

AUTONOMIE

Comment accompagner le travail en autonomie ?



L'autonomie dans les apprentissages

La **notion d'autonomie** est définie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage et à assumer la responsabilité de différentes décisions : la détermination des objectifs, le choix des stratégies, la recherche individuelle des réponses, etc. Selon Holec (1979) et Meirieu (2015), cette capacité n'est pas un don, c'est une aptitude que tout le monde peut acquérir sous l'influence de l'environnement.

D'après Holec (1988) l'autonomie relève de la capacité à apprendre et notamment de la façon de s'y prendre pour définir :

- **Ce que l'on va apprendre** (en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée),
- **Comment l'on va apprendre** (le choix des documents et des supports, ainsi que l'utilisation de ces supports),
- **Comment évaluer** les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le **quoi** et le **comment**.

Le **processus d'autonomisation** est une visée qui **s'opère progressivement et sur le long terme** pour permettre à l'apprenant d'apprendre par lui-même une fois sorti du système institutionnel (Barbot, 2000).

L'autonomie dans les apprentissages n'est **ni un prérequis**, ni le fait de « **travailler seul** ».

Elle est plutôt :

- Un accompagnement de l'apprentissage qui se construit avec des médiations humaines et matérielles.
- Une finalité à acquérir.
- Une prise en considération que tous **les apprenants n'ont pas forcément cette capacité à prendre en charge leur apprentissage**. Le dispositif doit donc favoriser cette prise en charge des décisions de manière progressive en développant **les compétences d'apprentissage** ou la **métacognition** « apprendre à apprendre ».

L'auto-apprentissages en milieu institutionnel

Les auto-apprentissages en milieu institutionnel désignent « **les modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné** » (Barbot, 2000).

Barbot et Camattari (1999) modélisent la situation pédagogique en une approche systémique plaçant l'apprenant au centre de la situation pédagogique en autoformation.

Les quatre opérations de l'apprentissage en interactions constantes les unes par rapport aux autres sont progressivement prises en charge par l'apprenant dans le double objectif : « **apprendre quelque chose** » et « **apprendre à apprendre** ».



Dans le cadre d'un dispositif d'auto-apprentissage, il s'agit d'aider l'apprenant à mieux se connaître en prenant en compte sa motivation, ses représentations et son style d'apprentissage.

