L'accompagnement personnalisé : rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement ?

Rebecca Dahm, Hélène Rochard, André Tricot

▶ **To cite this version:**

Rebecca Dahm, Hélène Rochard, André Tricot. L'accompagnement personnalisé : rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement ?. Les Langues Modernes, 2017, 2. hal-01915699

HAL Id: hal-01915699
https://univ-tlse2.hal.science/hal-01915699

Submitted on 7 Nov 2018

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

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

L'accompagnement personnalisé : rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement ?

PAR **REBECCA DAHM,** ESPE MIDI-PYRÉNÉES
HÉLÈNE ROCHARD, ACADÉMIE DE BORDEAUX
ANDRÉ TRICOT, UNIVERSITÉ DE TOULOUSE JEAN-JAURÈS

La réforme de la scolarité obligatoire, formalisée tant par le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture (Bulletin officiel n° 17, du 23 avril 2015) que par les nouveaux programmes de collège (Bulletin officiel spécial n°10, du 19 novembre 2015) met l'accent sur la nécessaire autonomisation de l'élève, au-delà même des apprentissages disciplinaires. Le développement de cette autonomie peut se faire, entre autres, par la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé (AP), dispositif présent sur les quatre années du collège. L'AP au collège (cycle 3 et cycle 4) s'inscrit cependant en rupture par rapport aux pratiques en vigueur jusque-là. Il s'adresse, en effet, à tous les élèves du collège, quel que soit leur niveau de maîtrise des compétences et connaissances. L'AP doit désormais favoriser l'autonomie, préoccupation centrale dans les textes officiels. Même si la notion d'autonomie apparaît très clairement et peut laisser penser que l'on tend vers les apprentissages adaptatifs spécifiques de l'apprentissage tout au long de la vie, on peut toutefois s'interroger sur la manière dont cette autonomie est envisagée dans le socle commun de connaissance, de compétences et de culture et les programmes de 2015.

Par conséquent, dans cette contribution, nous examinerons tout d'abord l'ambigüité de la notion d'autonomie, employée dans les textes officiels dans un sens éloigné de son étymologie. Puis, nous tenterons de circonscrire une typologie d'AP correspondant aux nouvelles attentes institutionnelles. Enfin, nous chercherons à comprendre si une telle approche s'inscrit en rupture ou en continuité avec l'enseignement de la langue vivante étrangère et régionale (LVER).

L'autonomie : notion ambigüe

Le terme « *autonomia* » provient des mots grecs : *auto,* « soi-même », et *nomos,* « loi » ou « règle » et s'appliquait tout d'abord aux cités. Or, l'idée d'autonomie

individuelle, déjà au cœur de la pensée d'Aristote et des Stoïciens, a ensuite donné lieu à une profusion d'interprétations. Comme le pose Le Coadic (2006) : « face à une situation donnée, un individu est autonome, selon Kant, si, réfléchissant à sa conduite, il choisit volontairement et librement de se comporter de la façon qu'il juge être universellement la meilleure ». En contexte scolaire, il s'agirait donc de permettre à l'élève de faire des choix. Or, comment peut-il opérer des choix alors qu'il est en milieu scolaire, dit « contraint » ?

