



HAL
open science

L'autonomie en question(s)

Jean-Jacques Quintin

► **To cite this version:**

Jean-Jacques Quintin. L'autonomie en question(s). Les Langues Modernes, 2013, 4/2013, pp.17-29.
hal-00922977

HAL Id: hal-00922977

<https://hal.science/hal-00922977v1>

Submitted on 31 Dec 2013

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'autonomie en question(s)

Résumé

Quelles sont les incidences, pour l'enseignant, d'une volonté affirmée de développer l'autonomie de ses étudiants ? Nous nous proposons d'approcher cette question sur le plan de la conception et celui de l'accompagnement dans une double perspective complémentaire, celle de l'« agir compétent situé » et celle offerte par l'approche socio-constructiviste. Elle nous amènera à nous interroger, du côté de l'enseignant, de l'apprenant ou des pairs, sur la place et le rôle de l'étayage, des stratégies d'apprentissage, sociales et affectives en particulier, de la motivation ainsi que du travail collaboratif dans le développement de l'autonomie.

Mots-clés : autonomie, étayage, situation étayée, design pédagogique, accompagnement, apprentissage collaboratif

Au cœur même des finalités de nos actions de formation, l'autonomie occupe, depuis des décennies, l'avant-scène de la littérature dans notre domaine et continue à susciter bien des questionnements, tout particulièrement au niveau de notre pratique enseignante.

Outre la question de sa définition, l'autonomie soulève, pour nous enseignants, celle de la conception de situations d'apprentissage soutenant son développement, ainsi que celle de son accompagnement dans l'action. C'est donc à partir d'une *série de questions* que nous aborderons ce concept, en plaçant résolument ici la focale sur la situation d'un enseignant dont l'intention assumée est de développer l'autonomie auprès de ses étudiants.

Nous montrerons dans cet article l'intérêt que présentent selon nous l'étayage et l'interaction sociale, dont le recours en situation de formation constitue à notre sens un soutien précieux au développement de l'autonomie dans un contexte de formation.

L'autonomie, une question de terminologie

Une certaine confusion peut surgir de l'utilisation du terme « autonomie » dans la mesure où celui-ci est convoqué tantôt pour désigner des *conditions* d'apprentissage, comme dans l'expression « apprentissage en autonomie » ou sous-entendu dans celles qui désignent un « apprentissage autodirigé » ou un « apprentissage autorégulé », tantôt pour signifier l'ensemble des *capacités* dont doit faire preuve l'apprenant placé dans de telles conditions.

Ainsi, l'autonomie englobe à la fois les possibilités qui sont offertes de piloter son propre apprentissage (les conditions) et la capacité de l'étudiant à agir sur le processus afin de

conduire son propre parcours d'enseignement-apprentissage, en vue d'atteindre les objectifs qu'il se fixe (Moore, 1997 ; Paquette, 2001 ; Quintin, 2008).

Dans la situation où ce sont les conditions que l'on veut préciser, il est très courant que l'autonomie soit évoquée par les praticiens pour rendre compte d'un apprentissage conduit de manière solitaire, en vase clos, « hors de la classe » ou mené en l'absence d'un enseignant (Benson, 2011). Dans la pratique enseignante, l'autonomie est alors utilisée, à tort pensons-nous, comme pointant globalement des conditions dans lesquelles l'individu doit effectivement faire preuve... d'autonomie.

D'un point de vue formel, la distinction entre les *capacités* requises par l'exercice de l'autonomie et les *conditions* d'apprentissage dans lesquelles s'exerce l'autonomie s'opère habituellement par quelque subtilité de langage. Ainsi, dans les expressions « apprentissage en autonomie » ou « apprentissage autodirigé », la focale est portée sur les conditions dans lesquelles un apprentissage s'opère, alors que l'emploi de termes tels que « autonomie », « autodirection », « autorégulation » employés seuls réfère à un certain type de capacités mobilisées par le processus d'apprentissage.

