour Cosnefroy

¹⁰⁹ « Il s'agit de participer pour le plaisir aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. » (Carré, 2005, p.133)

(cf. p.101) une compétence acquise s'apparente à la routine donc à un comportement que l'on peut reproduire à l'identique. Ainsi, il est possible que l'interviewée ne fasse pas référence à cet aspect de l'acquisition d'une compétence et désigne par « mémorisation » l'apprentissage « par cœur » de connaissances à reproduire lors d'un examen, par exemple

Récapitulatif :

- 1 données sur 120 exprimées par 1 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
La mémorisation (comme apprentissage par cœur de connaissances) ne favorise pas l'autonomisation.	AUTO_PLA-11-1	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire

2.4.12 Sous-catégorie : autonomisation et contrat didactique

Les données de cette sous-catégorie proviennent toutes de la même personne, titulaire de l'Education nationale. Elles mettent en avant l'importance du contrat didactique (AUTO_PLA-12-1, AUTO_PLA-12-2, AUTO_PLA-12-3) et montrent qu'il sert aux élèves à se projeter dans l'avenir (AUTO_PLA-12-1 et AUTO_PLA-12-2). Ces données sont à mettre en relation pour mieux les comprendre avec la notion de « pro-action » qui permet de réguler une action présente en fonction d'une production future et dont l'apprenant connaît les caractéristiques. Le processus de pro-action est sous-tendu par celui de rétroaction régulatrice puisque c'est ce dernier qui permet de modifier ou de valider les actions engagées vers un but final. En ce sens, le processus de pro-action participe à la fois du contrôle de soi (composante de la notion d'autonomie, (cf. p.109) et de l'activité évaluative puisque l'individu fait une comparaison entre ce qu'il a réaliser et ce qu'il doit réaliser.

La notion de « contrat » implique aussi celle de confiance et de partenariat entre l'enseignant et les élèves et montre encore une fois que l'autonomisation ne se construit pas seul.

Récapitulatif :

- 3 données sur 124 et exprimées par 1 interviewé sur 2

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
• L'autonomisation peut passer par un contrat didactique.	Convergentes : AUTO_PLA-12-1 AUTO_PLA-12-2 AUTO_PLA-12-3	Française	• LFI-T

2.4.13 Sous-catégorie : autonomisation et décisions de l'apprenant

Ces données se regroupent en quatre thématiques :

- a. Les décisions de l'apprenant sur le contenu de son apprentissage : AUTO_PLA-13-1, AUTO_PLA-13-3, AUTO_PLA-13-7, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-30, AUTO_PLA-13-31, AUTO_PLA-13-40 et AUTO_PLA-13-41;
- b. Les décisions de l'apprenant sur les objectifs de son apprentissage : AUTO_PLA-13-21, AUTO_PLA-13-27, AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-33 et AUTO_PLA-13-34) ;
- c. Les décisions de l'apprenant sur les stratégies à mettre en œuvre dans son apprentissage : AUTO_PLA-13-5, AUTO_PLA-13-8, AUTO_PLA-13-9, AUTO_PLA-13-12, AUTO_PLA-13-13, AUTO_PLA-13-14, AUTO_PLA-13-15, AUTO_PLA-13-16, AUTO_PLA-13-17, AUTO_PLA-13-18 et AUTO_PLA-13-20, AUTO_PLA-13-22 et AUTO_PLA-13-37.
- d. Le choix comme moyen pour l'autonomisation : AUTO_PLA-13-2, AUTO_PLA-13-4, AUTO_PLA-13-6, AUTO_PLA-13-10, AUTO_PLA-13-11, AUTO_PLA-13-19, AUTO_PLA-13-20, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-24, AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-32, AUTO_PLA-13-35, AUTO_PLA-13-36, AUTO_PLA-13-38, AUTO_PLA-13-41, AUTO_PLA-13-42, AUTO_PLA-13-43 et AUTO_PLA-13-39.

Les données AUTO_PLA-13-1, AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-40 et AUTO_PLA-13-41 montrent que dans le cas où l'apprentissage a pour support un manuel, le contenu à enseigner ne peut être décidé par l'apprenant ni par l'enseignant d'ailleurs même si ce dernier a une certaine liberté d'adaptation. Par contre, il semble que si une conversation est proposée par l'enseignant, l'apprenant peut en choisir le thème. Il peut aussi intervenir sur

les conditions de son apprentissage tel que « demander de repasser le support enregistré » ou une diminution du « nombre des devoirs ». Enfin, la donnée AUTO_PLA-13-3, est concordante puisqu'elle décrit les mêmes procédures concernant la production écrite. Si le type de production est choisi par l'enseignant, son thème l'est par les apprenants. La donnée AUTO_PLA-13-31 indique que l'enseignant donne la possibilité de choisir des mots appris dans le cadre d'un cours dont il a décidé les objectifs et les contenus.

Il est intéressant de remarquer qu'en s'aidant de l'analyse lexicale, l'emploi du nom « contenu » dans les données AUTO_PLA-13-1 et AUTO_PLA-13-3. « Contenu » désigne les connaissances à acquérir listées dans un manuel (AUTO_PLA-13-1) et le thème d'une production écrite ou orale, (AUTO_PLA-13-3). Ainsi, pour les interviewés, « contenu » désigne à la fois les acquisitions fondamentales sur lesquelles repose la progression de l'apprentissage - car elles sont organisées dans un manuel (AUTO_PLA-13-1) ou un « cadre » (AUTO_PLA-13-3)- et « le thème » de la pratique d'une compétence langagière (AUTO_PLA-13-1 et AUTO_PLA-13-3).

La réponse négative des deux interviewés, en ce qui concerne les décisions sur le contenu des apprentissages par les apprenants, porte sur les acquisitions fondamentales et leur organisation ainsi que les pratiques langagières. Elle ne devient positive que lorsque le mot « contenu » désigne le thème de la pratique d'une activité langagière décidée par l'enseignant/le manuel.

Ainsi, selon ces données et dans le cadre des pratiques exprimées par les interviewés, l'apprenant ne peut pas décider ou proposer de contenus fondamentaux, c'est-à-dire, servant à la réalisation d'une production. Ces contenus sont organisés par l'enseignant ou par le manuel. Cette constatation laisse donc envisager une hétéronomie à deux niveaux. La première, où l'enseignant est obligé de suivre les contenus du manuel et oblige les apprenants à les suivre à leur tour ; la seconde, où l'enseignant oblige les apprenants à suivre les contenus qu'il a décidés, dans le cadre d'un cours sans manuel, (AUTO_PLA-13-3).

Enfin, si prise de décision il y a, elle a lieu dans la dernière phase de l'apprentissage, à savoir celle de production ou de réemploi. Dans la sous-catégorie « Autonomisation et apprentissage non académique/périscolaire » était déjà apparu que des comportements autonomes ne pouvaient être envisagés dans l'acquisition de savoirs académiques mais qu'au contraire, ils étaient possibles dans l'organisation et la réalisation d'un projet annexe.

En ce sens, les données AUTO_PLA-13-7 (la première phrase), AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-30 et AUTO_PLA-13-22, sont divergentes puisque

l'enseignant interviewé pratiquant la méthode « Silent Way » donne une large place aux désirs des apprenants afin de construire les contenu de son plan d'enseignement : « Mon but est aussi de leur faire produire le message qu'ils veulent donner et non pas celui proposé par un dialogue fictif entre deux personnes dans un café comme c'est souvent le cas dans des documents déclencheurs de certaines méthodes. » (AUTO_PLA-13-7). La prise en compte du « vouloir dire » de l'apprenant comme contenu de l'apprentissage renvoi à la notion d' « autorisation » proposée par Ardoino. Elle est un élément du processus de contrôle de soi et du processus production constitutifs de l'autonomisation (cf. p.110). Elle désigne, rappelons-le, le fait que l'apprenant puisse être auteur de son apprentissage (production) et s'autoriser des actions (contrôle de soi) afin de le mener à bien.