L'autonomie au service des apprentissages

Mayer (1982) définit l'apprentissage comme « un changement relativement permanent des connaissances ou du comportement d'une personne dû à l'expérience ». Selon ce dernier, cette définition a trois composantes : la durée du changement qui relève du long terme plutôt que du court terme ; l'objet du changement qui est le contenu et la structure des connaissances en mémoire ou le comportement ; la cause du changement qui relève de l'expérience de l'apprenant dans l'environnement plutôt que de la fatigue, de la motivation, de médicaments, de conditions physiques ou d'interventions physiologiques. Musial, Pradère et Tricot (2012) décrivent deux types d'apprentissage : les apprentissages adaptatifs ou implicites pendant lesquels l'individu détecte « de manière inconsciente et involontaire des régularités dans son environnement » (par exemple lorsqu'un enfant apprend sa langue maternelle orale) et les apprentissages par instruction qui « correspondent aux conditions où l'apprentissage est essentiellement institué et explicite » (*ibid*. p. 23 ; par exemple lorsqu'un élève apprend à écrire). Lors des apprentissages adaptatifs, on fait ce que l'on apprend et l'on apprend ce qu'on fait : le but et le moyen sont identiques. Les apprentissages adaptatifs « sont systématiques, non couteux, ne nécessitent ni motivation, ni effort, ni enseignement. Ils se déroulent donc aussi bien dans les sociétés avec école que sans école » (*ibid*. p. 22). À l'école c'est très différent : l'apprentissage d'une connaissance (le but) est, le plus souvent, atteint à travers la réalisation d'une tâche (le moyen) et la mise en œuvre de processus cognitifs (par exemple la compréhension, la mémorisation). Avec les apprentissages adaptatifs la motivation peut jouer un rôle ; avec les apprentissages scolaires elle occupe une place extrêmement importante. En effet, l'élève ne peut pas choisir le but d'apprentissage : celui-ci est défini par l'enseignant, lui-même contraint par les programmes. Cette contradiction apparaît de manière explicite dans les textes d'accompagnement de l'AP proposés par Eduscol[1]. Les activités à conduire doivent « favoriser l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail, compétences du domaine 2 du socle, par exemple en veillant à la

[1]Site Eduscol consulté à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise-rentree-2016.html).

compréhension du travail attendu et à l'organisation personnelle »[2]. Il semble, en effet, difficile de favoriser l'autonomie, c'est à dire de permettre à l'élève de se fixer des buts librement et de chercher à les atteindre tout en lui demandant de se soumettre au but d'apprentissage que l'enseignant a fixé pour lui (soit « comprendre le travail attendu »). Comment peut-on, dès lors, dépasser cette contradiction et tenter d'inscrire le développement de l'autonomie dans un continuum ? Comment aider les enseignants à accompagner les élèves dans le développement de cette autonomie ?

De l'autonomie au processus d'autonomisation

Il nous semble possible de caractériser l'autonomie en contexte scolaire, d'une manière finalement bien éloignée de l'acception kantienne selon laquelle l'autonomie en contexte scolaire désignerait la capacité de l'élève à réaliser une tâche en ne demandant aucune aide. Pour Raab (2016), « l'autonomie de l'élève s'envisage comme un processus social, résultat du passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. […] Le processus d'autonomisation conduit l'élève à dépendre de moins en moins, pour apprendre, du recours à la régulation directe de l'enseignant ». Parler de processus d'autonomisation, c'est souligner le rôle joué par l'enseignant : celui-ci a non seulement un rôle de transmission de savoirs, mais également un rôle d'accompagnement de l'élève lui permettant d'accéder au cœur des apprentissages. L'enseignant de langue (ou d'une autre discipline) fixe les buts d'apprentissage (linguistiques et culturels) dans son enseignement au quotidien ; il peut faciliter les apprentissages et donc contribuer à l'autonomisation de l'élève lors des temps d'AP, en se plaçant au niveau des processus (niveau cognitif), des tâches et de leur régulation (niveau métacognitif) et enfin au niveau de la motivation.

Cette acception du terme d'autonomie et du rôle joué par l'enseignant apparaît dans le domaine 2 du Socle commun de connaissances, compétences et culture (2015, p. 4) : les méthodes et outils pour apprendre. Quelques indications sont données par Eduscol[3] concernant les activités à conduire, qui doivent « favoriser l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail, compétences du domaine 2 du socle, par exemple en veillant à la compréhension du travail attendu et à l'organisation personnelle ; renforcer la culture générale (…) en favorisant le développement de talents particuliers et de potentiels d'excellence ». Même si l'on retrouve la notion de méthodes de travail, celles-ci sont au service du développement de l'autonomie et des talents particuliers de chaque élève. Il s'agit désormais de prendre en compte l'élève de manière holistique, et de l'amener à se fixer des buts d'apprentissage (dans

[2] Site Eduscol consulté à l'adresse suivante http://www.education.gouv.fr/cid48653/les-dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html)

[3] Site Eduscol consulté à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise-rentree-2016.html).

un cadre contraint), à choisir et à mettre en œuvre des stratégies afin de parvenir à réaliser une tâche de manière autonome.

Complémentarité des démarches d'enseignement ?