L'*autodirection*, par exemple, est présentée, d'une manière très générale, comme la capacité de l'apprenant à exercer un contrôle sur son processus d'apprentissage, ce qui rend ce terme somme toute très proche de ce qu'on entend par autonomie en tant que capacité (Frayssinhes, 2011). De son côté, l'expression *apprentissage autodirigé (self-directed learning)* désigne des conditions d'apprentissage dans lequel l'individu prépare, conçoit, conduit et évalue son apprentissage, de manière individuelle, relativement isolée des autres, ou collective, en interaction avec son entourage social (Brookfield, 2009).

Pour prendre un autre exemple terminologique, le concept d'*autorégulation (self-regulation)* recouvre, d'après les auteurs ancrés dans une approche socio-cognitiviste, un *processus* durant lequel l'individu active un ensemble de ressources internes (cognitives et affectives) ainsi que les *comportements* qu'il actualise en situation pour atteindre les objectifs qu'il se fixe (Zimmerman & Schunk, 2011) alors que l'*apprentissage autorégulé (self-regulated learning)* désigne les conditions d'apprentissage dans lequel l'individu mobilise ses capacités d'autorégulation.

On le voit, ce premier tour d'horizon permet surtout d'attirer l'attention sur la nécessaire distinction terminologique qu'il s'agit d'opérer entre *capacités* et *conditions* mais ne répond pas clairement aux questions que l'enseignant se pose, dans sa pratique professionnelle, sur la manière de concevoir des situations adaptées, susceptibles de développer les capacités d'autonomie de ses étudiants, ni sur la façon de la soutenir durant l'apprentissage.

Autonomie vs. indépendance : une question de démarcation

Un premier détour étymologique nous rappelle que l'autonomie prend sa racine du grec *autos*, soi-même, et *nomos*, loi. Dans le sens politique originel, l'autonomie est ainsi la possibilité de s'administrer librement, c'est-à-dire selon ses propres lois. Dans les faits, cette autonomie

politique s'exerce dans un cadre donné, défini par une entité plus large qui en fixe la réelle étendue. Elle est donc à la fois très souvent limitée et variable. Ainsi, l'Espagne est divisée en dix-sept communautés autonomes, qui disposent toutes d'un régime plus ou moins large d'autonomie par rapport à l'État central.

En contraste, on parlera plutôt d'un état indépendant pour souligner la souveraineté politique dont il dispose ou, dans le domaine économique, pour préciser le degré d'autosuffisance dont il jouit. En d'autres termes, pour qualifier la plus grande marge de liberté sur laquelle il peut s'appuyer.

Au niveau individuel, nous retrouvons en cela la distinction que nous propose la philosophie du sujet.

Pour Descombes (2004), l'individu indépendant est placé dans une situation où il exerce une liberté de décision et d'action au cours de laquelle il applique ses propres règles, utilise les ressources à sa disposition pour atteindre des objectifs qui lui sont personnels. C'est la conception de la liberté exercée avec un minimum de contraintes extérieures. Au contraire, le sujet autonome accepte d'être subordonné à une loi et à des règles qui l'entraînent à vivre avec les autres, en harmonie ou en tension, mais dont les intentions, les actions et leurs conséquences sont toujours situés dans son environnement social et culturel. L'autonomie suggère de fait un « accord », une négociation avec le milieu social environnant.

Le sujet autonome n'est donc pas, dans cette perspective, un être isolé, replié sur lui-même, fonctionnant seul, avec ses propres ressources, afin de satisfaire essentiellement sa fantaisie, ses désirs ou ses ambitions, ni encore un individu isolé des autres ou à tout le moins utilisant les autres comme ressources-objets au service de ses objectifs personnels, mais au contraire, le sujet autonome est un être foncièrement social, enraciné dans le tissu social et soumis, à ce titre, aux règles édictées par ce milieu.

À ce titre, le sujet autonome est un être responsable de ses actes aux yeux des autres. Ce qui caractérise cette forme de responsabilité est, selon les termes de Ricœur (2005, p.126), l'imputabilité, c'est-à-dire la « capacité franchement morale » d'un « agent humain » qui assume être l'auteur de ses actes, à savoir un acteur « responsable, capable de s'attribuer une part des conséquences de l'action s'agissant d'un tort fait à autrui elle dispose à la réparation et à la sanction finale » (ibid.).

