

## **Le développement de l'autonomie dans les apprentissages : implications pédagogiques des travaux de recherche**

*Laurent Cosnefroy  
IFE/ENS Lyon*

### ***1 Introduction : innovation et apprentissage***

Rappelons en préambule que l'innovation pédagogique a pour fonction d'améliorer la qualité de l'enseignement, ce qui doit permettre, dans un second temps, d'améliorer la qualité des apprentissages c'est-à-dire la maîtrise par les apprenants des acquis attendus (Bédard & Bechard, 2009 ; Romainville, in Romainville & Coggi 2009). Ainsi, parler d'innovation nous conduit à nous intéresser aux étudiants, à leurs difficultés, à leurs besoins. Or les besoins et les difficultés changent en fonction des publics visés. Les enfants n'ont pas les mêmes caractéristiques que les adolescents, qui eux-mêmes ne présentent pas les mêmes caractéristiques que les adultes. Il nous semble donc que la question de l'innovation pédagogique doit être contextualisée en précisant le public visé. Pour ce qui nous concerne, le champ de notre investigation sera l'enseignement supérieur. Le public visé est composé de jeunes adultes venant de l'enseignement secondaire, d'adultes en reprise d'études et, bien entendu, d'enseignants stagiaires en formation dans une ESPE.

Par ailleurs, il convient de rappeler que l'innovation se déploie à deux niveaux, l'innovation pédagogique et l'innovation curriculaire. La première concerne l'innovation qu'un enseignant introduit dans un cours qu'il dispense aux étudiants, la seconde concerne l'organisation du cursus de formation. Elle englobe l'articulation entre les différents enseignements proposés, la définition d'un profil de sortie au terme de la formation ainsi que les choix opérés pour construire progressivement tout au long de la formation les compétences attendues et, enfin, les modes d'évaluation retenus (Roegiers, 2012). L'innovation pédagogique est l'œuvre d'un individu, l'innovation curriculaire d'un collectif. Notre propos mettra l'accent surtout sur l'innovation pédagogique, non pas parce que nous sous-estimons l'innovation curriculaire mais parce que les données sur lesquelles nous nous appuyons nous autorisent davantage à traiter de l'innovation pédagogique.

### **2 Objectifs visés**

L'innovation pédagogique sera envisagée à partir de l'analyse de l'activité de l'apprenant et du paradigme théorique de l'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*). Ce faisant, nous procéderons à une double comparaison entre des formats en présentiel *versus* à distance et entre des apprentissages individuels *versus* collectifs. La thèse développée sera qu'innover revient pour l'essentiel à développer une palette de modes d'accompagnement adaptés aux besoins changeants des apprenants. Cette thèse est à considérer comme une proposition à mettre en discussion.

On sait le succès que rencontre aujourd'hui le concept d'accompagnement dans le monde de l'enseignement. Selon la formule de Paul (2002), accompagner consiste à « se joindre à

quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Cette formule contient une double idée : une transformation de l'apprenant au fur et à mesure du processus d'apprentissage, la nécessité d'être en phase avec lui (pas trop tôt, pas trop tard). Accompagner ne revient pas à apporter des réponses mais bien davantage à problématiser une situation, à identifier et à construire avec l'apprenant le problème à résoudre.

### **3 L'autorégulation : définition et enjeux**

Partons de deux définitions de l'autorégulation produites par des chercheurs travaillant dans ce domaine : « *l'effort consenti pour altérer ses états internes et sa conduite* » (Vohs & Baumeister, 2004), « *les processus impliqués dans l'atteinte et le maintien des buts* » (Vancouver & Day, 2005).

Si l'on combine ces deux propositions, il apparaît que s'autoréguler consiste à se fixer des buts à atteindre puis à mettre en œuvre un ensemble de processus coûteux en effort pour atteindre ces buts. L'apprentissage autorégulé pourrait être défini comme étant un ensemble de processus par lesquels l'apprenant se fixe des buts à atteindre dans ses apprentissages puis contrôle et module ses cognitions, ses émotions et sa conduite pour atteindre ses buts. D'une certaine façon, les recherches sur l'apprentissage autorégulé cherchent à rendre intelligible ce que signifie être autonome dans les apprentissages. Dans cette affaire, l'idée de contrôle est fondamentale. L'apprenant exerce un contrôle sur l'apprentissage, lequel peut s'exprimer à deux niveaux, la conduite de l'apprentissage et le choix de l'activité d'apprentissage.