L'accompagnement est une démarche qui s'inscrit naturellement dans l'acte d'enseignement ; de la même façon, la visée d'autonomisation y est également présente. Néanmoins, ces visées éducatives occupent bien souvent une place secondaire puisque les séances d'enseignement de langue ciblent essentiellement des apprentissages culturels, linguistiques et/ou pragmatiques. Le temps d'accompagnement dit « personnalisé » permet de focaliser sur des objectifs autres, parfois lors de séances spécifiques clairement inscrites dans l'emploi du temps, parfois lors de moments de réflexion dédiés, pendant l'heure de cours usuelle.

Une analyse de l'utilisation du terme « accompagnement personnalisé » dans les textes officiels en vigueur depuis les années 1990 met en exergue un glissement sémantique : là où précédemment il désignait avant tout une approche méthodologique, proposée par l'enseignant, il semble désormais couvrir des champs développementaux plus vastes, propres à l'élève.

Une typologie d'AP pour développer l'autonomie

Le tableau proposé en annexe présentant une typologie d'activités d'AP est spécifique à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes ou régionales par les exemples envisagés ; néanmoins, un transfert peut facilement être opéré vers d'autres disciplines. Nous avons choisi d'établir une typologie de l'accompagnement personnalisé selon trois dominantes : l'AP à dominante cognitive, l'AP à dominante métacognitive (ou stratégique) puis l'AP à dominante motivationnelle . Les théories et exemples ne sont donnés qu'à titre indicatif : ils ont pour simple objectif d'accompagner l'enseignant dans sa réflexion sur l'AP.

L'AP à dominante cognitive présente probablement le plus de liens immédiats avec les activités habituelles de la classe de langue : il a pour objectif le développement et le renforcement des activités langagières de manière ciblée (EE, CE, EOC, EOI, CO). La visée éducative de cette AP est la capacité à mettre en œuvre les processus d'apprentissage de manière autonome ; elle peut prendre appui sur les théories relevant du socioconstructivisme, cognitivisme et des neurosciences. Les champs d'apprentissage couverts sont le développement ciblé des compétences dans ces cinq activités langagières et la réflexion métalinguistique sur les stratégies d'accès au sens, qu'elles soient de bas niveau (discriminer des phonèmes, etc.) ou de haut niveau (construire du sens, repérer les non-dits, etc.). L'élève peut ainsi être amené à devenir un meilleur auditeur (discriminer des phonèmes, s'appuyer sur l'environnement sonore, repérer les mots accentués, émettre des hypothèses et

chercher des éléments de validation, etc.), à devenir un meilleur scripteur, un meilleur lecteur, un meilleur locuteur ou interlocuteur.
L'AP à dominante stratégique (métacognitive) accompagne l'élève dans la construction d'un répertoire de stratégies mobilisables pour réaliser des tâches scolaires, en prenant conscience de son activité mentale en situation d'apprentissage. Il pourra ainsi choisir et mettre en œuvre des stratégies qu'il juge opportunes pour son propre apprentissage. Le cadre théorique convoqué relève de l'étude de la métacognition, des neurosciences, de la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983) ou des approches plurielles. Les activités proposées visent à développer les stratégies de réalisation de tâche (savoir s'organiser pour écouter un document sonore, pour résoudre un problème, pour lire et comprendre un texte) ainsi que les stratégies de communication (planifier un travail d'écriture, planifier une prise de parole en continu en s'appuyant sur quelques notes, apprendre à enrichir son écrit, élaborer les étapes de réalisation d'une tâche complexe). L'élève sera également amené à prendre conscience de l'importance de la dimension mnésique de l'apprentissage.
Enfin, l'AP à dominante motivationnelle a pour objectif central le soutien de la motivation et prend appui sur la dimension socio-affective et sensori-motrice des apprentissages. Il s'agit ainsi de permettre à l'élève de se fixer des buts d'apprentissage par lui-même de manière à donner du sens aux apprentissages. Cette AP relève des théories socio-cognitives de la motivation (Bandura, 1977), de la cognition incarnée ou énaction (Varela, 1999), sur des théories socioconstructivistes et interactionnistes, permettant d'aborder la notion d'apprentissage social. L'élève peut ainsi développer son sentiment d'auto-efficacité, avoir recours aux canaux sensorimoteurs et/ou socio-affectifs pour remobiliser ou renforcer l'apprentissage, mettre en place des situations de réussite et/ou procéder à des rétroactions positives. On peut proposer plusieurs exemples d'activités de l'AP qui couvrent le volet socio-affectif (gérer ses émotions, partager et apprendre ensemble, connaitre ses gouts pour mieux apprendre) ou sensorimoteur : l'élève est alors amené à utiliser son corps pour mieux apprendre (*cf.* la grammaire en mouvement), à mettre en scène ou mettre en corps, à se relaxer pour se concentrer, à comprendre comment fonctionnent les organes phonatoires pour mieux mettre en bouche.
Ces trois types d'AP sont complémentaires et s'inscrivent parfaitement dans les attentes du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (2015) puisqu'ils sollicitent les compétences transversales suivantes (relevant essentiellement du domaine 2) :