À ce stade, convenons donc que le sujet autonome « apprenant » est un être certes capable de diriger et de « gouverner » son apprentissage – avec tout ce que cela suppose de capacités sous-jacentes – mais que le projet et l'exercice de ses actions autonomes doivent également s'inscrire dans les possibilités mais aussi dans les limites fixées par le cadre pédagogique proposé et dans les exigences qu'imposent le respect des règles sociales d'usage dans le contexte.

L'autonomie, une question de compétences

Autonomie et compétences sont indissociablement liées, une maîtrise minimale des secondes étant nécessaire pour atteindre un certain niveau d'autonomie. Comme l'affirme Perrenoud à cet égard (2002, p.17), « de même que l'argent ne fait pas le bonheur, les compétences ne font pas l'autonomie, mais elles y contribuent ». Mais quels sont les liens qui unissent ces deux facettes de l'action en situation ?

Jonnaert (2012) nous le rappelle, une compétence est toujours spécifique à une situation, même si cette dernière peut être rattachée pédagogiquement à une famille plus vaste de situations considérées comme similaires du point de vue des compétences qu'elles mobilisent. Face à une situation et aux objectifs de résultats que se fixe l'individu, celui-ci mobilise des ressources internes (connaissances, capacités cognitives, émotionnelles, sociales...) ou externes (connaissances détenues par d'autres, informations accessibles...) qu'il est amené à articuler pour « traiter » la situation avec succès, c'est-à-dire de façon à obtenir les résultats voulus/escomptés. Ces ressources peuvent être de l'ordre cognitif, matériel, social ou affectif. Réaliser une enquête sur les habitudes alimentaires dans son entourage par exemple nous demande de façonner et de mobiliser des compétences qui s'actualisent, face à une situation bien précise, par l'organisation adéquate, en un réseau, de ressources immédiatement disponibles ou non.

Moyennant quelques précisions, la proximité entre cette manière d'approcher la compétence et ce que nous avons appelé jusqu'à présent la « capacité » d'autonomie est forte. Tout comme la compétence, l'autonomie ne peut effectivement se considérer qu'inscrite dans l'action, face à une situation qu'il s'agit de traiter dans la perspectives d'obtenir des résultats plus ou moins à la hauteur de ce qui est attendu. À cet égard, nous faisons preuve d'une autonomie qui varie inmanquablement selon de multiples paramètres parmi lesquels la relative nouveauté de la situation, la représentation qu'il nous est possible de nous en forger, la plus ou moins grande maîtrise des compétences requises, les ressources disponibles ou non à cet instant, le capital social sur lequel il nous est possible de nous reposer, l'énergie que nous sommes prêts à investir, et aussi nos envies, notre degré de motivation, de vigilance ou de fatigue etc.

En somme, l'autonomie et la compétence s'actualisent dans les mêmes conditions et composent avec les mêmes variables. Mais l'un et l'autre ne se situent pas tout à fait au même plan. L'autonomie est en effet une notion plus vaste et touche tantôt à l'exercice strict et limité de la compétence en situation, tantôt à une finalité éducative nettement plus large.

Dans la première situation, de nature pédagogique, l'autonomie peut nous aider à préciser la mesure selon laquelle la compétence mobilisée par l'apprenant est mise en œuvre avec l'appui d'une aide extérieure, apportée dans le cadre d'une relation « étayée » de tutelle. A ce niveau plus ingénierique, le but de l'enseignement est d'aider l'individu à traiter un vaste éventail de situations différentes, sans qu'il lui soit nécessaire d'appeler une aide fonctionnelle extérieure. Autrement dit, à développer ce que Masciotra et Medzo (2009) appellent un « agir compétent situé » qui, dans son aboutissement, se déploie en totale autonomie.

Dans la seconde situation, nous nous plaçons sur un plan éducatif plus large, l'autonomie désignant alors la capacité d'un individu à agir « de sa propre initiative et en connaissance de cause, avec une liberté et une indépendance relatives, et avec responsabilités » par et pour lui-même, pour son développement personnel, au bénéfice de ses projets personnels et de son bien-être mais aussi, par lui-même pour tenir « les rôles sociaux pour lesquels on l'a formé » (ibid., p. 31). Cette vision rejoint ainsi la conception du sujet autonome telle que nous la propose Descombes (2011), soit un être foncièrement éthique, enraciné dans son environnement social, à l'opposé, nous l'avons souligné, d'un individu indépendant agissant plutôt « seul dans son coin ».