Cette définition étant posée, que faut-il pour s'autoréguler et quelles sont les conséquences qui en découlent pour les pratiques enseignantes ? Posséder un répertoire de stratégies d'autorégulation et être capable de s'observer soi-même sont deux conditions fondamentales. Examinons successivement ces deux aspects.

### **4 Les stratégies d'autorégulation**

On peut distinguer deux grandes familles de stratégies d'autorégulation (Cosnefroy, 2012). Les premières portent sur la régulation de la cognition. L'apprenant intervient pour modifier la manière dont il traite l'information. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage illustrent ce premier niveau. La distinction entre les stratégies de surface (l'intention première est de mémoriser le matériel à apprendre) et les stratégies profondes (organisation, élaboration, l'intention première est ici de comprendre plutôt que de mémoriser) est bien connue, même si l'opposition opérée entre ces deux types de stratégies est souvent réductrice comme l'ont montré au tournant des années deux mille des travaux sur « *le paradoxe de l'étudiant asiatique* » (mémorisation et compréhension se combinent plus qu'elles ne s'opposent). Une autre famille de stratégies d'autorégulation concerne la gestion de l'effort. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur ces dernières car elles sont bien moins connues que les précédentes mais pourtant tout aussi fondamentales. Le problème ici est de se mettre au travail et d'y rester. Une double difficulté donc : le passage de l'intention à l'action et la continuité de l'action qui, une fois initiée ne va pas nécessairement jusqu'à son terme car plusieurs buts sont en compétition pour capter les ressources attentionnelles. Il convient par conséquent de trouver des réponses adaptées pour protéger l'intention d'apprendre et maintenir la priorité sur l'activité en cours. Se fixer des buts est une chose, les atteindre autre

chose. Pour distinguer ces deux niveaux nous reprendrons le terme de « volition » et appellerons ces stratégies de gestion de l'effort des stratégies de contrôle de l'action ou stratégies volitionnelles : « la motivation crée une intention d'apprendre, la volition la protège » (Corno, 2001).

Ces quelques repères sur l'autorégulation suffisent déjà à délimiter un certain nombre d'implications pédagogiques.

## **5 Conséquences : innover dans la façon de penser l'accompagnement méthodologique.**

Cette proposition générale se décline en trois sous-propositions.

5.1- *Elargir le périmètre de l'accompagnement méthodologique.* Cela signifie ne pas s'intéresser seulement aux stratégies d'apprentissage mais prendre en compte également les stratégies volitionnelles. Le travail dans cette zone peut être amorcé en invitant les étudiants à réfléchir aux trois points suivants :

*Se mettre au travail* : Qu'est-ce qui vous aide à vous mettre au travail à la maison ?

*Rester concentré* : Quand vous avez envie de faire autre chose que faites-vous pour ne pas être distrait et rester concentré sur votre travail ?

*Poursuivre une tâche difficile* : Quand le travail est difficile et qu'il avance moins vite que prévu, comment réagissez-vous et que faites-vous pour continuer ?

5.2- *Construire des dispositifs d'analyse de pratiques d'apprentissage.* Un dispositif groupal de ce type nous paraît particulièrement intéressant pour déployer un questionnaire et une réflexion sur les stratégies d'autorégulation (nous l'avons-nous-même testé en formation). L'objectif d'un tel dispositif serait d'aider les apprenants à gérer leurs activités d'apprentissage en les incitant à analyser leurs pratiques et leurs modes de régulation du travail personnel.

Dans ce type de travail, quelques points méritent une attention particulière :

- la structuration du temps, c'est-à-dire l'anticipation et la programmation des actions à mettre en œuvre. Des travaux sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont montré combien la régulation temporelle de l'activité pouvait poser problème.

- le soutien du soutien d'efficacité personnelle : lorsque l'apprenant est en difficulté quels moyens mettre en œuvre pour réussir malgré tout à se percevoir comme toujours compétent ?

- Inciter les apprenants à associer un savoir déclaratif à un savoir procédural. Il ne s'agit pas simplement de développer un répertoire de stratégies d'autorégulation mais aussi, et peut-être surtout, de se constituer simultanément ce que l'on pourrait appeler une documentation, une sorte de mode d'emploi spécifiant les indications et contre-indications, les coûts d'utilisation des stratégies d'autorégulation.

5.3- *Prendre en compte le surcroît d'autonomie induit par le travail dans des environnements numériques et à distance*

Ce surcroît d'autonomie résulte de deux sources distinctes.