- l'AP à dominante cognitive mobilise des ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) d'ordre cognitif : apprendre à traiter des informations, exercer un esprit critique, conceptualiser, catégoriser, développer l'abstraction, décoder l'implicite, raisonner, analyser, mémoriser...
- l'AP à dominante métacognitive sollicite à la fois des ressources

- d'ordre méthodologique : savoir communiquer de façon appropriée en utilisant tous les modes de communication et tous les langages (oral, écrit, langage mathématique, scientifique, langues vivantes, langages du corps, langage artistique…) ;
- d'ordre communicationnel : communiquer de façon appropriée en utilisant tous les modes de communication et tous les langages (oral, écrit, langage mathématique, scientifique, langues vivantes, langages du corps, langage artistique…) ;
- d'ordre cognitif : apprendre à résoudre des problèmes, à lire et comprendre un texte, etc.

- l'AP à dominante motivationnelle mobilise des ressources d'ordre personnel, psycho-social et sensori-moteur : l'élève est amené à s'entrainer, persévérer, s'engager dans ses apprentissages pour apprendre à se connaitre, à savoir déterminer ses points forts et les points qu'il faut encore développer pour progresser, à construire son projet progressivement pour mieux s'orienter, à apprendre à coopérer pour un travail efficace et à s'exprimer en utilisant son corps.

L'AP à dominante cognitive est probablement celle qui recouvre le mieux l'approche méthodologique telle qu'elle était envisagée auparavant. L'enseignant peut, en effet, aider l'élève à se doter d'outils et de savoir-faire pour augmenter l'efficacité de son apprentissage. Néanmoins, l'AP tel que définie dans les programmes de 2015 engage l'enseignant à dépasser le simple travail méthodologique avec mise à disposition d'outils ; il semble désormais nécessaire d'accompagner l'élève dans une appropriation personnelle de ces outils de manière à ce qu'il soit en mesure de personnaliser son apprentissage. Nous nous plaçons dès lors sur un continuum, où le curseur glissera progressivement de la proposition d'outils méthodologiques vers un accompagnement souple, alternant étayage, désétayage, ré-étayage. Néanmoins, la complémentarité des démarches peut se révéler également dans les processus cognitifs engagés.

Étude des processus cognitifs mis en jeu en cours de langue et en AP

Les processus cognitifs mis en jeu lors d'une situation d'enseignement de L2 sont les suivants : lorsqu'une nouveauté (linguistique ou culturelle) est présentée (étape 1), l'apprenant prend appui sur ses connaissances antérieures (ses connaissances déclaratives et procédurales « déjà-là ») afin d'accéder au sens, mais ce de manière implicite. Ensuite, les activités proposées par l'enseignant vont favoriser la fixation de manière explicite (étapes 2 et 3) en ayant pour objectif la procéduralisation (implicite) ou automatisation de la connaissance. La conscientisation nécessaire à une telle mobilisation n'est pas l'objet de l'attention de l'enseignant (traits en pointillés) : même si l'apprentissage nécessite le passage de connaissances implicites (i.e. dont l'élève n'a pas conscience, dont il ne peut parler) à des connaissances

explicites (i.e. dont l'élève a conscience, dont il peut parler), l'enseignement ne se veut pas explicite. L'attention de l'élève est attirée sur la situation de communication et non sur les éléments linguistiques. Les activités d'enseignement guident les élèves lors de la phase associative et occupent la majeure partie du temps d'enseignement : elles suscitent l'utilisation de connaissances explicites, mobilisées dans des situations variées. L'enseignement vise par conséquent la *procéduralisation* des apprentissages (ligne continue sur le schéma).