Pourtant, si ce contenu peut être décidé par les élèves, comme le suggère les données AUTO_PLA-13-25 et AUTO_PLA-13-26, il faut cependant préciser que les classes concernées par ces données¹¹⁰ ne constituent pas le « tronc commun » des apprentissages fondamentaux mais plutôt le groupe des matières optionnelles.

Deux interviewés ont évoqué une relation entre l'autonomisation et des décisions sur les objectifs d'apprentissage. La différence qu'ils semblent faire entre la notion de « contenu » et d'« objectif » est que la première est subordonnée à la seconde ; l'acquisition d'un « contenu » spécifique sert l'acquisition d'un objectif plus général. Mais il est entendu pour notre part qu'un « contenu » d'apprentissage est aussi un « objectif » d'apprentissage. Les données AUTO_PLA-13-21, AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-33 indiquent que le processus d'autonomisation invite l'apprenant à avoir une représentation claire de ses objectifs d'apprentissage et pour ce, de ses besoins : « Il sait se donner seul les défis dont il a besoin pour avancer dans sa connaissance [...] » (AUTO_PLA-13-21); « Il faut leur demander en premier lieu ce qu'ils pensent de leur français (prononciation et grammaire) et en second lieu quel genre de français ils désirent parler ». (AUTO_PLA-13-33)

Pourtant aucun des interviewés n'indiquent comment et si l'apprenant peut être aidé dans la formulation et réalisation de ses objectifs. Cette description de l'apprenant autonome se rapproche plus de l'autodidaxie définie par Tremblay (cf. p.61). Les données AUTO_PLA-13-27, AUTO_PLA-13-34 et AUTO_PLA-13-35 participent de cette représentation en mettant en avant la capacité de l'apprenant à se construire « un programme » et à savoir comment le réaliser seul.

¹¹⁰ Ecole primaire japonaise

Certains ont évoqué la notion de stratégie d'apprentissage dans leur propos sur l'autonomisation. Les données AUTO_PLA-13-8 et AUTO_PLA-13-12, AUTO_PLA-13-17, AUTO_PLA-13-19, AUTO_PLA-13-20 confirment que des décisions concernant les stratégies de réalisation d'une production donnée peuvent être déléguées aux apprenants. Les données AUTO_PLA-13-14 et AUTO_PLA-13-15 font même de ces décisions la caractéristique d'un comportement autonome : « Pour être autonome, on doit pouvoir choisir des outils, des stratégies qui vont permettre de résoudre une tâche donnée. » (AUTO_PLA-13-14) ; [C'est la capacité¹¹¹ d'un élève qui est] « capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser pour continuer son apprentissage », (AUTO_PLA-13-15). Les données AUTO_PLA-13-16, AUTO_PLA-13-18, AUTO_PLA-13-5 et AUTO_PLA-13-22 indiquent que la décision peut ne plus simplement porter sur les stratégies en vue de la réalisation d'une production décidée par l'enseignant mais sur des stratégies d'acquisition d'un contenu.

Les données AUTO_PLA-13-9 et AUTO_PLA-13-37 donnent encore plus d'importance aux décisions des stratégies d'acquisition puisqu'elles pourraient ne plus seulement porter sur les contenus mais aussi sur l'acquisition de l'autonomie elle-même. En somme, l'autonomie serait le résultat d'une prise de décision de s'engager dans l'acquisition de stratégies d'autonomisation des apprentissages. Cette remarque fait écho à la notion d'« agentivité » proposée par Bandura pour désigner le processus en jeu quand une personne décide d'agir lorsqu'elle conçoit les bénéfices d'une action mais aussi lorsqu'elle évalue ses capacités de réussite. Ce processus est aussi lié au sentiment d'« efficacité personnelle », (Bandura) un processus constituant de la composante « auto », une des composantes en œuvre dans l'autoformation selon le schéma de Carré (cf. p.62).

Les données qui concernent les relations entre l'autonomisation et la possibilité de choix sont les plus nombreuses (20 sur 43). Elles envisagent ces relations comme possibles ou impossibles. Le groupe de données qui considère ces relations comme possibles contient le plus de données. En ce qui concerne ce premier groupe, les données AUTO_PLA-13-4, AUTO_PLA-13-14 font de la capacité des apprenants à faire des choix concernant leur plan d'apprentissage une caractéristique de l'autonomie. Les données AUTO_PLA-13-32 et AUTO_PLA-13-9 indiquent cependant que ces possibilités de décision ne s'exercent que dans des pratiques qui visent la réalisation d'une production donnée ou d'apprentissages de type optionnel (AUTO_PLA-13-25, AUTO_PLA-13-26, AUTO_PLA-13-28, AUTO_PLA-13-11

¹¹¹ Réponse à la question 1, Que vous évoque l'expression « autonomisation des apprentissages »?

et AUTO_PLA-13-39). Le choix peut ainsi s'exercer sur les outils nécessaires à la réalisation de cette production mais sans pour autant constituer une autonomisation de l'apprenant, (AUTO_PLA-13-20).

Les données AUTO_PLA-13-29, AUTO_PLA-13-35, AUTO_PLA-13-36 et AUTO_PLA-13-38 associent le choix à la motivation qui fait partie de la composante « auto » et qui selon Tremblay est un élément du processus d'autoformation. Mais, il nous semble que les propos de l'enseignante 8.IS vont au delà de la simple référence à la motivation. En effet, elle mentionne « un certain nombre d'étudiants *très motivés* qui essayent de *déterminer leurs propres objectifs* (DAPF ou DELF/DALF, par exemple) et qui réussissent à atteindre *un haut niveau*. » Dans sa phrase, l'interviewée veut différencier par la précision « très motivés » une motivation presque inhabituelle (l'adverbe « très ») qu'elle ne rencontre pas chez la plupart de ses étudiants. C'est la raison pour laquelle en indiquant qu'« un certain nombre » d'étudiants sont très motivés, elle semble dire que d'autres sont motivés, voire moins ou pas du tout. Elle établit ainsi des degrés dans la motivation. Il semble donc que cette capacité à faire des choix et à s'y tenir (nous pensons que s'engager dans l'acquisition de certains niveaux des certifications du DELF-DALF est un projet sur le long terme) relève d'une « grande » motivation et plus particulièrement de ce que Cosnefroy nomme « la volition » et qu'il caractérise par le fait de « se fixer un but ne garantit pas qu'il va être atteint ; la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège. » (Cosnefroys, 2011, p. 20). La volition est par là ce qui assure la continuité de la motivation dans le temps. La donnée AUTO_PLA-13-15 désigne aussi ce cas : elle décrit un apprenant capable de faire des choix parmi des possibles (« capable de réfléchir par lui-même aux moyens qu'il peut utiliser ») et ce dans le désir de « continuer son apprentissage ». Ces données ont toute leur importance étant donné qu'elles font apparaître une nouvelle composante du MARCAA.

La donnée AUTO_PLA-13-6 complète cette relation en y ajoutant le processus d'évaluation. Ainsi, l'autonomie se reconnaît au fait qu'un individu peut évaluer ce qui est important dans son apprentissage et à partir de cette évaluation, faire des choix. Elle concerne, par ailleurs, un des aspects de cette recherche à savoir l'importance de l'évaluation dans le processus d'autonomisation et réciproquement. L'interviewé n'aborde pas ici la possible réciprocité entre autonomisation et évaluation que nous verrons dans l'analyse des données du thème « Les relations entre (auto)-évaluation et autonomisation ».

