

# ATA LA

N° 21

2021

## Qu'apprend-on quand on apprend des langues ?



Cultures et sciences humaines



# Déconstruire l'enseignement des langues pour apprendre l'autonomie

Alan COUGHLIN

## Résumé

*L'aisance en langue étrangère est corrélée à l'autonomie langagière du locuteur mais le développement de cette autonomie langagière dépend du développement d'une autonomie d'apprentissage, peu prise en compte dans l'enseignement secondaire. Nous proposons dans cet article de relire et déconstruire certains actes d'enseignement afin de permettre à l'élève du cours de langue d'apprendre en classe ces deux formes d'autonomie nécessaire à ses progrès.*

**Mots-clés :** autonomie, autonomisation, collège, langue étrangère, collaboration, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), élève, enseignant, plan de travail.

## Abstract

*Fluency in a foreign language is correlated with the speaker's language autonomy, but the development of this language autonomy is dependent on the development of a learning autonomy that is little taken into account in secondary education in France. In this article, we offer a re-reading and deconstruction of teaching acts to allow the language student to learn in class these two forms of autonomy necessary for his or her progress.*

**Keywords:** autonomy, empowerment, middle school, English as a Foreign Language, collaboration, Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], student, teacher, work plan.

Apprendre une langue, c'est acquérir un nouveau mode d'expression personnelle et s'offrir un accès privilégié à des cultures nouvelles. Ceci est vrai, du moins si l'on atteint un niveau suffisant de maîtrise en expression et en compréhension de la langue. Suivre des cours, d'anglais à l'école, par exemple, c'est donc entamer ce long processus pour pouvoir, à terme, faire usage de la langue par soi-même. Or, dans leur parcours scolaire, il y a une étape cruciale que nos élèves ont du mal à passer, celle qui consiste à devenir des « utilisateurs indépendants » de la langue, tels que les définit le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Inspecteurs et enseignants font régulièrement en classe le constat « d'une difficulté à dépasser le niveau d'usage élémentaire de la langue (A2) pour entrer dans une langue plus complexe (à partir du niveau B1)<sup>1</sup> ».

---

1. Voir [http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-11/iglv\\_note\\_enseigner\\_la\\_langue\\_5-09-18.pdf](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-11/iglv_note_enseigner_la_langue_5-09-18.pdf) (consulté le 02/02/2021).

Bien souvent, les élèves qui atteignent réellement le niveau B1 sont en mesure de progresser au-delà. Les autres semblent stagner éternellement à la porte du niveau B1, incapables de comprendre sans aide ou de produire sans guide. Les élèves qui dépassent le cap libérateur sont aussi ceux qui ont à cœur de se confronter à la langue (l'anglais, la plupart du temps) par eux-mêmes au-delà du seul cours. En d'autres termes, les élèves deviennent des locuteurs indépendants quand ils font preuve d'autonomie dans leur apprentissage.

L'autonomie est un mot que nous autres enseignants utilisons régulièrement. Le terme est notamment employé dans les conseils de classe lorsqu'il s'agit de justifier soit l'échec (« il manque d'autonomie »), soit la réussite (« il est très autonome ») d'un élève. Il est plus rare d'en expliquer l'origine voire l'origine du manque. Il est plus rare encore d'en assumer la responsabilité. Là où nous proposerions naturellement une remédiation pour toute autre difficulté repérée, nous estimons souvent qu'un élève qui manque d'autonomie est d'abord un élève qui « manque de maturité », quel que soit son âge. Tout se passe comme si l'autonomie n'était pas de notre ressort. L'acquisition de l'autonomie est pourtant inscrite à nos programmes. On peut y lire que les élèves doivent « devenir acteurs de leurs apprentissages » et « mieux organiser leur travail personnel » pour leur permettre d'acquérir « une autonomie nécessaire à des poursuites d'études ».

À notre décharge, il n'est pas évident de comprendre de quelle autonomie il retourne, à quel niveau d'autonomie on aspire à telle ou telle étape, ni à quel point cette autonomie est prioritaire par rapport aux enseignements disciplinaires. Nous ne disposons en effet d'aucune définition institutionnelle claire de cette notion d'autonomie ni de grille d'évaluation à la manière du CECRL, par exemple. L'autonomie est tantôt associée à la capacité de lecture « autonome », à la maîtrise « en autonomie » des outils de communication ou à l'esprit critique, gage de « l'autonomie » d'un citoyen. La polysémie du terme « autonomie » en français est même flagrante dans le CECRL. La version originale en anglais n'utilise le terme d'*autonomy* que cinq fois alors que la version française du CECRL en abuse. « Autonomie » sert à traduire le terme d'*autonomy*, mais aussi parfois l'adjectif « *independent* », ce qui prête à confusion, surtout lorsque l'expression « utilisateur indépendant » renvoie à une notion bien précise du CECRL. Autre source de confusion, l'adjectif « *self-directed* » est toujours traduit par « autodirigé », alors que le substantif « *self-direction* » est toujours traduit par « autonomie ».