Nous l'avons précisé, notre réflexion porte sur les moyens pédagogiques que peut déployer l'enseignant pour soutenir et développer l'autonomie dans l'exercice des compétences en situation d'apprentissage. Nous nous situons donc dans la première situation dans laquelle, pour reprendre l'expression de Masciotra et Medzo (2009), notre préoccupation est celle du développement de l'agir compétent situé marqué, par définition selon nous, d'un projet d'autonomie.

Le soutien à l'autonomie, une question d'étayage

« ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain »
(Vygotski, 1934/1997, p. 355)

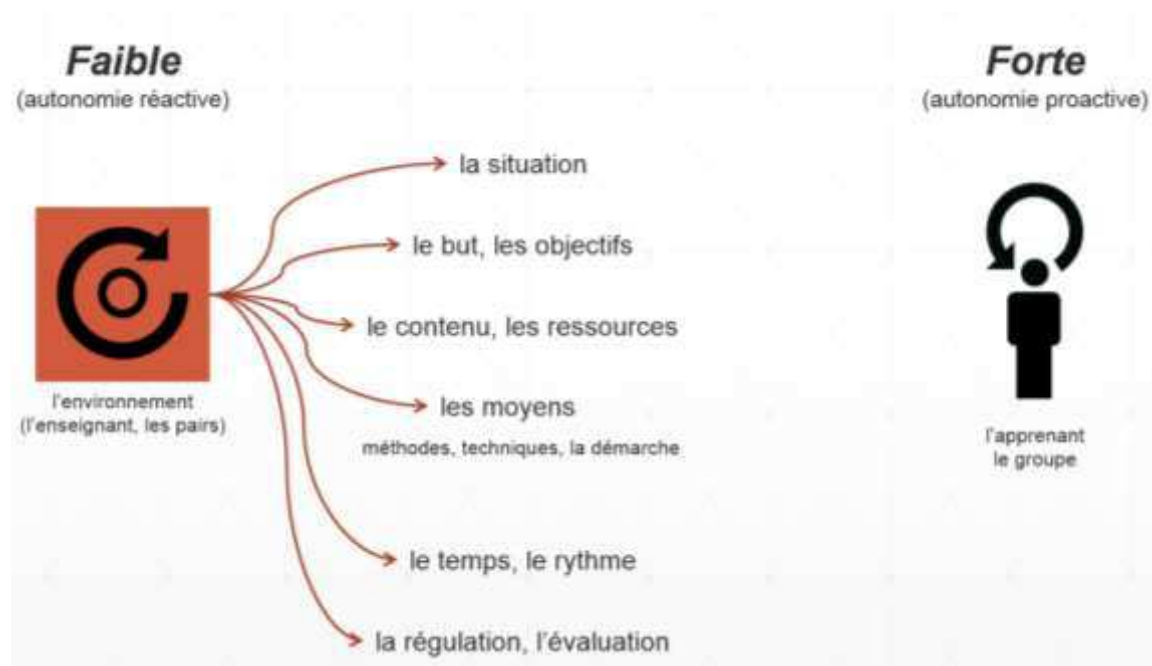
Avec la question de l'étayage, nous nous situons au cœur de la problématique du soutien à l'autonomie et nous soulignerons, dans les lignes qui suivent, toute l'importance que revêt l'étayage d'un agir compétent autonome.

L'étayage (*scaffolding*, littéralement échafaudage en français) est un concept avancé initialement par Wood, Bruner et Ross (1976) qui traduit la manière dont il convient de soutenir l'apprenant novice au cours de son développement en s'appuyant sur les interventions d'un « plus compétent que lui » ou, selon les termes de Vygotski, d'un « *More Knowledgeable Other* » (MKO). En somme, ce « plus expert que l'étudiant » pourrait s'adresser à lui en ces termes : « Je le fais en partie à ta place ou avec toi car tu n'es pas encore apte à le faire tout seul ».