Enfin, ces données qui concernent la possibilité de faire des choix pour les apprenants sont à rapprocher de celles établissant une concordance entre décision et autonomisation et les complètent pour former le processus suivant représenté de la manière suivante :

Motivation → évaluation et choix → décision

La possibilité de décision étant aussi facteur de motivation (cf. Carré, p.94 de la présente recherche), tous les paramètres de ce processus sont alors en relation.

Pourtant, le second groupe de données réfute la possibilité de choix chez les apprenants japonais. D'abord pour des raisons culturelles et de respect de la hiérarchie qui dans le cadre de la classe est représentée par l'enseignant (AUTO_PLA-13-2 et AUTO_PLA-13-41). Les données AUTO_PLA-13-10 et AUTO_PLA-13-43 évoquent aussi le contexte d'apprentissage (respectivement, le collège et le lycée). On peut ainsi en déduire que la possibilité de faire des choix pour les apprenants dépend aussi des choix didactiques de l'établissement dans lequel ils étudient. Mais là ne sont pas les seules causes. L'utilisation d'un manuel peut en être une autre. C'est ce que suggèrent les données AUTO_PLA-13-23, AUTO_PLA-13-24, AUTO_PLA-13-41 et AUTO_PLA-13-42. Mais elles indiquent cependant que le choix, dans le cadre de l'utilisation d'un manuel, peut parfois porter sur les documents que le livre propose si ceux-ci sont en nombre suffisant. Il semble que ce choix n'ait aucune conséquence sur le processus d'apprentissage et que donc dans cette situation les plans d'apprentissage et d'enseignement soient bien distincts.

Récapitulatif :

- 43 données sur 124 et exprimées par 18 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Autonomisation passe par la possibilité de décision.	Convergentes : AUTO_PLA-13-4 AUTO_PLA-13-13 AUTO_PLA-13-14 AUTO_PLA-13-15	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire • Université publique • Ecole de langue (Silent Way)
La possibilité de décision s'exerce sur des paramètres annexes de l'apprentissage ou le choix des thèmes d'une production et sur des projets annexes mais non sur les apprentissages fondamentaux.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-11 AUTO_PLA-13-19 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-28 AUTO_PLA-13-32	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole élémentaire • Ecole primaire • Université publique • Université privée • Lycée français international de Tokyo

L'autonomisation passe par des décisions sur les contenus d'apprentissage et non pas seulement sur leur gestion ou utilisation dans la réalisation d'une tâche.	Convergentes: AUTO_PLA-13-7 AUTO_PLA-13-22 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-30 AUTO_PLA-13-31	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Ecole élémentaire
L'autonomisation passe par une représentation claire des objectifs d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_PLA-13-21 AUTO_PLA-13-27 AUTO_PLA-13-29 AUTO_PLA-13-33 AUTO_PLA-13-34	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Université privée
L'autonomisation comprend la décision de la plupart des paramètres de l'apprentissage. (cf. autodidaxie)	Convergentes : AUTO_PLA-13-27 AUTO_PLA-13-34 AUTO_PLA-13-35	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée
L'autonomisation passe par la possibilité de décider des stratégies en vue de réaliser une production ou pour acquérir des connaissances nouvelles. Ce comportement est une caractéristique de l'autonomie.	Convergentes : AUTO_PLA-13-5 AUTO_PLA-13-8 AUTO_PLA-13-12 AUTO_PLA-13-14 AUTO_PLA-13-15 AUTO_PLA-13-16 AUTO_PLA-13-17 AUTO_PLA-13-18 AUTO_PLA-13-19 AUTO_PLA-13-20 AUTO_PLA-13-22	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée Lycée français international de Tokyo Ecole primaire Université publique Ecole de langue (Silent Way)
L'autonomisation ne passe pas forcément par le choix.	Divergente : AUTO_PLA-13-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université publique
Ces nouvelles connaissances peuvent être décidées par l'apprenant.	Convergentes : AUTO_PLA-13-7 AUTO_PLA-13-22 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-30	Japonaise/Française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole de langue (Silent Way) Ecole primaire
La décision d'acquérir l'autonomie	Convergente : AUTO_PLA-13-9 AUTO_PLA-13-37	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université privée
Ces choix se portent sur la réalisation d'une production donnée ou des apprentissages de type optionnels.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-11 AUTO_PLA-13-25 AUTO_PLA-13-26 AUTO_PLA-13-28 AUTO_PLA-13-39	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> Ecole élémentaire Ecole primaire Université privée LFI-T
Ces choix se portent sur les outils nécessaires à la réalisation d'une production.	Complémentaire : AUTO_PLA-13-20	Française	<ul style="list-style-type: none"> Université publique

Le choix est associé à la motivation et à la volition.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-29 AUTO_PLA-13-35 AUTO_PLA-13-36 AUTO_PLA-13-38	Japonaise /française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée
Le choix est associé au processus d'évaluation.	Complémentaire : AUTO_PLA-13-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way)
Le choix ne va pas de soi. Les causes en sont la culture d'apprentissage, les choix didactiques et l'institution, et l'importance donnée au manuel dans le plan d'enseignement.	Complémentaires : AUTO_PLA-13-1 AUTO_PLA-13-2 AUTO_PLA-13-3 AUTO_PLA-13-10 AUTO_PLA-13-23 AUTO_PLA-13-24 AUTO_PLA-13-40 AUTO_PLA-13-41 AUTO_PLA-13-42 AUTO_PLA-13-43	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole élémentaire • Ecole de langue (IFJ-T) • Collège • Ecole primaire • Université privée • Lycée privé japonais.

2.4.14 Sous-catégorie : autonomisation et action de l'apprenant

Tous les interviewés s'accordent pour dire que l'autonomisation de l'apprenant ne peut aller sans une participation active de celui-ci à son apprentissage. D'abord, l'élève apprend pour réaliser des actions dans la vie quotidienne (AUTO_PLA-14-1). C'est ce qu'indiquent aussi les données AUTO_PLA-14-2, AUTO_PLA-14-3, AUTO_PLA-14-4 et AUTO_PLA-14-5 qui contiennent les mots « acteur » et « active learning ». A noter que la donnée AUTO_PLA-14-2 limite cette possibilité d'action aux apprentissages non académiques. Quoiqu'il en soit, cette représentation de l'apprenant comme « acteur » de son apprentissage suggère la notion d'« acteur social » décrite dans les principes du CECR. Ceux-ci préconisent en effet une approche actionnelle car l'apprentissage d'une langue doit servir des individus dont la finalité est d'être des acteurs sociaux. Mais si tous les interviewés ont conscience que l'apprentissage passe par des actions de l'apprenant, il n'est pas certain que cette évidence donne lieu à des pratiques qui peuvent les favoriser.

En effet, si l'on considère qu'être acteur de son apprentissage c'est prendre des décisions, donc choisir et par là évaluer et s'auto-évaluer, les données AUTO_PLA-13-2 et AUTO_PLA-14-4 qui ont la même source, véhiculent un discours paradoxal. La première assure que faire des choix dans le contexte de l'enseignement/apprentissage au Japon n'est pas souvent réalisé et la seconde AUTO_PLA-14-4, indique que l'interviewé a connaissance d'une approche susceptible d'encourager un apprentissage actif.

Récapitulatif :

- 5 données sur 124 et exprimées par 5 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Rendre l'apprenant acteur de son apprentissage favorise son autonomisation.	Convergentes : AUTO_PLA-14-1 AUTO_PLA-14-2 AUTO_PLA-14-3 AUTO_PLA-14-4 AUTO_PLA-14-5	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Ecole primaire• Université publique• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)

2.4.15 Sous-catégorie : autonomisation et apprentissage solitaire

Selon les enseignants interviewés, l'autonomisation est un processus d'apprentissage solitaire. Il est caractérisé comme important par une interviewée (AUTO_PLA-15-4). A la lecture de ces données, la confusion entre les termes « autonomie » et « autonomisation » s'étend à la notion d'autodidaxie puisque c'est souvent dans ce cas que l'élève apprend seul et hors-contexte scolaire.