Maud Ciekanski faisait, en 2019, le point en expliquant que « la notion d'autonomie renvoie, dans le champ de la didactique des langues,

à deux domaines de compétence : l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage<sup>2</sup>. » L'autonomie langagière est « nécessaire à l'apprentissage en situation d'immersion », la seconde est la « capacité d'apprendre à apprendre ». En pratique, il semble difficile de dissocier les deux. L'autonomie langagière est l'autonomie la plus souvent visée. Nous reconnaissons un bon élève à sa capacité à donner du sens à un document écrit ou sonore ou à sa capacité à demander des éclaircissements dans la langue enseignée. Le « *classroom English* » (l'anglais de gestion de cours) est un thème récurrent de début d'année. « *Can you repeat please?* » et « *How do you say in French?* » sont autant de classiques. L'autonomie d'apprentissage, quant à elle, s'appliquerait à l'élève qui, se heurtant à un mot inconnu, saurait en trouver le sens par lui-même sans avoir à s'en remettre à l'enseignant. Ceux qui ont progressé dans l'apprentissage d'une langue étrangère en immersion à l'étranger le savent, on ne progresse pas réellement sans un effort constant pour structurer son apprentissage, que ce soit avec un carnet de vocabulaire ou en consultant un précis de grammaire pour construire des phrases en amont d'une prise de parole. L'apprentissage de la langue doit donc aller de pair avec l'apprentissage de l'autonomie, l'un nourrissant continuellement l'autre.

Pour apprendre l'anglais, comme toute autre langue, il faut donc apprendre l'autonomie d'apprentissage. À condition que les cours soient conçus différemment, on pourrait donc dire qu'apprendre une langue permet d'apprendre l'autonomie. Concrètement, permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages et leur apprendre à s'organiser consiste d'abord à leur apprendre à faire des choix éclairés. Ces choix leur permettent de s'approprier leur parcours et de donner du sens à leurs études. Cette approche implique de basculer d'une organisation de cours centrée sur l'enseignement dispensé à une organisation conçue du point de vue de l'apprenant. Il faut remettre en question certains « dogmes » sur la parole de l'enseignant, la correction ou le bain linguistique. Il faut ensuite imaginer un dispositif de cours qui laisse la possibilité aux élèves de se saisir de leur autonomie. L'utilisation de ce dispositif souligne que la mise en situation d'autonomie ne développe pas par elle-même l'autonomie de l'élève. Faire des choix ne suffit pas, il faut être en mesure de faire usage des ressources. Apprendre à utiliser les ressources disponibles est la part de l'autonomie qui s'enseigne, et c'est elle qui permet à l'autonomie de l'élève d'être réellement profitable pour son apprentissage de la langue.

2. CIEKANSKI (Maud), « Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ? », *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*, CNESCO, ENS de Lyon, 2019. Voir [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_CIEKANSKI\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf) (consulté le 25/02/2021).

## Remettre en question les « dogmes » pour repenser la place de l'enseignant

Nous sommes toujours pressés par le temps. Peu d'heures, trop d'élèves, des séances trop courtes... Pour compenser, nous prenons des raccourcis que nous appliquons à tous sans discrimination. Nous monopolisons la parole, nous monopolisons les prises de décisions. Nous accordons une trop grande importance au (bon) résultat au détriment de l'effort et de l'apprentissage. Or, l'effort exige de lui consacrer du temps, non celui de l'enseignant mais celui de l'élève. Pour que les élèves progressent, pour qu'ils progressent tous, nous devons leur laisser le temps de faire l'effort d'apprendre. Remettre en question certaines de nos pratiques d'enseignement peut nous aider à leur faire retrouver une place plus juste et plus utile. Cela nous enjoint également de nous détacher du rôle central de l'enseignant par lequel tout passe. Permettre aux élèves de « devenir acteurs de leur apprentissage » implique que l'enseignant renonce à son rôle central. Cela implique aussi de concevoir le cours et la classe différemment.

On envisage souvent l'enseignant comme une sorte de chef d'orchestre. C'est une image qui permet de visualiser une classe dynamique à laquelle tout le monde participe, chacun selon ses capacités. On peut y voir un enseignant à l'écoute de tous, qui différencie son enseignement en prenant en compte les forces et faiblesses individuelles. Le défaut de cette image est qu'elle renvoie également à un besoin de contrôle permanent de la part de l'enseignant. C'est lui qui, à la baguette, maîtrise le tempo. Les élèves disposent d'un espace limité de personnalisation. Les erreurs individuelles sont autant de dissonances qui pénalisent le groupe et le ralentissent. Dans une classe orchestre, l'élève n'a pas le temps de commettre d'erreurs. Le silence est préférable à la fausse note. Et si l'on considère que l'on apprend en faisant des erreurs, je dirais que dans une telle classe, les élèves n'ont pas le temps d'apprendre, ils ne sont pas tous là pour jouer la même partition, chacun doit pouvoir s'en approprier une qui lui convienne. La cacophonie n'est pas un mal, c'est la condition pour que chacun trouve sa voie, que personne ne soit réduit au silence pour le bien du groupe. N'agissons pas en chefs d'orchestre.