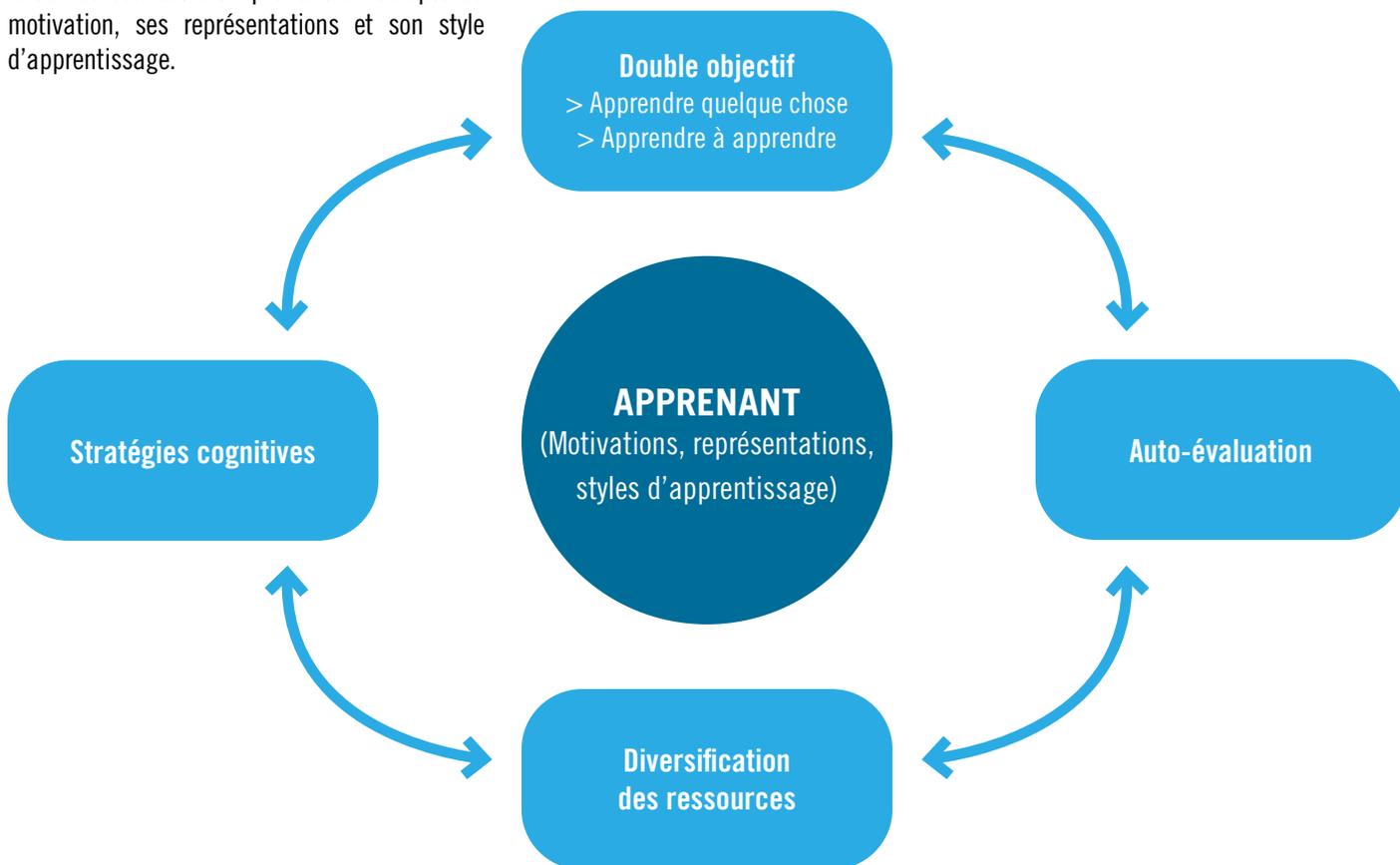


Schéma 1 : Le système pédagogique selon Barbot et Camattari (1999)

Selon Richterich (1996), toute situation d'apprentissage comporte quatre opérations :

- L'analyse des besoins et la définition des objectifs,
- La sélection des ressources,
- Le choix des stratégies,
- L'évaluation.

« Apprendre à apprendre » c'est amener l'apprenant à prendre en charge graduellement ces opérations de l'apprentissage qui, dans un système pédagogique traditionnel, sont à la charge de l'enseignant.

Kember (1997) avance que l'approche centrée sur l'étudiant ou *student-centered* favorise l'autonomisation alors que l'approche centrée sur l'enseignant encourage davantage l'apprentissage en surface. Lorsqu'il a une « **centration sur le sujet apprenant** » (Barbot, 2000), il est important de prendre en compte **des variables** telles que **la motivation, les représentations et les styles d'apprentissage** qui peuvent être progressivement contrôlés par l'apprenant.