La donnée AUTO_PLA-15-1 indique qu'un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre et qui donc, nous pouvons l'imaginer, a appris à apprendre. Cette idée se retrouve dans la donnée AUTO_PLA-15-2 et AUTO_PLA-15-5. Ainsi, l'autonomie est acquise en milieu scolaire mais vise à mener des apprentissages seuls dans ou hors de ce milieu. En ce sens, l'autonomie est, comme toutes les compétences, transférable dans d'autres domaines.

Récapitulatif :

- 8 données sur 124 et exprimées par 7 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est le fait de mener des apprentissages seul.	Convergentes : AUTO_PLA-15-1 AUTO_PLA-15-2 AUTO_PLA-15-3 AUTO_PLA-15-4 AUTO_PLA-15-5 AUTO_PLA-15-6 AUTO_PLA-15-7 AUTO_PLA-15-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole primaire• Ecole de langue (Silent Way)• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)• Lycée privée japonais
L'autonomie est enseignée.	Convergentes : AUTO_PLA-15-1 AUTO_PLA-15-2	Française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole élémentaire• Ecole de langue (Silent Way)

2.4.16 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'apprentissage »

2.4.16.1 Paramètres du plan d'apprentissage sur lesquels peut porter le choix de l'apprenant selon les situations d'enseignement

Les paramètres du plan d'apprentissage et d'enseignement	Cours avec manuel	Cours sans manuel	Approche aux visées autonomisantes
Les objectifs	Non	Généralement « non » mais « oui », dans le cadre d'un cours optionnel, de type «club de français ».	Oui
Les contenus	Non	Non, sur les contenus qui permettent la réalisation d'une production finale. Oui, pour le thème de cette production finale; Oui, dans le cadre d'un cours optionnel, de type «Club de français ».	Oui
Les rythmes d'apprentissages	Non	Non	Oui
Stratégies d'acquisition des connaissances	Non	Oui, dans le cadre d'un cours optionnel, de type «club de français ».	Oui
Réalisation d'une production finale, d'une tâche	Oui	Oui	Oui

2.4.16.2. Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Les résultats de l'analyse des données sur l'autonomisation et le plan d'apprentissage ont apporté des éclairages notables sur le fonctionnement du MARCAA:

- a. Il semble pouvoir fonctionner à deux niveaux d'expertise. Le premier où l'apprenant va gérer la réalisation d'une production proposée par l'enseignant en choisissant les stratégies de réalisation les mieux appropriées et en utilisant les contenus abordés en classe ; le second où l'apprenant va se lancer dans l'acquisition de contenus dont il aura ressenti le besoin ou compris l'intérêt pour progresser dans un but qu'il aura lui-même défini afin de choisir ensuite les stratégies d'appropriation adéquates. Le premier niveau semble celui le plus souvent envisagé par les interviewés ;
- b. Il peut fonctionner dans le cadre de la classe ou en dehors ;

- c. Il est favorisé par la possibilité de décision donnée par l'institution ou l'enseignant, des habitudes de vie autonomes, les prédispositions de l'apprenant, la gestion du temps d'apprentissage par l'apprenant, les interactions avec les individus (apprenants et enseignant), une représentation de l'apprentissage comme un processus dans lequel l'apprenant peut intervenir, la présence d'un contrat didactique et une représentation claire des objectifs d'apprentissages ;
- d. Il peut être empêché par la standardisation et la mémorisation des apprentissages, le refus d'acquiescer des comportements autonomes, la culture d'apprentissage et le support utilisé.

2.4.16.3. Confirmation des variables du MARCAA et compléments

L'analyse des données de cette catégorie a permis de repérer dans le discours des interviewés les variables en jeu dans le MARCAA, à savoir : l'autorisation, la métacognition (pour décider des stratégies adéquates à la réalisation d'une activité, par exemple), l'évaluation et la notion d'entre-aide en relation avec la notion de ZPD. Elle a permis aussi de comprendre qu'une des variables importantes dans le fonctionnement de ce mécanisme était le « temps ». Comme tout processus, le MARCAA se poursuit sur le long ou court terme et le contexte d'une classe ou d'une formation limitée dans le temps n'est pas toujours propice au respect de la durée nécessaire à son accomplissement. Est-ce la raison pour laquelle, pour beaucoup d'interviewés, l'autonomisation est envisageable hors-classe, c'est-à-dire hors du temps et espace classe ?

2.4.16.4. Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et plan d'apprentissage¹¹²

Liste des idées :

- a. L'autonomisation est un état ;
- b. L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant apprend en dehors de la classe donc en dehors d'un cadre académique dont il s'émancipe ;

¹¹² Ici ont été listées les idées communes aux deux cultures dans le but de se rendre compte de l'ampleur et du contenu du consensus dans le domaine de l'autonomisation des apprentissages. Il ne faut pas considérer les idées qui ont été données dans une culture et pas dans une autre comme autant de points de divergence ou de désaccord. Il est en effet tout simplement possible que les interviewés n'y est pas pensé au moment de l'entretien.

- c. L'autonomisation se réalise lorsque l'apprenant apprend en dehors de la classe donc d'un cadre académique mais en utilisant des ressources mises à sa disposition par l'institution où il étudie ;
- d. L'autonomisation est envisagée lorsque l'apprenant s'engage dans des pratiques dont l'objet n'est pas l'acquisition de savoirs académiques parce qu'elles sont moins soumises à des règles hétéronomes d'acquisition ;
- e. L'autonomisation passe par des apprentissages qui touchent les habitudes de vie de l'élève et plus généralement de la personne ;
- f. L'autonomisation est envisagée dans le processus de production plus que d'acquisition d'un savoir académique ;
- g. L'autonomisation est favorisée par la capacité d'apprendre à apprendre qui fait l'objet d'une formation ;
- h. L'autonomisation passe par la possibilité de décision ;
- i. La possibilité de décision s'exerce sur des paramètres annexes de l'apprentissage ou le choix des thèmes d'une production et sur des projets annexes mais non sur les apprentissages fondamentaux ;
- j. L'autonomisation passe par des décisions sur les contenus d'apprentissage et non pas seulement sur leur gestion ou utilisation ;
- k. L'autonomisation passe par une représentation claire des objectifs d'apprentissage ;
- l. L'autonomisation comprend la décision de la plupart des paramètres de l'apprentissage.
- m. L'autonomisation passe par la possibilité de décider des stratégies en vue de réaliser une production ou pour acquérir des connaissances nouvelles. Ce comportement est une caractéristique de l'autonomie ;
- n. Ces nouvelles connaissances peuvent être décidées par l'apprenant ;
- o. Ces choix se portent sur la réalisation d'une production donnée ou des apprentissages de type optionnels ;
- p. Le choix est associé à la motivation et à la volition ;
- q. Le choix ne va pas de soi. Les causes en sont la culture d'apprentissage, les choix didactiques et l'institution, et l'importance donnée au manuel dans le plan d'enseignement ;
- r. Rendre l'apprenant acteur de son apprentissage favorise son autonomisation.
- s. L'autonomisation est le fait de mener seul des apprentissages;

- t. L'autonomisation est favorisée par des interactions entre l'apprenant et le groupe ou l'apprenant en groupe ;
- u. Les types d'interactions qui favorisent l'autonomisation sont l'entraide, le questionnement, l'acte d'évaluation, la collaboration et/ou coopération et le *feedback*.