La parole de l'enseignant n'est pas si importante. Si l'on considère que c'est en pratiquant que l'on apprend, on peut aussi considérer que plus l'enseignant conserve la parole au-delà du strict nécessaire, plus il vole de temps de travail aux élèves. Pour réduire notre temps de parole, il est souhaitable de s'interroger sur le contenu, la fréquence et la durée de nos interventions devant la classe. Quand l'enseignant prend la parole, il exige,

logiquement, d'être écouté avec attention. Mais toutes nos interventions sont-elles toujours pertinentes pour tous ? Valent-elles vraiment toutes d'être écoutées au détriment de l'activité de chacun des élèves ? Lorsque nous donnons à l'assemblée une consigne pour un exercice, nous la répétons souvent de différentes manières car il est rare que tous les élèves l'aient comprise du premier coup. Ceci est d'autant plus vrai lorsque nous formulons la consigne en langue cible. Les élèves qui ont compris à la première énonciation perdent du temps de travail à nous écouter encore. Les élèves qui attendent que nous réduisions le niveau linguistique de la consigne pour la comprendre attendent de ne pas avoir à faire l'effort. D'autres élèves auront, malgré les répétitions, besoin d'une consigne personnalisée. Reste les élèves, minoritaires en fin de compte, qui auront effectivement eu besoin des répétitions pour comprendre. De cette manière, en monopolisant la parole pour répéter les consignes, nous faisons perdre du temps de travail à de trop nombreux élèves.

Nous ne précisons pas toujours suffisamment le temps d'attention dont auront réellement besoin les élèves, ni ce qui est véritablement important dans ce que nous disons. On sait quand un enseignant prend la parole, on ne sait jamais quand il la rend. Les élèves, comme tout un chacun, ont un temps limité de concentration dans l'écoute. Dire qu'ils sont à l'école pour écouter leurs enseignants, c'est oublier un peu vite qu'ils ont souvent six heures de cours par jour. Il serait plus raisonnable, et plus respectueux de la personne de nos élèves, de leur signaler clairement combien de temps d'écoute leur sera pris et à quel point ce que nous avons à leur dire est important. Quand nous regardons une vidéo en ligne, nous regardons le titre et la durée pour nous préparer à une écoute efficace. Nous devrions donner à nos élèves les moyens d'en faire de même en classe.

Pour m'aider à prendre conscience de mon temps de parole et me pousser à changer ma pratique, je m'étais d'abord limité à cinq minutes de temps de parole devant l'ensemble de la classe par heure de cours. Libre à moi de prendre ces cinq minutes en une seule fois ou par petits blocs. J'en ai averti les élèves et les ai encouragés à me chronométrer (ce qu'ils font avec délice). Cette pression du temps donne un caractère précieux à chacune de mes interventions, de mon point de vue mais aussi de celui des élèves. Si j'annonce que je vais prendre une minute trente secondes pour expliquer une consigne, il faut que je sois clair et précis. À l'inverse, les élèves auront à être attentifs et à fournir un effort d'écoute et de compréhension. Certes, tous n'auront pas forcément compris, mais j'irai les voir par la suite sans empêcher les autres de se mettre au travail. En procédant

de la sorte, je gagne en efficacité et récupère le droit d'exiger l'attention des élèves. S'ils n'écoutent pas, mon temps n'est pas décompté. Quant à eux, ils y gagnent en temps de travail.

Afin de respecter les cinq minutes, il me faut gagner du temps en me reposant plus sur les informations écrites mais aussi sur la diffusion des informations entre les élèves. De leur côté, les élèves ont dû apprendre à davantage rechercher l'information par eux-mêmes ou entre eux sans attendre que je leur « dise que faire ». J'ai ainsi constaté qu'en cessant de monopoliser autant la parole, les élèves avaient plus de temps pour être actifs, qu'ils étaient contraints de devenir plus autonomes et de collaborer davantage. Simultanément, parce qu'ils ont commencé à apprendre à « faire sans moi », j'ai gagné du temps à consacrer à ceux qui en ont le plus besoin. Je prends ainsi conscience du fait que les élèves peuvent travailler plus si je leur laisse plus de temps.

La correction n'est pas si importante. Nous accordons en toute logique une grande importance à la correction de la langue produite par les élèves. Mais cette attention au résultat est parfois trop grande, elle court le risque de se faire au détriment de l'envie de l'élève de fournir l'effort de produire quelque chose. Dans une démarche d'apprentissage, l'effort est souvent plus constructif que l'obtention du bon résultat. Dans la plupart des apprentissages, les élèves peuvent travailler sans contrôle de l'enseignant, puisque ce qui est réellement formateur pour l'élève, c'est l'acte de faire l'effort de production plutôt que la correction de cette production. Un enseignant qui n'est plus contraint de tout vérifier gagne la liberté d'enseigner davantage. De plus, l'élève prendra d'autant plus facilement de risques qu'il ne se sentira pas contrôlé en permanence. Les études PISA<sup>3</sup> indiquent que l'élève français se reconnaît à sa peur de commettre une erreur, pourtant source de progrès. En conséquence, en tant qu'enseignants, nous pouvons sans culpabilité nous défaire de notre penchant à vouloir sans cesse contrôler la correction de la production de nos élèves. L'essentiel n'est pas le résultat mais l'effort que les élèves fournissent. Et pour que les élèves se sentent libres de commettre les erreurs nécessaires, il faut les laisser apprendre.