Lorsque nous introduisons une démarche fondée sur l'accompagnement personnalisé, l'objectif n'est plus l'appropriation de la nouveauté mais essentiellement la mobilisation et/ou la conscientisation d'acquis antérieurs. Par conséquent, les schémas cognitifs que l'élève va activer seront différents de ceux activés lors de l'apprentissage de la L2, même si les phases demeurent les mêmes.

La séance d'AP peut être rythmée par trois étapes, et ce quelles que soient les activités d'AP envisagées :
· *Étape 1* : lors du travail individuel, l'élève réfléchit sur la langue, sur les stratégies qu'il mobilise et/ou sur lui-même ;
· *Étape 2* : la réflexion se fait tout d'abord en groupe : par les échanges entre pairs, la conscientisation devient plus active. Les élèves confrontent leurs idées et puisent dans leurs divers savoirs et savoir-faire tout en mobilisant des savoir-être d'ouverture, et ce de manière à la fois explicite et implicite. Enfin, un retour à une réflexion individuelle permet à l'élève de s'approprier les démarches qui lui sont propres ;
· *Étape 3* : le temps de latence entre deux séances permet au processus de procéduralisation de se mettre en place, de manière implicite.
Nous soulignons également l'aspect spiralaire de l'activité d'enseignement / apprentissage : tant l'enseignement de la LVER que l'AP permettent de mieux asseoir des connaissances déclaratives et/ou procédurales tout en exerçant une influence sur et par la langue maternelle, dès lors qu'une pratique réflexive est opérée. Par conséquent, on peut considérer l'apprentissage sous forme de spirale infinie, permettant la réactivation continue de savoirs antérieurs.

Or, passer d'un enseignement de la LVER à un accompagnement personnalisé ne peut se faire que si l'enseignant est capable de questionner tant son rôle que sa pratique.

Entre enseignant et facilitateur
Comme le souligne, Maela (2009) : « en passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'accompagnement, on se déplace d'une pédagogie du modèle et de l'exemplarité vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation - et d'une relation hiérarchisée et dissymétrique vers une relation tendant à plus de symétrie ».

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est revu. Il n'est plus uniquement le médiateur, mais doit assumer son rôle de « facilitateur », voire même de « facilitateur de l'apprentissage auto-dirigé »[4] tel que défini par (Heron, 1989). En effet, dans le cadre de l'AP, l'élève peut se fixer des buts d'apprentissage puisqu'il peut décider par lui-même des points qu'il souhaite revoir/approfondir. L'enseignant ne transmet alors plus simplement des savoirs ou agit à la place de l'élève, mais il « facilite » l'apprentissage en aidant l'élève à devenir plus autonome, pour que celui-ci puisse poursuivre son apprentissage tout au long de la vie. Underhill (1999) a complété la définition de « facilitateur » en distinguant son rôle de celui d'enseignant. Cet auteur considère que le double domaine d'expertise de l'enseignant couvre à la fois ses connaissances du sujet d'enseignement et sa compétence à utiliser les techniques et méthodes pour aider les élèves dans leur apprentissage. Le « facilitateur », quant à lui, a un triple domaine d'expertise : il a non seulement de grandes compétences dans le domaine scientifique et pédagogique, il est également capable de développer un climat psychologique facilitant un apprentissage de haute qualité. Underhill (1999) rend ainsi plus aisée la reconnaissance de problèmes liés aux compétences personnelles et interpersonnelles, en les liant à leur origine. Lorsque l'enseignant s'efface encore davantage pour laisser l'élève construire ses propres apprentissages, il devient alors « passeur », accompagnant l'élève sur des chemins nouveaux, l'aidant à devenir soi-même (Díaz-Corralejo Conde (2004).