2.5 Catégorie : autonomisation et individualité de l'apprenant

2.5.1 Sous catégorie : autonomisation et expérience des apprenants

Quatre données précisent que l'autonomisation ne peut s'envisager quand les apprenants ont peu d'expérience et ce de par leur âge (AUTO_IND-1-4, AUTO_IND-1-5 et AUTO_IND-1-6). Les données AUTO_IND-1-3 et AUTO_IND-1-7 donnent comme raison à cela que les jeunes élèves « ne connaissent pas les conséquences de leur choix » ou qu'ils « sont encore dans l'instant et [qu'] ils ont du mal à se projeter » faisant ainsi de la possibilité de concevoir la planification des actions d'apprentissage tout comme leur conséquence ou leur finalité, un élément important de l'autonomisation. La donnée AUTO_IND-1-1 met plutôt en avant le manque d'expérience ou de maturité des étudiants dans l'apprentissage. Ces deux limites pouvant les empêcher de prendre de bonnes décisions. La donnée AUTO_IND-1-2 mentionne aussi l'importance de l'expérience mais pour l'interviewée l'acquisition des outils pour l'autonomie « doit commencer jeune ». Dans leur majorité, l'ensemble de ces données va à l'encontre de certaines approches non conventionnelles dont celle de Freinet ou de Montessori adressée en priorité aux enfants.

La donnée AUTO_IND-1-8, fait une relation entre le niveau de langue (et on peut imaginer d'expertise dans la matière enseignée) et l'autonomisation. Elle laisse entendre par là que l'autonomisation s'exerce surtout par le contrôle de l'apprenant sur les stratégies d'acquisition des aspects constitutifs d'une langue (syntaxe, lexique, etc.) et le choix des contenus.

A la lecture de ces données, l'autonomisation des apprenants ne pourrait donc être possible que quand ils ont une expérience d'apprentissage et un niveau de langue significatif. Cela n'est pas exprimé dans les propos des interviewés mais il est possible d'imaginer que pour eux le processus d'autonomisation des apprentissages n'est envisageable que lorsque les apprenants sont suffisamment formés et ont donc acquis des connaissances par d'autres moyens que ceux sous-tendus dans un plan d'enseignement aux visées autonomisantes et sans doute par des moyens hétéronomes.

Les données AUTO_IND-1-9 et AUTO_IND-10 s'opposent quelque peu à ce constat. La première montre que le respect des différences de niveau de langue est un aspect important pour l'autonomisation des apprenants ce qui signifie donc que pour l'interviewé, le niveau de langue n'est pas un facteur inhibiteur de l'autonomie. Ils n'ont pas besoin d'être experts en français pour avoir des comportements autonomes. La seconde, précise que l'autonomisation des apprentissages doit être entreprise « dès le début » donc sans pour autant que les élèves soient des experts en français.

Récapitulatif :

- 10 données sur 10 exprimées par 9 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation ne peut s'envisager si les apprenants sont jeunes ou peu expérimentés dans la matière d'apprentissage.	Convergentes : AUTO_IND-1-3 AUTO_IND-1-4 AUTO_IND-1-5 AUTO_IND-1-6 AUTO_IND-1-7 AUTO_IND-1-8	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • LFI-T • Université privée • Collège • Ecole élémentaire • Ecole primaire
L'autonomisation des apprentissages peut commencer jeune.	Divergentes : AUTO_IND-1-3	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège
Le niveau de langue n'est pas un facteur qui empêche l'autonomisation des apprentissages.	Divergentes : AUTO_IND-1-9 AUTO_IND-1-10	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent way) • Ecole de langue (IFJ-T)

2.5.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et individualité de l'apprenant »

2.5.1.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Selon ces données l'âge et l'expérience des apprenants sont des facteurs pouvant empêcher le processus d'autonomisation. Or ces remarques ne prennent pas en compte le fait que l'autonomisation peut concerner certains aspects de l'apprentissage que même des enfants peuvent être capables de gérer. C'est ce qu'ont mis en pratique certaines approches non conventionnelles (ou certaines écoles par leurs choix didactiques) qui entendent autonomiser les élèves dès leur plus jeune âge.

Ainsi, cette limite donnée au processus d'autonomisation est significative de la représentation que certains interviewés en ont à savoir qu'il n'est envisageable que lorsque

les apprenants ont une connaissance si poussée du français qu'il peuvent prendre seuls des décisions quant à son apprentissage et à l'apprentissage de nouveaux contenus. Ce qui n'est pas dit mais qui est virtuellement exprimé, est qu'un jeune apprenant n'ayant pas ou peu de connaissances en français ne peut pas prendre de décisions sur les contenus ou les objectifs permettant une acquisition efficace de la langue. Or, c'est d'abord penser que l'autonomisation des apprentissages ne concerne que les aspects pratiques de l'apprentissage (gestion du temps, organisation de la production d'une tâche, etc.) et pas les processus d'acquisition. En effet, l'autonomisation peut ne pas passer par le choix de l'apprenant sur le contenu d'un apprentissage mais par ses processus acquisition. Ensuite c'est oublier que l'apprenant, même jeune, peut faire des choix sur le contenu de son apprentissage s'il est aidé.

2.5.1.2. Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Le sentiment d'efficacité personnelle comme élément moteur du MARCAA ne dépend pas de l'âge de l'apprenant ni de son savoir dans la matière à apprendre. Il va dépendre plutôt de la possibilité qu'il aura de l'exprimer, possibilité donnée par le plan d'enseignement et/ou l'institution.

2.5.1.3. Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'autonomisation ne peut s'envisager si les apprenants sont jeunes ou peu expérimentés dans la matière d'apprentissage.

2.6. Catégorie : autonomisation et plan d'enseignement

2.6.1 Sous-catégorie : autonomisation et fonction de l'enseignant

Cette sous-catégorie met en avant le rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation de l'apprenant. Mais il faut avant tout que celui-ci ait fait ce choix didactique, (AUTO_PLE-1-9 et AUTO_PLE-1-27). Ensuite, il pourra par exemple, déléguer certains aspects du plan d'enseignement. La donnée AUTO_PLE-1-3 montre que l'enseignant (dans le cadre d'une production sur Internet) a décidé de laisser faire aux apprenants la mise en ligne et l'illustration de leur texte. Or, cette permission, on peut l'imaginer, n'a pas de grandes conséquences sur l'organisation du plan d'enseignement et concerne simplement une des étapes de production de la tâche. Elle rappelle par ailleurs les analyses antérieures des données ayant montré que c'est surtout dans le processus de production que les décisions des apprenants étaient le plus souvent permises ; au contraire, les décisions prises sur le contenu

étant le fait de l'enseignant. La donnée AUTO_PLE-1-22 participe de la même représentation de l'enseignant qui avant de penser à l'autonomisation doit installer son autorité et être le transmetteur des connaissances que l'institution lui demande de faire acquérir. Ce n'est donc que dans une autre étape (sans doute celle de production comme nous l'avons vu) du plan d'enseignement que l'enseignant peut envisager l'autonomisation de ses apprenants.

De l'analyse de ces deux données il ressort qu'un des rôles de l'enseignant dans le processus d'autonomisation est de déléguer certains aspects du plan d'enseignement concernant la production d'une tâche et de n'envisager ce processus que lorsque les apprenants ont suivi les directives de l'enseignant pour acquérir des connaissances nécessaires à sa réalisation.

L'auteur de la même donnée reconnaît pourtant dans son discours (AUTO_PLE-1-24) que l'enseignant doit faire acquérir l'autonomisation des apprentissages, faisant référence ainsi au projet « apprendre à apprendre » évoqué plus haut. Il est intéressant de remarquer que la possibilité d'utiliser les acquisitions de cet apprentissage de l'autonomie dans l'acquisition de savoirs plus académiques n'a pas été envisagée par l'interviewé. Il utilise pourtant le mot « compétence » qui renvoie, entre autre, à des savoir-faire transversaux.