Trop souvent, la mise en commun des corrections fait passer un message néfaste. Lorsque nous demandons à nos élèves de travailler sur une activité à leur rythme, nous sommes rarement en mesure d'attendre que

---

3. Piloté par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mesure l'efficacité des systèmes éducatifs, l'objectif étant de comparer les performances des élèves issus de différents environnements d'apprentissage.



tout le monde ait terminé. Nous sommes le plus souvent contraints de décider arbitrairement de la fin pour pouvoir procéder à une mise en commun. Nous le faisons pour permettre à ceux qui ont terminé de passer à la suite sans perdre leur temps et ainsi gérer au mieux la classe. Mais en donnant les réponses avant que tout le monde ait pu aller jusqu'au bout, nous signalons en substance aux élèves que seul le résultat compte, non l'effort et le temps que l'on passe à travailler. Les élèves en difficulté sont ainsi privés de l'apprentissage de l'effort, pourtant essentiel à leur réussite future.

La trace écrite n'est pas si importante. Lorsque nous construisons une trace écrite avec la classe en fin de séance, nous le faisons pour que les élèves puissent apprendre un contenu qui ait du sens pour eux. La gestion du tableau pour la prise de notes rituelle est devenue un art. Mais en concevant la trace écrite en dialogue avec la classe, elle est, dans le meilleur des cas, issue du groupe et n'a, de fait, pas de sens pour l'un ou l'autre en particulier. Trop souvent, elle finit par être ce que l'enseignant avait prévu. La trace écrite est pourtant un outil d'apprentissage puissant mais pour qu'elle le soit, elle doit être personnelle. Il serait préférable que chaque élève puisse la construire à son rythme. Il en va de même pour la prise de notes. Nous demandons à nos élèves de copier dans leur cahier dans un temps imparti ce que nous inscrivons au tableau. Soit les élèves griffonnent rapidement quelques notes illisibles, soit ils sont frustrés de ne pas pouvoir enluminer leur cahier. Que le tableau soit la source du savoir alors que ce qui y est consigné est à durée limitée est une aberration à l'heure des espaces de stockage numérique constamment accessibles. Les élèves devraient être en mesure de prendre des notes à leur rythme, y compris de chez eux.

Le bain linguistique n'est pas si important. Lorsque nous faisons l'effort de parler continuellement la langue enseignée, nous le faisons avec le souci de profiter au mieux du peu de temps imparti. Nous avons tendance à penser qu'il nous faut parler en continu pour que les élèves puissent, par accoutumance, s'imprégner de la langue. Or, de mon point de vue, plus que l'écoute constante, c'est l'effort de compréhension qui favorise la progression. En général, nous nous adressons à l'ensemble de la classe avec, ponctuellement, des apartés en français pour permettre à certains de ne pas décrocher. Mais nous devrions peut-être faire l'inverse. Lorsque nous nous adressons à la classe, nous nous exprimons dans une langue accessible à l'ensemble des élèves et nous nous répétons ensuite dans une langue plus simple pour permettre à chacun d'accéder à la compréhension. En conséquence, nous n'utilisons que rarement un niveau stimulant pour

les élèves les plus avancés, tandis que les autres attendent que nous baissons le niveau de difficulté pour ne pas ou plus avoir d'effort à fournir. En somme, plutôt que de parler à chacun au niveau le plus stimulant, nous nous adressons à tous dans une langue qui n'en stimule que quelques-uns. Nous parlons à tous pour gagner du temps et ne parlons donc à personne en particulier. Il serait plus pertinent de parler moins à la classe et davantage aux individus ou à de petits groupes de niveau. Les élèves se sentiraient plus concernés par ce que dit l'enseignant et fourniraient un effort de compréhension plus important, ce qui permettrait à l'enseignant de pratiquer un niveau de langue plus adapté et plus stimulant pour son auditoire, quitte à ce que les consignes complexes de mise en activité soient rapidement données à la classe en français.

## Repenser la place de l'élève dans la classe

Afin de favoriser la prise d'autonomie, nous pourrions commencer par laisser les élèves prendre possession des lieux. Dans le système secondaire français, bien plus que dans le primaire, toute salle de classe est d'abord celle de l'enseignant et ce, même si c'est l'enseignant qui change de salle. Alors que les salles de classe existent en priorité pour les élèves, ce sont les enseignants qui décident de la répartition des places, de la décoration, de l'organisation des ressources... Comment les élèves pourraient-ils s'emparer de leur autonomie s'ils ne se sentent pas un tant soit peu chez eux en cours ? Leur horizon se limite trop souvent à leur bout de table. De nombreux élèves jouissent d'une grande autonomie d'action dans leur classe de primaire, mais elle leur est rapidement désapprise au collège. Les élèves y ont une place attitrée, voire attribuée par un plan de classe. Leurs déplacements sont restreints et soumis à autorisation, y compris lorsqu'il s'agit de baisser un store, tailler un crayon ou aller chercher un dictionnaire au fond de la salle, autant de demandes d'autorisation qui ralentissent leur travail et monopolisent inutilement l'enseignant. Les élèves sont conditionnés au besoin d'autorisation. Par voie de conséquence, lorsque, dans le cadre d'une activité en autonomie, on retire ce besoin, c'est rapidement le chaos. Peu habitués à être responsables de leurs propres décisions, les élèves dépassent les limites. Trop souvent, on entend les enseignants qui tentent l'aventure de l'autonomie affirmer qu'on ne les y reprendra plus. Ils ont tenté l'autonomie une fois mais c'était bien trop le « bazar » ! Voilà qui est regrettable car dire que l'on ne laissera plus d'autonomie aux élèves parce qu'ils ne savent pas être autonomes revient à dire que l'on n'abordera plus le passif avec eux parce qu'ils