Cet étayage intervient, en situation, là et où l'étudiant en a besoin, dans une dynamique qui se destine à conduire les actions de l'apprenant vers les résultats qu'il veut obtenir. Cette notion se révèle de ce fait indissociable du concept vygotkien de « *zone proximale de développement* » (Vygotski, 1934/1997). D'après les chercheurs de l'école historico-culturelle en effet, les interventions extérieures se montrent d'autant plus efficaces qu'elles agissent dans cette « zone », dans ce périmètre d'actions que l'individu ne peut pas encore réaliser totalement seul mais qu'il peut, à son stade de « développement », déjà opérer de manière adéquate avec l'aide d'un plus compétent que lui : un enseignant, un co-apprenant, un groupe de soutien...

Dans son sens originel, l'étayage est une intervention de soutien qui se produit *lors* des actions menées par celui qui apprend. Mais il apparaît également très intéressant d'envisager que cet étayage étende ses implications dès avant, lors de la conception des situations d'apprentissage¹. Dès sa conception en effet, la situation d'apprentissage peut être aménagée, « étayée », d'après la capacité perçue d'autonomie dont peut faire preuve le groupe, ou l'apprenant seul, face à l'exercice des compétences à mobiliser.

La question du soutien à l'autonomie est donc à ce niveau une question de dosage entre ce que la situation « prend déjà en charge » et ce que l'apprenant ou le groupe est invité à prendre à son compte.



Ainsi, déjà au niveau de l'élaboration des situations qui susciteront et soutiendront l'apprentissage, s'opère un choix entre ce que l'environnement (dont l'enseignant est le maître d'œuvre) va déterminer, éventuellement de manière définitive, et la marge d'initiative qui sera offerte à l'apprenant (ou au groupe d'apprenants).

Certains auteurs parlent d'autonomie faible (Benson, 2011), d'autres de réactive (Littlewood, 1999) lorsque la plus grande part des décisions revient à l'environnement. Comme l'illustre la figure ci-dessous, l'enseignant détermine alors l'ensemble des composantes : il propose la situation d'apprentissage, fixe les objectifs et les résultats à atteindre ainsi que les critères d'évaluation, indique la marche à suivre, prescrit le rythme et les délais, fournit les ressources nécessaires et procède aux évaluations à la fois intermédiaires et finales. On l'imagine aisément : cette situation, même si elle s'avère incontournable dans certaines circonstances, est peu propice au développement de l'autonomie de l'apprenant.

Figure 1 : Autonomie faible ou forte

¹ Saye et Brush (2002) proposent de qualifier ce type d'étayage, d'*embedded scaffolding* – que l'on pourrait traduire par étayage embarqué (sous-entendu « dans la situation ») – pour désigner les actions entreprises lors de la préparation d'une leçon destinées à réduire une difficulté qui risque d'être hors de la portée d'étudiants agissant seul.

À l'inverse, l'enseignant peut aménager la situation de manière à offrir une plus grande marge de liberté sur certaines ou sur l'ensemble de ces composantes, voire, dans une situation extrême, à procurer une totale liberté d'actions sur celles-ci. Dans ce dernier cas, l'enseignant se trouve placé dans la posture de celui qui accompagne plus qu'il ne guide le projet personnel de l'étudiant, engagé par exemple dans un travail de fin d'études pour lequel celui-ci dispose typiquement d'une vaste latitude de décisions qui fait la part belle à ses initiatives. Dans les faits, nous observons que peu d'étudiants sont aptes, même à un niveau avancé de leur formation, à vivre de telles expériences avec efficacité et sérénité. La mise en autonomie totale se conclut bien souvent par le constat navrant d'une incapacité à répondre à une telle injonction.

Mais, l'autonomie offerte aux étudiants se situe le plus souvent quelque part entre les deux extrêmes présentés ci-avant et il convient de mesurer avec justesse la position des curseurs, plutôt à gauche ou plutôt à droite du tableau ci-après, de manière à répondre à la double contrainte de l'accès progressif à un agir compétent de plus en plus autonome d'un côté, et de la capacité actuelle de son public à actualiser cette part offerte d'autonomie de l'autre.