Les données AUTO_PLE-1-25, AUTO_PLE-1-26 et AUTO_PLE-1-32 vont encore plus loin dans cette enseignement de l'autonomie puisqu'on peut y lire l'adjectif « formé », l'expression « travailler sur » et l'idée selon laquelle l'apprenant doit « faire l'apprentissage voulu par l'enseignant. » Ces termes connotent un pouvoir de l'enseignant qui va, comme à propos de l'évaluation formative, modeler l'apprenant selon ses objectifs d'enseignement et sans doute sa représentation de l'autonomie. Cette situation d'enseignement/apprentissage met donc au service de l'autonomisation de l'apprenant, l'hétéronomie du plan d'enseignement faisant de l'enseignant, le formateur à l'autonomie.

Cependant toutes les données ne vont pas dans ce sens. Certaines font de l'autonomie « un chemin » (AUTO_PLE-1-6 et AUTO_PLE-1-8) sur lequel va s'engager l'apprenant avec comme guide son enseignant (AUTO_PLE-1-10, AUTO_PLE-1-11 et AUTO_PLE-1-12). Pour filer la métaphore de l'autonomie comme un parcours, c'est ensemble qu'ils iront vers « la bonne réponse » (AUTO_PLE-1-18 et AUTO_PLE-1-19) et l'enseignant sera là pour éviter les erreurs de direction en modifiant les « attitudes » des apprenants (AUTO_PLE-1-23 et AUTO_PLE-1-12), en transmettant des techniques (AUTO_PLE-1-1 et AUTO_PLE-1-30) ou en donnant des explications (AUTO_PLE-1-14 et AUTO_PLE-1-16). Il devient donc

« responsable » du bon déroulement du cheminement (AUTO_PLE-1-20, AUTO_PLE-1-21 et AUTO_PLE-1-17) des élèves vers l'acquisition d'une connaissance.

Ces données qui dessinent l'image d'un apprenant guidé par son enseignant semblent différer de celles qui insistent sur sa responsabilité de l'apprenant dans le processus d'autonomisation, (cf. la catégorie « Autonomisation et plan d'apprentissage »). Mais pour l'interviewée 12.KU, c'est l'enseignant qui a aussi la charge de construire cette responsabilisation, (AUTO_PLE-1-2).

Les données AUTO_PLE-1-5 et AUTO_PLE-1-15 indiquent par ailleurs que l'aide apportée par l'enseignant peut prendre la forme d'une assistance en cas de problème ou de conseils pour permettre à l'apprenant d'arriver à son but (AUTO_PLE-1-28, AUTO_PLE-1-33 et AUTO_PLE-1-34). En ce sens, la donnée AUTO_PLE-1-5 est évocatrice : « le but du professeur est d'aider l'étudiant à aiguiser les outils dont j'ai parlé, ceux-là même qui *lui*¹¹³ permettront d'avancer seul¹¹⁴ ».

Cette libération de l'apprenant est une idée qui apparaît dans les données AUTO_PLE-1-4, AUTO_PLE-1-7, AUTO_PLE-1-13, AUTO_PLE-1-29 et AUTO_PLE-1-30 puisqu'elles indiquent la nécessité de l'effacement de l'enseignant ou tout au moins de ses fonctions transmissives des connaissances, fonctions qui le représentent et qui en construisent le statut dans et hors la classe.

Récapitulatif :

- 34 données sur 44 et exprimées par 13 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation dépend du choix didactique de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_PLE-1-9 AUTO_PLE-1-27	Japonaise/française	• Ecole de langue (IFJ-T)
L'autonomisation dépend du choix de déléguer certaines décisions importantes concernant le plan d'enseignement.	Complémentaire : AUTO_PLE-1-3	Française	• Université privée
L'autonomisation des apprentissages est subordonnée au plan au plan d'enseignement.	Complémentaire : AUTO_PLE-1-22	Française	• Université publique

¹¹³ Corrigé par nous

¹¹⁴ Corrigé par nous

L'enseignant transmet les moyens de construire l'autonomie.	Convergentes : AUTO_PLE-1-22 AUTO_PLE-1-24 AUTO_PLE-1-25 AUTO_PLE-1-26 AUTO_PLE-1-32	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université publique • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)
L'enseignant comme guide sert l'autonomisation des apprentissages.	Convergentes : AUTO_PLE-1-1 AUTO_PLE-1-6 AUTO_PLE-1-8 AUTO_PLE-1-10 AUTO_PLE-1-11 AUTO_PLE-1-12 AUTO_PLE-1-14 AUTO_PLE-1-16 AUTO_PLE-1-18 AUTO_PLE-1-19 AUTO_PLE-1-23	Japonaise / française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université privée • Ecole primaire • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Université publique
L'enseignant est responsable de l'autonomisation des apprenants.	Convergentes : AUTO_PLE-1-20 AUTO_PLE-1-21 AUTO_PLE-1-17	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Université publique
L'autonomisation des apprentissages se construit grâce à l'aide et aux conseils de l'enseignant et peut responsabiliser l'apprenant	Complémentaires : AUTO_PLE-1-2 AUTO_PLE-1-5 AUTO_PLE-1-15 AUTO_PLE-1-28 AUTO_PLE-1-30 AUTO_PLE-1-33 AUTO_PLE-1-34	Japonaise / Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Ecole de langue (Silent Way) • LFI-T • Ecole primaire • Lycée privé japonais
L'autonomisation des apprentissages est favorisée par l'effacement de l'enseignant comme transmetteur des connaissances.	Convergentes : AUTO_PLE-1-4 AUTO_PLE-1-7 AUTO_PLE-1-13 AUTO_PLE-1-29 AUTO_PLE-1-31	Japonaise / Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (Silent Way) • Ecole de langue (IFJ-T)

2.6.2. Sous catégorie : autonomisation et formation de l'enseignant

Les données de cette catégorie soulignent le manque de formation des enseignants en ce qui concerne la mise en pratique de l'autonomisation des apprentissages et rappelle l'échec de l'apprentissage intégré dans les établissements japonais dû aussi à un manque de formation des enseignants.

Récapitulatif :

- 6 données sur 44 exprimées par 4 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages.	Convergentes : AUTO_PLE-2-1 AUTO_PLE-2-2 AUTO_PLE-2-3 AUTO_PLE-2-4 AUTO_PLE-2-5 AUTO_PLE-2-6	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none">• Ecole de langue (IFJ-T)• Université privée• Université publique

2.6.3 Sous catégorie : autonomisation et pédagogie de projet

Les données recueillies font référence aux notions de « tâche » et de « projet » présentes dans la pédagogie Freinet et identifiées comme des notions pouvant construire l'autonomie des apprenants. En effet, la réalisation d'un projet peut favoriser la mise en relation des personnes (enseignants/apprenants) et la conformité aux idées des autres pour les faire siennes pour garantir ainsi la bonne marche du processus de production. Par ailleurs, la notion de projet implique à la fois des actions de l'apprenant susceptibles de mettre en jeu les principes du MARCAA à savoir : l'auto-éco-organisation, l'autopoïésis, la co-construction, l'activité évaluative, l'autorisation et l'action des composantes de l'autonomisation que sont par exemple l'agentivité, la boucle de rétroaction, la pro-action et la métacognition. Pourtant, l'enseignement des langues par tâche ou projet peut ne pas fonctionner dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage, (la donnée AUTO_PLE-3-4).

Pour finir, l'analyse de ces données permet deux constats. D'abord, l'autonomisation des apprenants ne s'envisage souvent que dans des pratiques dont le but n'est pas d'acquérir des contenus académiques proposés dans un manuel. Néanmoins, les activités périscolaires sont propices à l'acquisition de comportements autonomes qui peuvent être réinvestis dans des pratiques visant à acquérir un contenu dit « académique ». Ensuite, la notion de projet est un nouvel élément de réponse aux interviewés qui se demandaient comment mettre en place l'autonomisation de leurs apprenants.