n'ont rien compris la première fois. Le développement de l'autonomie ne se fait pas sans erreurs, qui sont autant d'occasions de progresser.

L'autonomie n'est pas un état, c'est un processus long et à géométrie variable. Elle se construit sur la durée et dans un partenariat élèves-enseignant sans cesse renouvelé. Une autre approche de ce partenariat consiste à modifier le rapport à la salle de classe. Aider les élèves à prendre conscience que la salle est d'abord la leur, qu'elle est organisée autour d'eux et pour eux, c'est les aider à s'approprier les lieux, à s'y investir et à en prendre la responsabilité. On peut ainsi les rendre responsables de l'affichage. En particulier, au-delà des *posters* culturels ou des travaux obligatoires, j'aime, pour ma part, à afficher, en anglais, des phrases de motivation et des règles de vie de classe élaborées avec eux et auxquelles on se réfère au besoin. De même, je les incite à décider de la disposition des meubles et de l'organisation des ressources disponibles. Pour les aider à opérer un choix éclairé, je les accompagne dans leur décision en leur faisant vivre des dispositions différentes. Lors des premières heures de cours de l'année, je varie les activités autant que les dispositions de tables. Les élèves ont alors à l'esprit, sans forcément connaître les termes, les dispositions en « U », en îlots, en épis, en carré, en autobus... Pour les avoir vécues, ils sont plus à même de donner leur opinion et de prendre des décisions. Chacune des classes révèle ses préférences au bout d'un certain temps. À leur entrée en classe, chacun procède aux ajustements qui lui conviennent. C'est rarement un grand chamboulement. Les élèves vont à l'économie, font des compromis. Mais la possibilité de personnaliser leur espace joue beaucoup sur leur investissement en classe.

Il est essentiel d'explicitier cet apprentissage de l'autonomie, du moins la capacité de faire usage des ressources disponibles. Pour ce faire, nous procédons régulièrement à des *débriefings*, des moments de discussion en classe complète, en français, pour faire le point sur les règles de la classe et les stratégies de travail des uns et des autres. Je m'assois avec eux, à leur niveau, et je les invite à proposer des idées pour améliorer nos conditions de travail. Ces discussions ne sont pas nécessairement longues, mais elles permettent de favoriser la cohésion et de faire émerger les blocages. Elles sont aussi un bel exercice de démocratie.

## **Concevoir les cours autour du développement de l'autonomie**

Être autonome en classe, c'est pouvoir s'orienter dans son travail. C'est aussi savoir faire usage des ressources disponibles. Ce qui s'apprend. Tous les élèves ne sont pas égaux devant cet apprentissage. Selon les cas, selon

les moments, ils doivent être accompagnés par l'enseignant dans leur prise d'autonomie. Puisqu'il n'est matériellement pas envisageable que l'enseignant intervienne systématiquement auprès de chacun et chacune, l'autonomie de travail de l'élève semble être la clé d'une réelle différenciation pédagogique. Mais l'autonomie exige du temps. Il est bien plus rapide de faire ce qui est demandé que de devoir prendre des décisions soi-même. En revanche, décider de ce que l'on fait permet de s'impliquer davantage. Si l'on veut que les élèves s'impliquent dans leur travail, il faut leur laisser le temps de prendre leurs propres décisions et accepter qu'ils n'aient pas toujours l'air constamment productif. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves fassent tous la même chose au même moment. Une variété d'activités peut donc être disponible en même temps. Une organisation en plan de travail présentant simultanément plusieurs activités complémentaires donne aux élèves la possibilité de faire des choix et de percevoir qu'il est possible de contrôler leur action et leur temps. Un plan de travail présente également l'avantage de permettre aux élèves de se repérer plus facilement dans leurs apprentissages. Nous ne nous rendons pas toujours compte de la charge mentale que nous imposons à nos élèves au-delà de la seule charge disciplinaire. Si nous souhaitons qu'ils puissent faire des choix éclairés, nous devons leur simplifier la tâche autant que possible.