✚ Contrôler la pertinence de l'information collectée sur Internet.

Ceci vaut aussi bien pour les cours en présentiel qu'à distance. Internet permet de collecter de multiples ressources sur un sujet donné mais toutes ne seront pas conservées *in fine*. L'étudiant est nécessairement amené à sélectionner quelques sources parmi d'autres et donc à prendre des décisions en statuant sur le statut épistémologique du savoir ainsi collecté. Sur quels critères se fonde-t-il pour décider de retenir telle source documentaire et d'en écarter une autre ? De ce point de vue, il peut exister un décalage entre les enseignants et les étudiants. Le meilleur exemple est sans doute le statut accordé au savoir collecté à partir de Wikipédia, ressource très fréquemment consultée par les étudiants mais dont la légitimité est souvent contestée, surtout en sciences humaines et sociales, par les enseignants. Une des conséquences de l'usage d'Internet à des fins documentaires est de remettre en cause ou à tout le moins de brouiller les frontières entre savoirs légitimes et non légitimes, ce qui ouvre une zone de conflit potentiel entre enseignants et étudiants, une sorte de lutte pour la définition des savoirs et leur hiérarchisation. Il semblerait judicieux d'instaurer à l'intérieur d'un cours des espaces pour que les conceptions du savoir puissent être explicitées et discutées, où enseignants et étudiants pourraient confronter leur épistémologie personnelle c'est-à-dire leur conception de ce qu'est un savoir légitime et des indicateurs permettant de dire que l'on est en présence d'un tel savoir.

✚ Organiser la découverte du cours et la prise de notes dans les cours à distance.

Dans un cours en présentiel, la découverte du cours n'est pas à construire par l'étudiant, puisque le cours est programmé à un certain moment de la semaine. L'étudiant vient assister au cours en se focalisant, plus ou moins bien sûr, sur le discours de l'enseignant et, souvent, en prenant des notes. En revanche, en formation à distance une telle rencontre programmée n'existe pas, c'est à l'étudiant d'organiser la découverte du cours et de dégager un temps suffisant pour cela, première difficulté. Une seconde difficulté tient à la prise de notes en elle-même. Si l'on réduit la prise de notes à une fonction de mémoire auxiliaire, alors il n'est plus nécessaire de prendre des notes dans une formation à distance puisque les ressources demeurent disponibles et consultables à tout instant. Il y a donc un risque que chez certains étudiants la prise de notes s'amenuise lorsqu'ils sont engagés dans une formation à distance. Or prendre des notes constitue aussi un acte d'élaboration intellectuelle : en prenant des notes on entame un processus de compréhension de ce qui est dit ou écrit. C'est la raison pour laquelle la prise de notes demeure fondamentale, y compris lorsqu'on dispose de façon permanente de toutes les ressources. Enfin, une autre difficulté des formats à distance est la gestion des différentes ressources proposées par l'enseignant. Dans un cours en présentiel, l'étudiant est invité à se concentrer sur le discours de l'enseignant. Le cours à distance pour sa part se présente bien souvent comme un ensemble de ressources mises à disposition de l'étudiant. A supposer même qu'il y ait une sorte de polycopié équivalent à un cours traditionnel, ce ne serait qu'une ressource parmi d'autres. Le surcroît d'autonomie provient ici du travail de coordination des différentes ressources et de la synthèse accrue qu'il nécessite (au moyen de stratégies profondes d'apprentissage). Innover consisterait ici à développer un accompagnement spécifique relatif à l'apprentissage du cours en formation à distance.

- A ces difficultés s'ajoute le fait que la formation à distance s'adresse fréquemment à un public d'adultes (adultes en reprise d'études mais aussi enseignants stagiaires en formation dans les ESPE). Ce n'est pas uniquement dans les activités d'apprentissage que

l'autorégulation doit se déployer. Dans la vie personnelle et professionnelle des buts, là aussi, sont à atteindre qui nécessitent un effort pour contrôler ses états internes et ses conduites. Cette pression à l'autorégulation chez l'adulte consomme des ressources. Il est parfois difficile de faire face à toutes ces situations où il faut s'autoréguler, c'est-à-dire se contrôler et inhiber ses automatismes. On peut concevoir que provisoirement ces ressources soient asséchées et doivent être reconstituées. Ceci pourrait permettre de comprendre certaines formes de discontinuité dans l'engagement en formation où la personne semble à la fois présente (elle n'a pas abandonné la formation) et absente (car peu active).