	Degré d'ajustement : la composante...			Gagner en autonomie
Composante de la situation d'apprentissage	est totalement du ressort de l'enseignant	fait l'objet d'un partage de responsabilité	est totalement du ressort de l'apprenant (ou du groupe d'apprenants)	Dans cette situation, il s'agira plutôt d'apprendre :
la définition des objectifs ou des buts à plus long terme				à se fixer des objectifs/buts (personnels, réalistes, motivants, qui ont du sens)
la définition des résultats escomptés				à traduire ces objectifs en résultats « tangibles »
l'élaboration de la démarche de réalisation				à construire des démarches efficaces et adaptées
l'identification des moyens nécessaires, dont le temps et l'énergie à consacrer, le rythme...				à ajuster les moyens aux objectifs, et... le cas échéant, les objectifs aux moyens
l'identification et/ou le traitement des ressources opportunes, nécessaires				à identifier les « bonnes » ressources (y compris sociales) et pouvoir les utilisées de manière adéquates
la régulation , en cours de réalisation, des actions				à s'autoréguler au cours de l'action
l' évaluation des résultats				à s'autoévaluer, à remettre en question les objectifs, sa démarche...

Tableau 1 : Les composantes d'une situation étayée

Le tableau ci-avant présente, à titre d'illustration, une série de composantes sur lequel il est possible d'agir lors de la conception d'une situation d'apprentissage dans le but d'apprendre à prendre plus d'autonomie dans un contexte circonscrit (la situation).

Ces différentes décisions aboutissent à proposer aux étudiants une situation d'apprentissage que nous qualifierons de « situation étayée » dans la mesure où le degré de complexité et de nécessaire prise d'autonomie a été étudiée en fonction des compétences et des capacités des apprenants au moment T de leur formation.

Dans la perspective pédagogique ou ingénierique qui est la nôtre ici, la prise en compte du facteur autonomie apporte donc, au niveau de la conception des situations d'apprentissage, une possibilité de réfléchir sur le degré adéquat de tutelle, de guidage, d'étayage dont

l'enseignant pense que les acteurs ont (encore) besoin dans l'exercice des compétences mobilisées.

L'autonomie, une question de motivation

Il paraît assez évident que pour être autonome, il faut le « vouloir ». L'expérience nous montre que tous les étudiants, mêmes dotés des capacités et des compétences nécessaires, ne sont pas ouverts à l'offre ou à l'injonction d'une plus grande autonomie. Certains d'entre eux sont certainement en quête de réassurance et se tournent vers l'enseignant afin d'obtenir des informations qu'ils possèdent déjà mais dont la requête les apaise. Mais pour d'autres, il est possible que la relation de dépendance ainsi entretenue trouve ses origines dans le peu de sens qu'ils prêtent à l'apprentissage proposé et plus encore aux bénéfices personnels qu'ils entrevoient à une plus grande prise d'autonomie. À court terme du moins, il faut en effet convenir qu'il est souvent plus « rentable » d'entretenir une relation de dépendance aux autres, cette situation d'hétéronomie étant de surcroît confortée par les habitudes entretenues au fil des ans par notre système d'enseignement.

L'autonomie est donc aussi – et peut-être même principalement – une question de motivation, des auteurs comme Nakata (2006) n'hésitant pas à avancer qu'en deçà d'un certain degré de motivation intrinsèque nulle autonomie ne peut être engagée. Mais, comme le suggère Viau (2005), la motivation n'est pas tant suscitée par l'intérêt immédiat, certes souhaitable, pour l'objet d'apprentissage que par la perspective d'atteindre un but à plus long terme ainsi que par la perception de soi en situation et par celles des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage.

Une part aménagée d'autonomie peut à ce titre directement agir sur la motivation par l'apport de différents bénéfices parmi lesquels nous pouvons citer le sentiment de disposer d'une plus grande liberté d'actions, de décisions et d'initiatives ainsi que celui de se sentir responsable de ses actes et de ses choix. En cas de succès, perçu comme tel, l'apprenant est ainsi en position de s'attribuer une part plus grande des mérites (cf. théorie de l'attribution causale) et par là, de développer favorablement une série de facteurs d'ordre psychosocial : confiance en soi, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'avoir une meilleure prise sur les événements (agentivité)...