En théorie, c'est précisément pour simplifier la compréhension des parcours d'apprentissage que nous concevons des cours par séquences. Nous élaborons ces séquences à la progression cohérente sur plusieurs semaines, en racontant une sorte d'histoire dont les élèves sont les protagonistes. En pratique, seuls les élèves avancés ont les moyens et la propension à donner un sens à nos plans de séquence. Après tout, c'est une stratégie que toutes les disciplines pratiquent peu ou prou, qui plus est, avec des temporalités différentes. Il n'est pas rare qu'un élève vive une demi-douzaine de séquences différentes dans une journée de cours. C'est comme si nos élèves devaient lire une dizaine de livres simultanément. Comment pourraient-ils garder à l'esprit autant de trames ?

Un plan de travail bien conçu, sur le format d'une carte mentale par exemple, peut permettre aux élèves d'avoir sous les yeux l'ensemble du parcours qu'ils ont à faire sans avoir à demander la suite du programme. Lorsqu'ils arrivent en classe, ils peuvent regarder la fiche, voir ce qu'ils ont fait et ce qu'il reste à faire. Dès lors, ils pourront choisir leurs activités en connaissance de cause et se mettre au travail sans tarder. C'est ce qui se passe avec les élèves habitués à ce système. Il m'est souvent arrivé d'être contraint d'interrompre les élèves en tout début de cours parce que j'avais une annonce à faire (« *two-minute teacher talk* ») alors qu'ils s'étaient mis

d'emblée au travail. Les élèves n'ont pas envie de s'ennuyer en cours mais ils ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. La fiche de parcours est une communication transparente entre l'enseignant et ses élèves. Comment pourraient-ils se montrer autonomes si nous ne leur transmettons par avance le déroulé, les objectifs et les contenus ?

Le plan de travail pourra donc présenter l'ensemble des activités au programme. Ces activités seront à effectuer par les élèves selon les modalités de leur choix, dans l'ordre qu'ils souhaitent et avec qui ils souhaitent. Ils pourraient ne pas terminer une activité avant de passer à une autre, pour y revenir plus tard. Des activités variées ont également l'avantage de faciliter la gestion du matériel. Il n'est pas toujours simple de disposer de lecteurs mp4, d'ordinateurs ou de documents imprimés authentiques en nombre suffisant mais, si tout le monde ne fait pas la même chose au même moment, un roulement devient naturel. Les élèves apprennent à s'organiser. Ce sont eux qui décident, en fonction des ressources disponibles en classe, mais aussi chez eux, de la manière la plus efficace de faire leur travail. Être autonome, c'est aussi faire au mieux en fonction des autres et de ce à quoi on a accès.

Les élèves qui requièrent plus de temps pour certaines activités auront le temps d'aller au bout des choses. Ils ne subiront plus ces moments démotivants lorsque la correction est mise en commun avant qu'ils aient eu le temps de tirer profit de l'activité. De même, comme il y a toujours quelque chose à faire, les élèves qui avancent vite peuvent passer à une nouvelle question sans avoir à attendre que leurs camarades aient terminé, évitant ainsi l'écueil de l'ennui, cet autre facteur de démotivation. Et si, d'aventure, les plus dégourdis finissent rapidement, une fiche de lecture et une sélection de lectures appropriées, tirées du CDI, les occuperont avantageusement. Tous les ans, des élèves de chacune de mes classes, y compris de cinquième, ont, en fin d'année scolaire, lu au moins un livre écrit dans une langue adaptée à leur niveau, tout en venant à bout des parcours de classe prévus. L'autonomie des élèves présente donc *a minima* le double avantage de ne pas faire perdre leur temps aux élèves rapides et de permettre aux autres de pas avoir à subir de corrections prématurées.

Mais l'autonomie ne s'apprend pas simplement par la seule mise en autonomie. Comme tout apprentissage, celui-ci passe par l'erreur. Les élèves mis en autonomie choisiront les mauvais partenaires, commenceront par choisir les mauvaises activités pour eux, feront trop de bruit... Pour que cet apprentissage de l'autonomie par l'erreur soit utile, il est préférable de le rendre explicite et d'en faire parfois un objectif prioritaire en classe, quitte à faire passer le disciplinaire au second plan. Lorsque