Par conséquent, mettre en œuvre un accompagnement personnalisé qui dépasse le simple champ méthodologique nécessite une modification de la posture de l'enseignant. Pour faciliter la continuité entre enseignement disciplinaire et AP, il semble nécessaire d'accompagner l'enseignant dans la prise de conscience de la complémentarité des démarches, et non de leur opposition, afin qu'il puisse modifier ses pratiques. Ce n'est que par une réflexion sur sa pratique, éclairée par des apports théoriques et si possible accompagné par des pairs et/ou experts que l'enseignant sera à même d'imaginer et de mettre en œuvre de nouvelles pistes pour l'AP.

Conclusion

Même si le terme d'accompagnement personnalisé peut être perçu comme un élément de rupture de par son orientation nouvelle dépassant le simple domaine méthodologique, il nous semble qu'il s'inscrit également dans la continuité. Continuité dans les apprentissages, car la prise de recul induite par les activités mises en place lors des temps d'AP (allant de quelques minutes inscrites dans le déroulé du cours à une séance spécifique) est complémentaire à la procéduralisation des apprentissages linguistiques et culturels. Continuité entre disciplines car la typologie d'AP proposée est transversale et peut ainsi permettre à l'élève de transférer des

[4] Notre traduction de « *self-directed learning* » (Heron, 1989 : 12).

stratégies d'un champ disciplinaire à un autre. De la même façon, il nous semble possible de parler de réelle complémentarité entre enseignement disciplinaire et AP : apprendre à l'école c'est acquérir des connaissances et des compétences (ce qui relève des disciplines) au moyen de tâches (mises en œuvre lors de l'enseignement disciplinaire et des activités de l'AP), de processus (conscientisés notamment lors de l'AP), soutenus par une motivation (explicitement abordée lors de l'AP, temps pendant lequel l'élève peut choisir de se fixer des buts d'apprentissage). L'accompagnement personnalisé, par la souplesse qu'il offre, peut donc être le lieu privilégié du recul réflexif, du développement de stratégies, de la meilleure connaissance de soi dès lors que l'élève opère seul ou en groupe. Le rôle de l'enseignant se trouve par conséquent modifié, un peu à la manière dont l'envisageait déjà Montaigne : de dispensateur du savoir « à la tête bien pleine » il devient médiateur, facilitateur, voire passeur. Une telle modification de fonction n'est pas nouvelle : elle ne peut cependant avoir lieu que si l'enseignant questionne sa pratique et son rôle. Il semble dès lors nécessaire de l'accompagner en formation afin de lui permettre, à son tour, de prendre le recul réflexif demandé par l'évolution de son métier.

Bibliographie

BANDURA, Albert. « Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. » *Psychological review* 84, no. 2 (1977) : 191

DAHM, Rebecca. « Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège ». Thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Deyrich, soutenue le 7 novembre 2013 à l'université de Bordeaux-Segalen, 2013.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, Joaquín. « De l'étrangeté à la complicité ». *Didáctica (Lengua y literatura)* 16 (2004) : 23–32.

GARDNER, Howard**.** *Formes de l'intelligence (Les)*. Odile Jacob, 1997.

HERON, John. *The Facilitator's Handbook*. Londres : Kogan Page, 1989.

LE COADIC, Ronan. « L'autonomie, illusion ou projet de société ? » *Cahiers internationaux de sociologie* 121.2 (2006) : 317.

MAYER, Richard. (1982). Learning. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp.1040-1058). New York : Free Press

MUSIAL, Manuel, Fabienne **PRADÈRE**, et André **TRICOT**. *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck, 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun, B.O. hors-série n°7 du 26 avril 2007 4−8 (2007).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1992). Organisation des formations dans les lycées. Organisation et horaires de la classe de seconde générale et technologique. Organisation et horaires des classes de seconde professionnelle et terminale conduisant au BEP -, Pub. L. No. Note de service no 92-164 du 25 mai 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). Organisation et horaires des classes de première et terminale de la voie générale. Organisation et horaires des classes de première et terminale de la voie technologique. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 6 août 1992, n° 32.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993). Nouveaux programmes des classes de seconde, première et terminale des lycées. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale,* décembre 1993, numéro hors-série, 110 p.
RAAB, Raphaëlle. « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 41 (2016): *edso.revues.org.gate3.inist.fr*.
UNDERHILL, Adrian. « Facilitation in language teaching ». *In Arnold, J. (ed.), Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 125−141.
VARELA, Charles. « Determinism and the recovery of human agency: The embodying of persons. » *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29, no. 4 (1999) : 385-402.