Parmi les conditions sur lesquelles l'enseignant peut agir pour soutenir à la fois la motivation et la prise d'autonomie, il nous semble intéressant de citer celles qui font intervenir les interactions sociales. À cet égard, le travail collaboratif, sous une forme ou une autre (mutualisation, coopération, ou collaboration à proprement parler), offre des avantages indéniables en cela qu'il a pour effet de déléguer le contrôle et le guidage, habituellement exercés par l'enseignant, au groupe. Cette forme d'autonomie offerte au groupe, plutôt que directement à l'individu seul, représente une solution avantageuse à plus d'un titre. Elle constitue d'abord et avant tout un terrain naturel d'exercice de l'autonomie, si l'on accepte du moins que l'autonomie est par définition une capacité actualisée en contexte social. Elle offre de surcroît quelques intérêts du côté de la motivation et de l'étayage. Pour la première, le sentiment d'être ensemble, de partager, de se soutenir, de s'encourager dans les moments

difficiles, en résumé, d'être tous « dans le même bateau » est susceptible de soutenir la motivation des étudiants et de les aider à persévérer. Pour le second, l'apprentissage en groupes restreints appelle une division du travail, un partage des risques et des responsabilités, en somme une répartition relativement douce de la charge que requiert l'autonomie, tout en minimisant le sentiment de direction et de contrôle exercés par l'enseignant.

L'autonomie, aussi une question de stratégies socio-affectives

Comme le laisse entendre Oxford (1991, cité par Benson, 2001/2011), l'autonomie met en œuvre des stratégies multiples dont certaines sont, entre autres, d'ordre social, d'autres d'ordre affectif.

Nous en avons touché un mot ci-avant, sur le versant social, l'autonomie demande d'exercer des stratégies à l'occasion desquelles, il s'agit d'identifier les compétences de chacun, de négocier, de faire appel à « celui qui sait » et de l'interpeller en vue d'obtenir des réponses aux questions que l'on se pose, de déléguer une partie des responsabilités ou des actions à mener et, enfin, de se faire confiance.

Sur le versant affectif, l'exercice d'une plus grande autonomie réclame d'être à l'écoute de soi et de gérer ses émotions (son découragement, son stress, son anxiété...), de s'encourager, de s'attribuer, comme nous l'avons évoqué précédemment, les mérites des succès engrangés et, dans ce cas, de s'autoriser à se féliciter des résultats obtenus. Cette dernière spirale possiblement positive engage à se fixer des ambitions à sa hauteur et à prendre des risques mesurés. C'est également le rôle de l'enseignant d'ajuster la difficulté que présente la situation d'apprentissage pour qu'elle constitue un défi motivant, tout en étant à la portée de l'étudiant ; de la même manière qu'il se doit d'aider l'apprenant à bien mesurer ses ambitions, ni trop modestes, ni trop ambitieuses, autrement dit, à « placer la barre » au cœur de sa zone proximale de développement.

Conclusion

L'apprenant autonome se distingue de l'apprenant indépendant par son ancrage dans un tissu social, ce qui l'amène à conduire ses actions dans un cadre dont il doit tenir compte. À cet égard, une situation de formation qui intègre les interactions sociales constitue non seulement un lieu d'exercice naturel de l'autonomie mais également, nous l'avons esquissé, une aide appréciable grâce à laquelle il peut trouver et observer chez les autres des compétences et des capacités dont il ne dispose pas encore. Le travail collaboratif représente ainsi un moyen appréciable dont l'enseignant dispose pour développer l'autonomie. Par ailleurs, le partage des responsabilités, le sentiment de solidarité, l'interdépendance, le soutien mutuel représentent autant d'éléments susceptibles de soutenir la motivation des étudiants et leur persévérance dans l'effort.

Or, dans la pratique, nous observons bien souvent que les conditions d'exercice de l'autonomie place l'étudiant seul face à des ressources variablement didactisées. Cette

approche présente le risque fréquemment relevé de surestimer sa capacité à prendre d'emblée en charge la totalité de son apprentissage, parfois même sans aucune aide extérieure.