## **6 L'observation de soi**

C'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train d'agir qu'une autorégulation efficace de l'action est compromise (Baumeister & Heatherton, 1996). Pas de contrôle de l'apprentissage sans auto-observation préalable. Celle-ci se traduit par l'enchaînement de trois processus :

- ✚ Prise de conscience d'un certain nombre de caractéristiques de sa méthode de travail ;
- ✚ Jugement : évaluer ce qui a été fait à l'aune d'une norme personnelle et en retirer une plus ou moins grande satisfaction ;
- ✚ Décision éventuelle d'intervenir pour changer quelque chose, envisager des actions correctives.

On reconnaît là une dimension métacognitive bien connue, à ceci près qu'elle est considérablement élargie puisqu'il s'agit d'observer non seulement ses états cognitifs mais aussi ses états émotionnels et motivationnels.

## **7 Conséquences : instrumenter l'observation de soi**

Considérant que l'observation de soi était une activité complexe, plusieurs chercheurs ont insisté sur la nécessité d'instrumenter l'auto-observation (Schraw, Zimmerman). Le rôle principal de cette instrumentation est de fournir ou du moins de construire avec l'étudiant des indicateurs qui lui permettent de se doter d'une image la plus riche possible des caractéristiques de son activité. Par exemple, le temps passé à apprendre, le nombre de fois où une ressource a été consultée, l'équilibre entre les différentes ressources, certaines pouvant être abondamment consultées au détriment d'autres. En formation à distance, il est tout à fait possible de construire un dispositif technique qui permettrait de compiler un certain nombre de traces de l'activité et de les restituer à l'apprenant comme une sorte de miroir métacognitif (tableau de bord, portfolio ...). Ce dispositif technique est une médiation possible pouvant soutenir un échange individualisé avec l'enseignant ou une réflexion en groupe sur les pratiques d'apprentissage. C'est par cette fonction de médiation que le dispositif technique se convertit en dispositif pédagogique. L'idée-force consisterait donc à proposer un guidage actif, plus spécifiquement en début de formation et, plus particulièrement peut-être, à des étudiants peu familiers de la formation à distance.

Jusqu'à présent notre propos s'est situé dans le cadre d'apprentissages individuels. Mais de plus en plus, dans l'enseignement supérieur, les apprentissages sont de nature collective de sorte que ce sont aussi des groupes qui doivent apprendre à s'autoréguler.

## **8 L'autorégulation collective**

On assiste aujourd'hui à une montée inexorable des apprentissages en groupe dans l'enseignement supérieur, tels que les apprentissages par projets ou par problèmes. Inexorable, car les raisons sont multiples qui poussent à favoriser ces apprentissages : les connaissances se construisent en les confrontant avec autrui, travailler en groupe est une compétence-clé dans la vie professionnelle, la motivation est renforcée grâce à un plus grand exercice de l'autonomie et à un travail sur des tâches proches de la vie professionnelle.

Dans une recherche sur les processus d'autorégulation collective chez des élèves ingénieurs engagés dans un apprentissage par projet se déroulant sur toute l'année universitaire, Cosnefroy et Jézégou (2013) ont montré que la construction et l'entretien d'un sentiment d'efficacité collective suffisamment puissant et la capacité du groupe à se fixer des buts précis et hiérarchisés étaient des conditions essentielles à la réussite du projet. La phase de démarrage est apparue comme étant particulièrement importante car les étudiants disposent de peu d'indicateurs externes pour juger de la qualité de leur travail. Consultant rarement à ce stade les tuteurs qui les accompagnent, ils n'ont pas de feedback sur leur travail.

L'accompagnement des travaux de groupe incite les enseignants à développer de nouveaux rôles (Raucent & al., 2010). Tout d'abord, on ne peut pas se contenter de mettre des étudiants en groupe sur des tâches proches de la vie professionnelle : il convient d'aider le groupe à s'organiser, à structurer sa démarche, bref à s'autoréguler. L'enseignant doit par ailleurs mettre en œuvre une fonction de facilitation à un double niveau, motivationnel (faciliter l'expression des blocages et des tensions lorsque le groupe n'y arrive pas seul, fournir des rétroactions susceptibles de soutenir le sentiment d'efficacité collective) et métacognitif (faciliter la réflexion critique, l'ajustement des buts, l'analyse des difficultés). Enfin, une fonction essentielle consiste à diagnostiquer. Il est en effet nécessaire d'observer les modes de travail de chacun des groupes accompagnés en vue d'ajuster au mieux les interventions aux spécificités de chaque groupe.