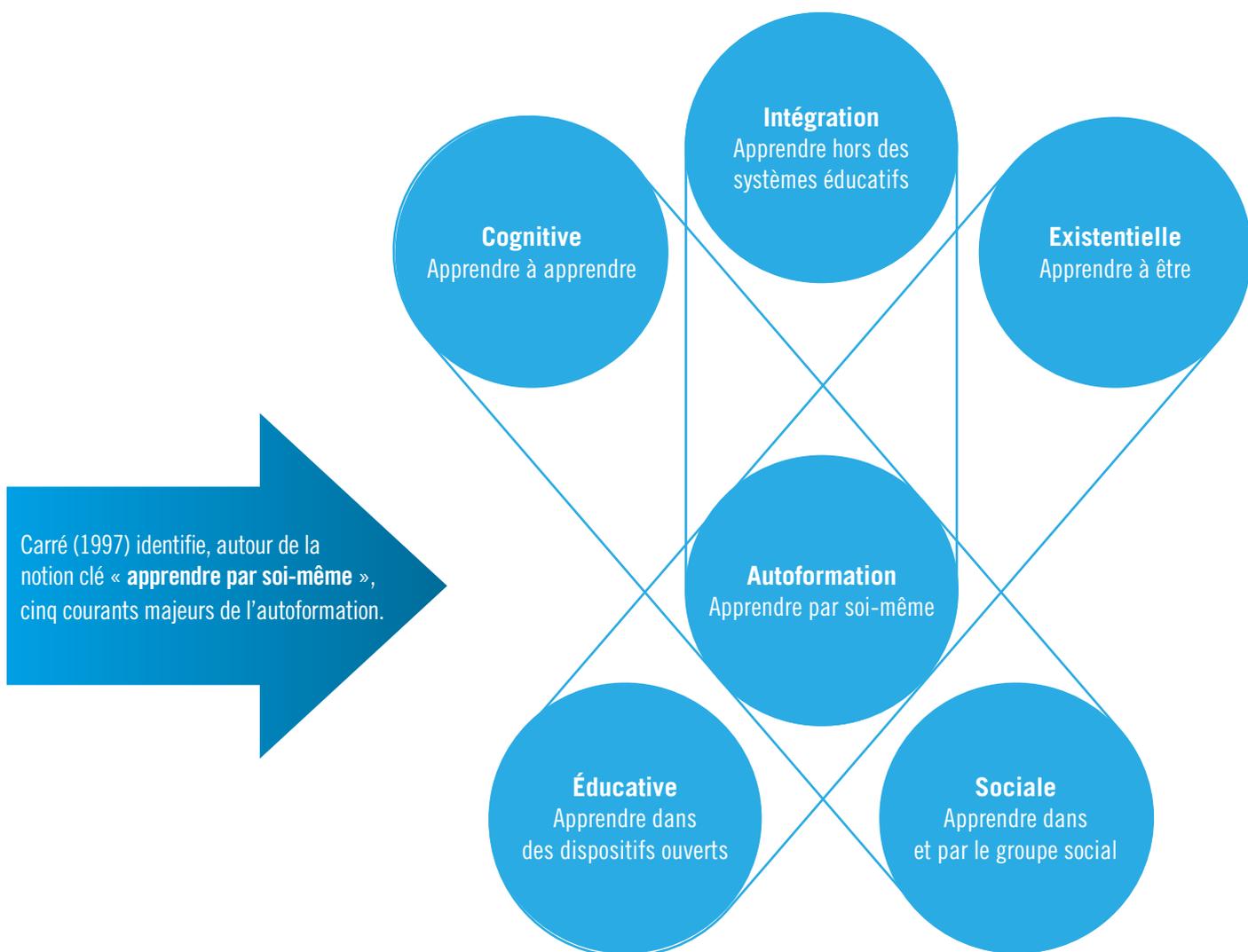


Schéma 2 : Typologie de l'autoformation (Carré, 1997)

En sommes, selon Albero (2000), il existe deux prises de position à propos des notions d'autonomie et d'autoformation dans l'ingénierie de formation :

- **Soit le principe d'autonomie est un prérequis demandé aux étudiants.**

Dans ce cas, l'autoformation est alors comprise comme le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif. Les temps d'apprentissage en autonomie ne sont pas inclus dans la maquette d'enseignement. C'est à l'apprenant d'organiser son apprentissage en autonomie en dehors des temps d'enseignement.

- **Soit l'ingénierie du système prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation.**

Dans ce cas, l'ingénierie de formation intègre la médiatisation d'outils d'autonomisation des apprentissages et une médiation humaine qui prend en compte le degré d'autonomie de l'utilisateur, afin de l'aider à développer ce qui est analysé comme un aspect de sa formation.

Le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques. L'autoformation est, de ce fait, organisée pour être "accompagnée", "guidée" ou "tutorée".