Nous l'avons souligné, une prise d'autonomie en situation est foncièrement progressive. Dans une perspective pédagogique, elle devrait selon nous s'élaborer face à des situations dûment étayées, c'est-à-dire dont l'enseignant a aménagé les pourtours. Ainsi, la situation d'autonomie étayée est une situation d'apprentissage qui a été simplifiée, non pas ici, comme on l'entend classiquement, au niveau du nombre et de la complexité des compétences nécessaires pour traiter la situation, mais relativement aux capacités d'autonomie dont devrait faire preuve *in fine* l'étudiant : se fixer des objectifs, identifier, mobiliser et traiter les ressources adéquates, réguler ses actions etc. soit des capacités dont le terrain d'exercice est la démarche plutôt que le contenu même de l'apprentissage.

Prendre à son compte ce qui semble encore trop compliqué pour l'apprenant, ne consiste cependant pas à élaborer des situations où tout est fixé d'avance, à la fois au niveau des objectifs, de la démarche, des ressources, de l'évaluation... Cette option reviendrait en effet à favoriser l'hétéronomie et la dépendance de l'étudiant face à un contexte qui ne lui laisse que très peu de possibilités d'initiative. Il s'agit plutôt de doser savamment l'autonomie là et où l'apprenant en a temporairement besoin, en se plaçant constamment dans une perspective de délégation progressive.

Dans cette optique, étayer l'autonomie lors de la *conception* d'une situation d'apprentissage revient à opérer des choix adaptés à son public à l'issue desquels on peut, par exemple, décider de laisser l'étudiant chercher les ressources nécessaires mais fournir une démarche structurante ou, à l'inverse, fournir l'ensemble des ressources utiles mais laisser la démarche relativement ou totalement indéterminée. Il peut également être décidé (ou non) d'ouvrir des espaces de négociation à l'occasion desquels l'apprenant peut directement agir sur les objectifs de son apprentissage, en se les appropriant progressivement ou encore d'offrir des prises sur les moments et les moyens de s'autoréguler ou d'évaluer les résultats obtenus. En somme, ne pas ouvrir toutes les portes en même temps mais... ne pas non plus toutes les fermer.

Cela s'entend, l'enseignant qui souhaite étayer l'autonomie *en action*, lors du déroulement de la formation, apporte l'aide requise nécessaire pour soutenir les prises de décision et la mise en œuvre requise par l'ouverture vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage. Mais, en complément, l'enseignant peut également valoriser des comportements qui sont trop souvent associés à l'hétéronomie plutôt qu'à l'autonomie, à savoir ceux qui consistent à s'appuyer sur les autres à la fois en tant que ressources cognitives face à la tâche à réaliser et comme supplétifs à la difficulté de prendre seul une décision par exemple. Cette démarche revient à apprendre à identifier et à faire appel, avec agilité, aux plus compétents que soi, en évitant que ne s'installe une dépendance à ces « More Knowledgeable Other » mais plutôt en favorisant la construction d'une autonomie élaborée *avec* les autres.

Enfin, c'est un truisme de l'énoncer, pour engager les étudiants sur le chemin de l'autonomie, il faut en faire percevoir le sens et les bénéfices ainsi qu'en dévoiler les perspectives. Cette entreprise est loin d'être la plus aisée dans le cadre habituel de nos formations.

Bibliographie

- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy* (éd. 2ème, première éd. 2001). London: Pearson Education.
- Brookfield, S. (2009). Self-Directed Learning. In R. Maclean, & D. Wilson, *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2615-2627). Springer Netherlands.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Gallimard.
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse II, Toulouse.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme* (2ème ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie* (1ère ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Maspero, M. (2012). L'« autonomie » en langues : processus et dispositifs d'apprentissage. *Les Langues Modernes*(3).
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Bern: Peter Lang.
- Paquette, G. (2001). TeleLearning Systems Engineering - Towards a new ISD model. *Journal of Structural Learning*, 14(4), pp. 319-354.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonnances*(1), pp. 16-18.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut & Université Stendhal Grenoble 3, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation & Laboratoire LIDILEM, Mons.

- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable et être reconnu. *Esprit*, 125-128.
- Saye, J., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 77-96.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (éd. 3e). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New-York: Routledge.