Soulignons en outre qu'en amont de l'interaction entre enseignants et étudiants, les apprentissages par projets ou par problèmes, par nature interdisciplinaires, requièrent un important travail collectif de la part des enseignants afin de définir une tâche qui puisse faire sens pour les étudiants d'une part, et de créer une banque de ressources utilisables par les étudiants pour comprendre et résoudre le problème posé.

## **9- Conclusion : les fondements d'une posture d'accompagnement**

Revenons maintenant à la question initiale. Peut-on identifier des caractéristiques des modes d'intervention des enseignants susceptibles de soutenir l'autonomie des étudiants ? Quelques propositions de réponse à mettre en discussion.

*La plasticité (ou malléabilité) de l'enseignant : la clé d'une innovation réussie ?*

Il nous semble qu'une des compétences fondamentales d'un enseignant consisterait à être en mesure de passer d'un mode d'intervention à un autre selon le format de la formation, présentiel *versus* distance, les modalités d'apprentissage proposées, individuel *versus* en groupe, l'évolution des besoins des apprenants au cours de l'apprentissage. Ce dernier point est capital. Les besoins des individus et des groupes évoluent au fur et à mesure de la formation et des transformations qui s'opèrent chez les étudiants. Un mode d'intervention adapté à l'entrée en formation ne l'est plus nécessairement quelques mois plus tard, si bien

qu'il est difficile de parler de modes d'intervention intrinsèquement plus efficaces que d'autres. Dès lors, l'efficacité de l'enseignant réside dans le développement d'une palette de modes d'intervention diversifiés et dans la capacité de passer de l'un à l'autre en fonction de ce que l'on perçoit des besoins des étudiants.

*Etre en mesure de se décentrer de son propre point de vue.*

Ce mouvement est indispensable lorsqu'on veut s'intéresser aux modes de fonctionnement des apprenants et percevoir l'évolution de leurs attentes et de leurs besoins. Il requiert de suspendre, au moins provisoirement, les jugements sur les méthodes de travail choisies par les étudiants pour d'abord chercher à identifier la logique qui les sous-tend.

Une conséquence simple en découle. Il faut savoir perdre du temps, par rapport aux exigences du programme, et se taire pour laisser la parole aux étudiants, pour accueillir, intégrer, discuter les commentaires des étudiants, pour leur permettre de formuler leur insatisfaction. Se taire aussi pour éviter de donner trop tôt une aide qui n'a pas été sollicitée. Perdre du temps et se taire, deux compétences fondamentales pour les enseignants ? Nous ne sommes pas loin de le penser.

*Inhiber ses propres conduites visant à contrôler à l'excès les étudiants*

Reeve (2009), un chercheur travaillant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, insiste beaucoup sur cette dimension pour développer ce qu'il appelle un style motivationnel soutenant l'autonomie. Contrôler à l'excès peut signifier imposer son tempo, par exemple manifester de l'impatience ou interrompre les étudiants quand le travail attendu ne va pas assez vite. Cela peut signifier également, pour revenir sur une question abordée plus haut, imposer ses références bibliographiques sans laisser de place pour discuter celles des étudiants (ce qui ne veut pas dire les accepter mais au moins les discuter).

*S'insérer dans des collectifs*

Enfin, nous l'avons vu à propos de l'autorégulation collective, développer les apprentissages en groupe suppose que les enseignants eux-mêmes acceptent de passer d'une logique individuelle à une logique d'interdépendance en travaillant au sein de collectifs. Rien de surprenant finalement à cela. Il serait tout de même curieux que l'on réclame des étudiants qu'ils apprennent à travailler en groupe au motif qu'il s'agit d'une compétence fondamentale dans la vie professionnelle et que les enseignants du supérieur de leur côté ne développent pas ou ne se sentent pas concernés par le développement de telles compétences.

Au travers de ce rapide panorama à partir du cadre théorique de l'apprentissage autorégulé, le lecteur aura compris que nous avons choisi de mettre en avant le rôle du facteur humain dans une innovation pédagogique réussie. Cela ne revient évidemment pas à nier le rôle de l'innovation technologique portée par le développement du numérique, c'est simplement rappeler qu'améliorer la qualité de l'enseignement, fonction première de l'innovation, passe par la mise en œuvre de modes d'interaction qui ne découlent pas mécaniquement des dispositifs techniques adoptés mais qui requièrent un travail spécifique.