Annexe : Typologie d'AP en LVER

	AP A DOMINANTE COGNITIVE	AP A DOMINANTE STRATEGIQUE	AP A DOMINANTE MOTIVATIONNELLE
OBJECTIF CENTRAL	Développer et renforcer des activités langagières ciblées (EE, CE, EOC, EOI, CO)	Se construire un répertoire de stratégies mobilisables en prenant conscience de son activité mentale en situation d'apprentissage	S'appuyer sur la dimension socio-affective et sensori-motrice pour soutenir la motivation, accompagner et renforcer l'apprentissage.
CHAMP DEVELOPPEMENTAL PRIORITAIREMENT SOLLICITE	COGNITIF	METACOGNITIF, REFLEXIF	SOCIO-AFFECTIF, SENSORI-MOTEUR
VISEE EDUCATIVE	Capacité à réaliser une tâche en autonomie	Capacité à choisir et mettre en œuvre des stratégies	Capacité à se fixer des buts d'apprentissage
THEORIES SOUS-JACENTES	socioconstructivisme/ cognitivisme/ neurosciences/	neurosciences/ cognitivisme approches plurielles/	Intelligences multiples/ Enaction/ socioconstructivisme et théories interactionnistes/ notion d'apprentissage social/ théorie socio-cognitive de la motivation (Bandura)
CHAMPS D'APPRENTISSAGE COUVERTS	Développement ciblé des 5 compétences langagières et réflexion métalinguistique, tant sur les stratégies de bas niveau (discriminer des phonèmes/ etc.) que sur des stratégies de haut niveau (construire du sens/ repérer les non dits/etc.)	Développement de stratégies d'apprentissage. Développement de stratégies de communication. Conscientisation de l'importance de la dimension mnésique de l'apprentissage	Développement d'un sentiment d'auto-efficacité/ recours aux canaux sensorimoteurs et/ou socio-affectifs pour remobiliser ou renforcer l'apprentissage
EXEMPLES	**Devenir un meilleur auditeur :** discriminer des phonèmes/ s'appuyer sur l'environnement sonore/ repérer les mots accentués/ émettre des hypothèses et chercher des éléments de validation/ etc..	**Stratégies d'apprentissage :** mieux mémoriser/ savoir revenir sur ses erreurs pour les comprendre et en faire une source de progrès/ apprendre par les langues (approches plurielles) **Stratégies de communication :** planifier un travail d'écriture/ planifier une prise de parole en continu en s'appuyant sur quelques notes/ apprendre à enrichir son écrit/	**Volet socio-affectif :** gérer ses émotions/ partager et apprendre ensemble/ **Volet sensorimoteur :** utiliser son corps pour mieux apprendre (cf. la grammaire en mouvement)/ mettre en scène , mettre en corps
COMPETENCES TRANSVERSALES SOLLICITEES **(essentiellement relevant du Domaine 2 du SCCCC)**	**Cognitives** : décoder et comprendre, conceptualiser / catégoriser /repérer l'implicite / raisonner / argumenter / se faire une image mentale	**Méthodologiques :** utiliser les technologies de communication/exploiter des documents de travail / comprendre des consignes / mémoriser/ **Communicationnelle**: savoir communiquer de façon appropriée en utilisant tous les modes de communication et tous les langages **Cognitives** : décoder et comprendre, conceptualiser / catégoriser /repérer l'implicite / raisonner / argumenter / se faire une image mentale	**Personnelles, psycho-sociale et sensori-motrice** : s'entrainer / persévérer / s'engager dans ses apprentissages pour apprendre à se connaitre, savoir déterminer ses points forts et les points qu'il faut encore développer pour progresser / construire son projet progressivement pour mieux s'orienter / apprendre à coopérer pour un travail efficace/ s'exprimer en utilisant son corps
LIENS MAJEURS AVEC DOMAINES DU SCCCC	**D1- LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER** Composante 2-« Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale »	**D2- METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE** « Organisation du travail personnel » « Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information» « Outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer »	**D2- METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE** « Coopération et réalisation de projets »