Récapitulatif :

- 4 données sur 44 et exprimées par 3 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation est favorisée par la notion de projet.	Convergentes : AUTO_PLE-3-1 AUTO_PLE-3-2 AUTO_PLE-3-3 AUTO_PLE-3-4	Française	<ul style="list-style-type: none">• LFI-T• Université privée• Ecole de langue (IFJ-T)

2.6.4 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et plan d'enseignement »

2.6.4.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Au regard de l'analyse des données trois paramètres peuvent influencer le fonctionnement du MARCAA :

- a. Le contrôle plus ou moins complet du professeur sur le plan d'enseignement est un facteur important dans le fonctionnement du MARCAA. Au plus ce contrôle sera limité, au plus les variables du MARCAA pourront fonctionner. Une diminution de l'hétéronomie provoquant, de cette manière, l'émergence de comportements autonomes.
- b. Le choix didactique de l'enseignant qui décide de s'engager et d'engager ses élèves dans la voie de l'autonomisation, se transformant en « formateur à l'autonomie ». Dans ce nouvel aspect de sa fonction, l'enseignant partage le contrôle de l'acquisition/transmission des connaissances mais s'approprie celui de la transmission des savoir-faire qui conduisent à l'autonomisation des apprentissages. Ainsi, l'hétéronomie ne serait pas incompatible avec l'autonomisation des apprentissages.
- c. La formation de l'enseignant à des techniques spécifiques pouvant favoriser l'autonomisation des apprentissages et dont les interviewés n'ont pas connaissance. En somme, s'il faut former l'apprenant à apprendre, il faut aussi former les enseignants à favoriser l'autonomie de leurs apprenants.

2.6.4.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les variables confirmées sont encore une fois, l'auto-éco-organisation et la ZPD. La première, parce que l'autonomisation nécessite un environnement d'apprentissage propice à sa mise en œuvre. La seconde, car cet environnement peut être construit par l'enseignant ou

l'institution. Mais, il ne s'agit pas tant d'une réalisation matérielle qui passerait par des équipements et/ou des outils appropriés que d'un environnement produit par une modification des actions de l'enseignant tendant vers le contrôle par les apprenants des moyens d'acquisition autonomes des connaissances.

2.6.4.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique

- a. L'enseignant comme guide sert l'autonomisation des apprentissages ;
- b. L'autonomisation des apprentissages se construit grâce à l'aide et aux conseils de l'enseignant et peut responsabiliser l'apprenant ;
- c. L'autonomisation dépend du choix didactique de l'enseignant ;
- d. L'autonomisation des apprentissages est favorisée par l'effacement de l'enseignant comme transmetteur des connaissances ;
- e. Les enseignants sont peu formés à l'autonomisation des apprentissages.

2.7. Catégorie : autonomisation et culture

2.7.1 Sous-catégorie : autonomisation et culture d'enseignement/apprentissage

L'analyse des données montre que la culture d'enseignement/apprentissage partagée par les enseignants et les apprenants est un facteur pouvant limiter l'engagement des uns et des autres dans l'autonomisation des apprentissages. Les données AUTO_CULT-1-1 et AUTO_CULT-1-6, décrivent ce phénomène du point de vue de l'enseignant. La première dans une expression plus personnelle comme une critique de soi-même (car l'autonomisation semble être une approche qui intéresse l'interviewée) indique que la « manière d'enseigner » à entendre comme celle résultant de l'expérience d'apprentissage de l'enseignant, ajoutée à des contraintes institutionnelles de programme et de support est ce qui « empêche » de s'engager dans l'autonomisation. Pourtant la donnée AUTO_INGPEDA-2-8 proposait la possibilité de modifier certains aspects des consignes d'un manuel pour favoriser autant que faire se pouvait l'autonomie des apprenants. Face à cette possibilité, il semble bien que le facteur le plus déterminant entre le manuel et l'enseignant pour favoriser l'autonomie soit le second.

Les données AUTO_CULT-1-4 et AUTO_CULT-1-6 décrivent un contexte d'apprentissage particulier à la culture japonaise abordé dans le cadre théorique. Elles désignent comme objectifs d'enseignement en vigueur non pas les matières mais plutôt la réussite aux concours d'entrée des universités. Elles mettent aussi en avant une organisation de l'enseignement autour de professeurs japonais peu enclin au changement, soumis à des

relations hiérarchiques et assistés dans leurs pratiques par des enseignants français. Si l'on considère l'entretien et l'observation de classe, ces descriptions se sont avérées prégnantes. Il n'a pas été possible de vérifier si cette organisation se trouvait dans d'autres établissements du même type car certains lycées contactés nous ont fermé leurs portes. Ce qu'il est possible d'affirmer mais sans pour autant généraliser cette remarque est, qu'au Japon, se trouve un lycée où ces pratiques sont en vigueur. Quoiqu'il en soit cela montre par ailleurs comment un établissement a su répondre à une demande de parents désireux que leurs enfants réussissent les concours d'entrée aux universités les plus prestigieuses (Tokyo, Keio, Waseda et Sophia) afin d'obtenir un emploi prometteur. Il a ainsi su associer « demande sociale », « offre didactique » et « culture d'enseignement/apprentissage ».

Les données AUTO_CULT-1-7 et AUTO_CULT-1-9 montrent que dans deux établissements différents à savoir une école primaire japonaise qui entend favoriser l'autonomie et une université privée qui ne donne aucune directive particulière pour cela, le statut de l'enseignant et les contraintes institutionnelles peuvent ne pas favoriser l'autonomisation.

De l'analyse de ce groupe de données il faut retenir que la culture d'enseignement/apprentissage peut être un frein à l'autonomisation des apprentissages et expliquer pourquoi cette approche est écartée ou tout simplement ignorée par une institution ou un enseignant. Si les enseignants ou les institutions peuvent ne pas être séduits par des objectifs pédagogiques dédiés à l'autonomisation, les apprenants aussi. C'est ce que mettent en avant les données AUTO_CULT-1-3, AUTO_CULT-1-5 et AUTO_CULT-1-11. D'abord, selon la donnée AUTO_CULT-1-3 parce que les apprenants japonais auraient une culture d'apprentissage de l'anglais basée sur la « copie » et la mémorisation. Elle rappelle le traditionalisme de l'enseignement des langues étrangères dont parle M.Kato, (cf. Annexe 4) mais à propos du français. Il semble que l'on favorise plutôt cette approche traditionnelle qu'une approche pour l'autonomie. Or, selon Laurent Cosnefroy (cf. p.101), l'autonomie de l'action du sujet, dernier stade du développement d'une compétence, passe par l'émulation qui consiste à reproduire les gestes de l'expert puis celui de l'auto-contrôle où le sujet va reproduire seul les gestes appris avec l'expert. L'imitation est donc aussi un chemin vers l'autonomisation et la plupart des apprenants en ont fait l'expérience. Pourquoi, rien n'a été fait pour leur permettre de passer à un stade supérieur ? Selon la donnée AUTO_CULT-1-5, la cause en est un manque de motivation des apprenants et une image de l'enseignant comme source des savoirs et « maîtres » des connaissances. Cette représentation écarte de l'esprit des

apprenants l'idée d'apprendre en autonomie: « je me demande si mes étudiants attendent cela de moi » (AUTO_CULT-1-5) ; « il n'y a pas cette demande de la part des apprenants », (AUTO_CULT-1-11). Mais leur en a-t-on parlé ? Leur a-t-on décrit ce processus ? L'ont-ils expérimenté pour s'en faire une idée précise ? Il est parier que si aucune proposition n'est faite, les demandes ne peuvent s'exprimer.