nous programmons des activités, nous prévoyons souvent d'être l'une des ressources de ces activités, soit sous forme d'apport ponctuel d'information complémentaire, soit en étant la source de la correction à mi-parcours. Par exemple, nous pourrions prévoir une compréhension écrite suivie d'une expression écrite. Les élèves doivent lire et comprendre des offres d'emploi, puis rédiger une lettre de motivation et, le cas échéant, obtenir une réponse écrite de la part d'un autre élève. Les élèves avancent à leur rythme, puisent dans les ressources disponibles dans la classe (dictionnaires et fiches de phrases types) et peuvent choisir de s'isoler ou au contraire de travailler de manière collaborative pour bénéficier du soutien des camarades de leur choix. Dans une telle configuration, si les élèves ne sont pas encore suffisamment autonomes, un certain nombre de problèmes peuvent survenir. Peu habitués à avoir le droit d'échanger avec leurs camarades, ils risquent de ne pas être constructifs, de dériver et de gêner le reste de la classe. Au contraire, certains élèves, pour ne pas bavarder et par souci d'efficacité, peuvent rester isolés et peiner sur une activité sans oser signaler qu'ils ont besoin d'aide (pour beaucoup, il est plus facile de demander conseil à un pair que d'avouer son incompréhension à l'enseignant). D'autres solliciteront l'enseignant à tout moment parce qu'ils ont besoin d'être rassurés et parce qu'ils ont intégré (à tort !) que demander de l'aide à un camarade, c'est tricher. Peu d'élèves, conditionnés dès la classe de sixième, ont d'eux-mêmes le réflexe de se lever pour aller chercher un dictionnaire. Il leur paraît plus naturel de lever systématiquement la main pour demander un mot à l'enseignant. Enfin, trop souvent, les élèves attendent que l'enseignant donne la correction et vienne leur dire explicitement qu'il faut passer à la suite. Ils se dissipent en attendant, plutôt que de continuer par eux-mêmes, quitte à obtenir la correction de l'activité précédente plus tard. Ils pensent, parce que les enseignants que nous sommes le pensent souvent eux-mêmes, qu'ils ne peuvent poursuivre les exercices s'il subsiste des erreurs dans l'activité précédente. Or le plus important n'est pas nécessairement le résultat mais l'effort fourni, et il est préférable de continuer plutôt que de perdre un temps de travail précieux. Les heures de langue ne sont pas si nombreuses. Une classe se dissipe trop souvent parce que nous avons voulu garder le contrôle de l'exactitude des résultats plutôt que laisser les élèves poursuivre leurs efforts.

Toutes ces attitudes contraignent l'enseignant à intervenir sur autre chose que le champ disciplinaire. Avec tel groupe, l'enseignant fera peu d'anglais et bien trop de gestion de classe. Mais il nous faut garder à l'esprit que toutes ces attitudes sont bel et bien normales, elles sont le fruit d'un environnement de classe habituellement sous contrôle total de

l'enseignant, pour ainsi dire dans toutes les disciplines. Pour changer ces habitudes et pour que les élèves aient un environnement propice au développement de leur autonomie, il faut leur redonner le contrôle. En amont de l'activité, déjà évoquée, sur les offres d'emploi, imaginons une séance constituée d'activités simples, de fiches à trous ou de QCM, par exemple, qui peuvent être aisément corrigées sans l'intervention de l'enseignant. Celui-ci pourra dire qu'il n'interviendra pas sur le champ disciplinaire pendant la durée de la séance. Aux élèves de s'organiser pour réussir l'ensemble des activités. On pourra se mettre d'accord avec eux sur la disponibilité des fiches de correction. Selon les classes, elles peuvent n'être mises à disposition qu'au bout d'un certain temps, elles peuvent être confiées à des élèves de confiance ou tout simplement laissées sur le bureau, chacun acceptant alors de « jouer le jeu ». Dès lors que l'accent est réellement mis sur l'effort fourni en classe et non sur le résultat, c'est souvent cette dernière option qui est choisie, avec peu d'abus. Une fois la séance organisée de la sorte, l'enseignant est libre d'intervenir uniquement pour accompagner les élèves sur la voie de leur autonomisation sans que cela nuise au déroulement du cours. Une fois les bonnes habitudes prises, et explicitées par un échange sur le sujet *a posteriori*, les élèves seront mieux à même de profiter d'un cours en autonomie dans lequel l'enseignant est véritablement une ressource disciplinaire et pédagogique.

Ceci dit, même en mettant en place des séances spécifiquement dédiées à l'autonomisation, tous les élèves ne sauront pas faire preuve d'autonomie lors d'une séquence avec fiche de parcours. Mais à partir du moment où la plupart des élèves choisissent leurs activités et font usage des ressources mises à leur disposition, l'enseignant a davantage de temps à consacrer aux élèves qui en ont le plus besoin. Et comme les élèves sont occupés par ailleurs, il n'est pas stigmatisant pour eux de bénéficier d'un suivi plus personnalisé.

### **Favoriser la collaboration avec et entre les élèves**

Être autonome, c'est tirer profit des ressources disponibles, et l'une des ressources spécifique de la salle de classe est bien la présence des élèves eux-mêmes. Il est rare d'avoir tant de personnes réunies en un même lieu pour travailler sur le même sujet. L'apprentissage avec ses pairs est un outil trop efficace pour être ignoré. L'enseignant maîtrise si bien son sujet, depuis si longtemps, qu'il lui est souvent difficile de mettre le doigt sur l'élément déclencheur de la compréhension. Les élèves qui viennent de comprendre sont plus à même d'aider leurs camarades à franchir le pas.

Il est possible d'organiser les échanges entre les nouveaux experts d'une notion et ceux qui ne le sont pas encore en mettant en place une « fiche des experts », par exemple. Sur cette fiche, placardée au vu et au su de tous, on précisera qui a réussi une activité (validée par l'enseignant ou un autre élève expert). Cet affichage permet à chacun de visualiser sa propre progression ainsi que celles des autres. Ce type d'information fait partie des éléments qui permettent de mieux gérer son autonomie en prenant conscience de ce que l'on fait par rapport aux autres. Mais l'affichage permettra également aux élèves d'identifier les camarades en mesure de leur apporter une aide ou une correction éventuelle.