La donnée AUTO_CULT-1-8 avance le fait que l'autonomie est une notion « européenne » et non pas asiatique mais cela n'a pas empêché certains enseignants japonais de s'intéresser à des pratiques d'apprentissage aux visées autonomisantes. Les données AUTO_CULT-1-10 et AUTO_CULT-1-2 nuancent aussi cette remarque dans la mesure où les maisons d'édition se sont intéressées à l'apprentissage de l'autonomie et certains enseignants japonais d'université peuvent déléguer l'organisation des cursus de leur département à des enseignants français sensibilisés à des processus d'autonomisation des apprentissages. Enfin, la donnée AUTO_CULT-1-12 indique que l'autonomisation des apprentissages n'est pas une notion étrangère si l'enseignant conserve une fonction de guide vers le savoir tout comme le maître d'art martial.

Récapitulatif :

- 12 données sur 12 exprimées par 10 interviewés sur 20

Idée(s)	Position(s) et donnée(s)	Culture(s) d'enseignement / apprentissage	Milieu(x)
L'autonomisation peut être limitée par la culture d'enseignement/apprentissage de l'enseignant.	Convergentes : AUTO_CULT-1-1 AUTO_CULT-1-6	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Collège
L'autonomisation peut être limitée ou favorisée par la culture d'enseignement/apprentissage dispensée par l'institution.	Convergentes : AUTO_CULT-1-4 AUTO_CULT-1-6 AUTO_CULT-1-7 AUTO_CULT-1-9	Française	<ul style="list-style-type: none"> • Collège • Ecole primaire • Université privée
L'autonomisation peut être limitée par la culture d'apprentissage de l'apprenant.	Convergentes : AUTO_CULT-1-3 AUTO_CULT-1-5 AUTO_CULT-1-11	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Ecole de langue (IFJ-T) • Université publique
L'autonomie est une notion européenne ?	Complémentaires/divergentes : AUTO_CULT-1-2 AUTO_CULT-1-8 AUTO_CULT-1-10 AUTO_CULT-1-12	Japonaise/française	<ul style="list-style-type: none"> • Université privée • Ecole primaire • Ecole de langue (IFJ-T)

2.7.2 Résultats généraux de l'analyse de la catégorie « Autonomisation et culture »

2.7.2.1 Apports sur les paramètres influents dans le fonctionnement du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation

Il ressort de l'analyse de ces données que la culture d'enseignement/apprentissage est un paramètre pouvant limiter le fonctionnement du MARCAA d'où l'importance de la composante « histo » dans le processus d'autoformation. L'enseignant n'en est pas le seul responsable puisque l'apprenant peut aussi par choix ne pas désirer s'engager dans l'autonomisation de ses apprentissages. Le cadre théorique de cette recherche a proposé comme moteur du choix de pratiques culturelles et comme source des représentations du monde le concept d'habitus de Bourdieu. Rappelons qu'il ne désigne pas un déterminisme social ou de pensée mais au contraire qu'il oriente l'individu vers des pratiques susceptibles de le faire évoluer. Il serait alors intéressant de faire expérimenter des pratiques d'autonomisation des apprentissages pour modifier peu à peu ce rapport au savoir basé sur la transmission des connaissances et issu d'une représentation particulière de l'enseignant. En somme, dans certains cas c'est la routine dans laquelle se sont installés certains enseignants et apprenants qui constitue un frein au MARCAA plus que la culture d'enseignement/apprentissage relevant certes de l'habitus mais restant modifiable et en évolution.

2.7.2.2 Confirmation des variables du MARCAA et compléments

Les données de cette catégorie mettent en avant l'importance du caractère socio-cognitif de l'autonomisation ce qui en fait un processus de mise en relation entre les individus et leur environnement mais aussi leur histoire et leurs pratiques sociales. Aussi, la première variable confirmée est celle de l'auto-éco-organisation. La seconde est celle de la modification de la représentation de l'enseignement/apprentissage. Le fonctionnement du MARCAA en dépend fortement puisque les modalités d'acquisition des connaissances proposées étant différentes de celles auxquelles sont habitués les apprenants et les enseignants, il s'agit de modifier en conséquence les comportements et les rôles de chacun.

2.7.2.3 Idées exprimées par les deux cultures d'enseignement apprentissage sur les relations entre autonomisation et ingénierie pédagogique :

- a. L'autonomisation peut être limitée par la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- b. L'autonomie est-elle une notion européenne ?

2.8 Conclusion générale sur l'analyse des données

L'analyse des discours des interviewés concernant l'autonomisation permet de faire les constats suivants:

- a. La plupart des interviewés considèrent les termes « autonomisation », « autonomie » et « autodidaxie » comme synonymes et désignant une situation ou un état dans lesquels l'élève apprend seul ou en groupe, avec l'aide de ses camarades ou celui de son enseignant ;
- b. Beaucoup d'interviewés se représentent l'autonomie/autonomisation comme un objectif d'apprentissage important par les bénéfices qu'il peut apporter mais difficile à atteindre. Les apprenants, les enseignants les institutions peuvent aussi ne pas opter pour cet objectif. La cause en serait la culture d'enseignement/apprentissage des apprenants et des enseignants ou les contraintes institutionnelles, le temps d'apprentissage/enseignement que demande l'organisation d'un apprentissage aux visées autonomisantes mais aussi l'ignorance des pratiques qui peuvent favoriser l'autonomisation des apprentissages.
- c. L'autonomisation des apprenants ne passe pas seulement par des activités spécifiques permettant une acquisition systématique à court ou long terme de l'autonomie. Elle se construit peu à peu par une évolution du rôle et de la fonction de l'enseignant et de l'apprenant vers plus de possibilités de décision, de réflexion sur l'apprentissage et d'auto-observation.
- d. Or, les interviewés ont décrit des pratiques qui, selon eux, favorisaient l'autonomisation des apprentissages. Il s'agit de productions, de projets concluant un enseignement en hétéronomie ou d'activités de groupe. Ces productions ou projets sont réalisées le plus souvent en dehors de l'espace classe comme si l'autonomisation des apprenants passait par une émancipation de cet espace. Ainsi, selon eux, point d'autonomisation dans la classe.
- e. L'autonomisation ne peut, pour la plupart des interviewés, s'exercer par le choix des contenus et des objectifs de l'enseignement qui sont le fait de l'enseignant, du manuel ou de l'institution. Par contre, elle peut s'exprimer dans le processus de réalisation des productions.
- f. L'autonomisation doit faire l'objet à la fois d'une formation des apprenants. Ceci implique que l'autonomisation des apprentissages passe par l'hétéronomie.

- g. L'autonomisation se construit par des interactions entre apprenants et enseignant. Elles s'expriment par des questions, des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation, l'entraide (entre apprenants et enseignant) et l'imitation. Elles modifient le rôle de chacun dans l'acquisition et la transmission des connaissances.
- h. L'autonomisation est favorisée ou limitée par les supports (manuels, etc.) utilisés en classe et l'emploi qu'en font les apprenants et l'enseignant.
- i. L'autonomisation dépend du niveau d'expertise et de l'âge des apprenants.

L'analyse a permis aussi de repérer dans le discours des interviewés les composantes du MAARCA ce qui montre qu'elles sont bien en jeu dans les pratiques de classe des enseignants sollicités puisque c'est à partir de leurs propres expériences d'enseignement que chacun s'est exprimé. Si l'on se réfère aux schémas proposés pages 120 et 121, les composantes confirmées sont : l'autorisation, la métacognition, l'activité évaluative, la ZPD, la représentation de l'apprentissage et comme moteur du processus et le sentiment d'efficacité personnelle.