Un tel outil permettra à l'enseignant de mieux suivre les progrès de tous en faisant office d'outil d'évaluation permanente. Il favorisera également les échanges entre élèves. L'enseignant sera ainsi libre d'intervenir au gré des besoins qu'il identifie plutôt qu'en fonction des sollicitations d'élèves. Les élèves les plus demandeurs sont en effet rarement ceux qui ont le plus besoin de l'enseignant. Celui-ci doit être le filet de sécurité qui donne la confiance nécessaire pour tenter de faire seul. Il ne doit être sollicité que lorsque tous les autres recours sont épuisés, mais il est toujours disponible au cas où. Un camarade saura répondre à la plupart des questions que les élèves se posent, ce qui est bénéfique pour celui qui la pose comme pour celui qui y répond. On pourra également renforcer les échanges entre élèves en incluant des activités qui impliquent une collaboration ou reposent sur une communication, dans la langue enseignée, que ce soit à l'oral, *via* une boîte à questions qui servira d'amorce de conversation, ou à l'écrit, *via* un forum en ligne, par exemple.

Il est permis de penser qu'avec des élèves qui travaillent le plus souvent à leur rythme et entre eux, la qualité du bain linguistique en pâtit. Nous savons l'importance, pour les élèves, d'entendre une langue parlée le plus correctement possible pendant le peu d'heures hebdomadaires dont ils bénéficient. Or l'enseignant peut éprouver le sentiment d'avoir plus souvent recours au français étant donné la complexité des consignes d'un tel dispositif. De même, comme les élèves sont amenés à échanger entre eux, notamment sur des aspects d'organisation, il est illusoire de penser qu'ils auront tous constamment recours à la langue enseignée. En pratique, il s'avère que le dispositif permet surtout un bain linguistique différencié.

Lorsque nous parlons à l'ensemble d'une classe, le niveau de langue que nous employons est souvent moyen, voire faible, par rapport aux capacités de la classe. Nous commençons souvent par un registre de langue relativement élevé, puis nous simplifions progressivement, pour nous assurer de la compréhension de tous. Le défaut de cette pratique est que



les élèves ne fourniront pas toujours l'effort nécessaire pour comprendre ce qui est à peine hors de leur portée, mais attendront un niveau plus simple. Procéder de la sorte peut être un exercice ponctuel intéressant, mais s'y adonner régulièrement n'est pas toujours très productif. En donnant, en revanche, en français, la partie complexe de la consigne, on pourra rapidement mettre les élèves au travail. Il est d'autres manières de donner d'autres éléments de consigne dans la langue cible, notamment par l'écrit, mais aussi *via* un message oral préenregistré, réécoutable à volonté par les élèves (une consigne sonore laissée sur l'ordinateur du professeur avec un casque à disposition, par exemple). Les élèves étant au travail de manière autonome, l'enseignant sera libre de circuler pour clarifier ou complexifier les consignes à loisir, en employant le registre linguistique le plus adapté à son auditoire. Il peut ainsi exiger un niveau d'effort de compréhension élevé mais adapté à chacun, selon le principe de la « zone proximale de développement<sup>4</sup> ». En passant moins de temps en classe complète, le bain linguistique est peut-être quantitativement moindre, mais il sera qualitativement plus élevé et par conséquent plus efficace. Et consacrant davantage de temps aux élèves, l'enseignant pourra se permettre d'avoir des conversations, en langue cible, avec ses élèves en petit comité, favorisant ainsi des échanges plus riches et sans la pression du regard des autres.

En concevant les cours de sorte qu'ils puissent se dérouler sans lui, en laissant autant que faire se peut la responsabilité de la gestion de classe aux élèves et en faisant en sorte de ne pas être nécessairement la source de tout savoir, l'enseignant se dégage de la nécessité de « faire cours », ce qui permet d'enseigner réellement. L'enseignant ou l'enseignante devient disponible pour les élèves qui en ont le plus besoin au moment où ils en ont le plus besoin. Ils sont en mesure d'identifier ces besoins et d'agir en fonction, que ces besoins soient des lacunes à combler ou des défis à la mesure des élèves les plus avancés. Dans un cours conçu autour de l'autonomisation, les élèves ont toujours à s'occuper et peuvent ainsi tirer le meilleur profit du peu de temps dont ils disposent pour s'imprégner de la langue. Le nombre d'élèves n'est plus un frein mais une richesse puisqu'ils sont tous une ressource les uns pour les autres. Les élèves suivent un parcours d'apprentissage individuel, personnel, dans un environnement collaboratif propre au développement de toutes les compétences attendues de futurs citoyens du monde.

4. Théorisé par le psychologue soviétique L. S. Vygotski (1896-1934), spécialiste de la pédagogie de l'enfant, le concept de « zone proximale de développement » (ZPD) définit ce que l'enfant peut réussir à faire et à apprendre grâce à de l'aide et des efforts. Elle se situe au-delà de la zone de confort de ce qu'il maîtrise et ne lui apprend rien, en-deçà de la zone hors de portée de ce qu'il ne peut comprendre, y compris avec une aide extérieure.