Ressource complémentaire : https://sup.univ-lorraine.fr/files/2019/03/Autoformation_Educative_12_mars_2019.pdf



L'autonomie dans les apprentissages

Selon Paul (2004), l'accompagnement repose sur trois axes :

- **L'axe individuel / collectif** : se réfère au fait d'accompagner l'individu social dans son « parcours singulier au milieu des autres. Cet axe répond à **une logique de socialisation**.
- **L'axe autonomie / dépendance** : s'articule entre l'autonomie et l'insertion sociale. De ce fait, la relation d'accompagnement est vue comme une condition et non plus comme objet de l'accompagnement. On parle alors d'**une logique d'autonomisation**.
- **L'axe altérité / altération** : s'apparente à la création de conditions afin de permettre à l'individu de se décentrer, cet individu sera alors « capable d'autrui ». Cet axe met en exergue **une logique d'individualisation**.

Selon Clutterbuck (2014) **les postures d'accompagnement qui favorisent l'autonomie des apprenants sont non-directives**. En effet ces postures mettent l'apprenant au centre de son apprentissage, ce qui permet de développer sa capacité d'analyse et son esprit critique.

La réalité du terrain montre que certains enseignants exercent, la plupart du temps, une posture directive dans l'accompagnement en vue du développement de l'autonomie de l'apprenant. Cependant, rendre ses étudiants autonomes ne revient pas à les laisser totalement seuls, au contraire, **plus le cadrage sera explicite, plus les étudiants sauront s'en emparer et s'organiser dans leur travail en autonomie**.

1 - Améliorer l' alignement pédagogique entre objectifs, méthodes et évaluation au sein de son cours (ou programme).	Notion d'alignement constructif (Biggs 2003).
2 - Rendre l'étudiant plus actif durant son cours (ou programme), de façon à rendre ses apprentissages plus profonds, plus durablement ancrés et plus transférables.	Apprentissage en surface/profondeur (Biggs 1987).
3 - Augmenter la valeur des activités aux yeux de l'étudiant, notamment en les rapprochant de son futur vécu professionnel.	Déterminants de la motivation (Viau 2009). Parmi les déterminants internes du savoir-agir autonome (Georges 2010).
4 - Augmenter le sentiment de maîtrise ou de compétence de l'étudiant.	
5 - Donner à l'étudiant davantage de contrôle sur les tâches qu'on lui propose, d'autonomie dans le pilotage de ses apprentissages.	
6 - Introduire l'usage des TIC dans un cours ou un programme.	Viau (SD) ; Karsenti et al. (2007, 2012).

Tableau : Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants (Poumay, 2014).

Pour guider les étudiants, tout en veillant à leur **laisser la possibilité d'autoréguler leurs apprentissages**, Roussel (2019) propose les pistes suivantes :

- Permettre aux étudiants de **s'approprier des cibles d'apprentissage**,
- Échanger sur **la nature des tâches** et sur **les productions attendues**,
- **Analyser des exemples** de travaux pour en dégager les qualités et les erreurs à éviter,
- **Formuler des critères, des indicateurs, des échelles d'appréciation** pour soutenir la réflexion,
- **Comparer les indices de qualité** en fonction **des critères initiaux** attendus de la consigne,
- Proposer **un temps de feedback pour la réflexion critique et le jugement** du travail finalisé.



Les styles d'enseignement et climat motivationnel

Le soutien à l'autonomie regroupe un ensemble de comportements pour favoriser chez un étudiant une motivation autodéterminée et, par conséquent, un désir de s'investir personnellement et activement dans une tâche (Pelletier et Patry, 2006). La motivation des étudiants dépend de l'autonomie (Meziani, 2007).

D'après la théorie de « l'autodétermination » (Deci et Ryan, 1985), favoriser une motivation de qualité nécessite que des besoins psychologiques soient satisfaits, ces derniers sont :

La compétence
Se sentir efficace dans ses actions

L'autonomie
Se sentir à l'origine de ses actions

La proximité
Se sentir proche et respecté par les autres

Patry et Pelletier (2006) affirment que « plus un enseignant soutient l'autonomie des étudiants, plus il favorise une motivation autodéterminée chez eux ». Le schéma ci-dessous reprend les éléments importants de la théorie de l'autodétermination, montrant qu'il existe diverses raisons pouvant expliquer les comportements des individus.

MODÈLE GLOBAL DE LA MOTIVATION

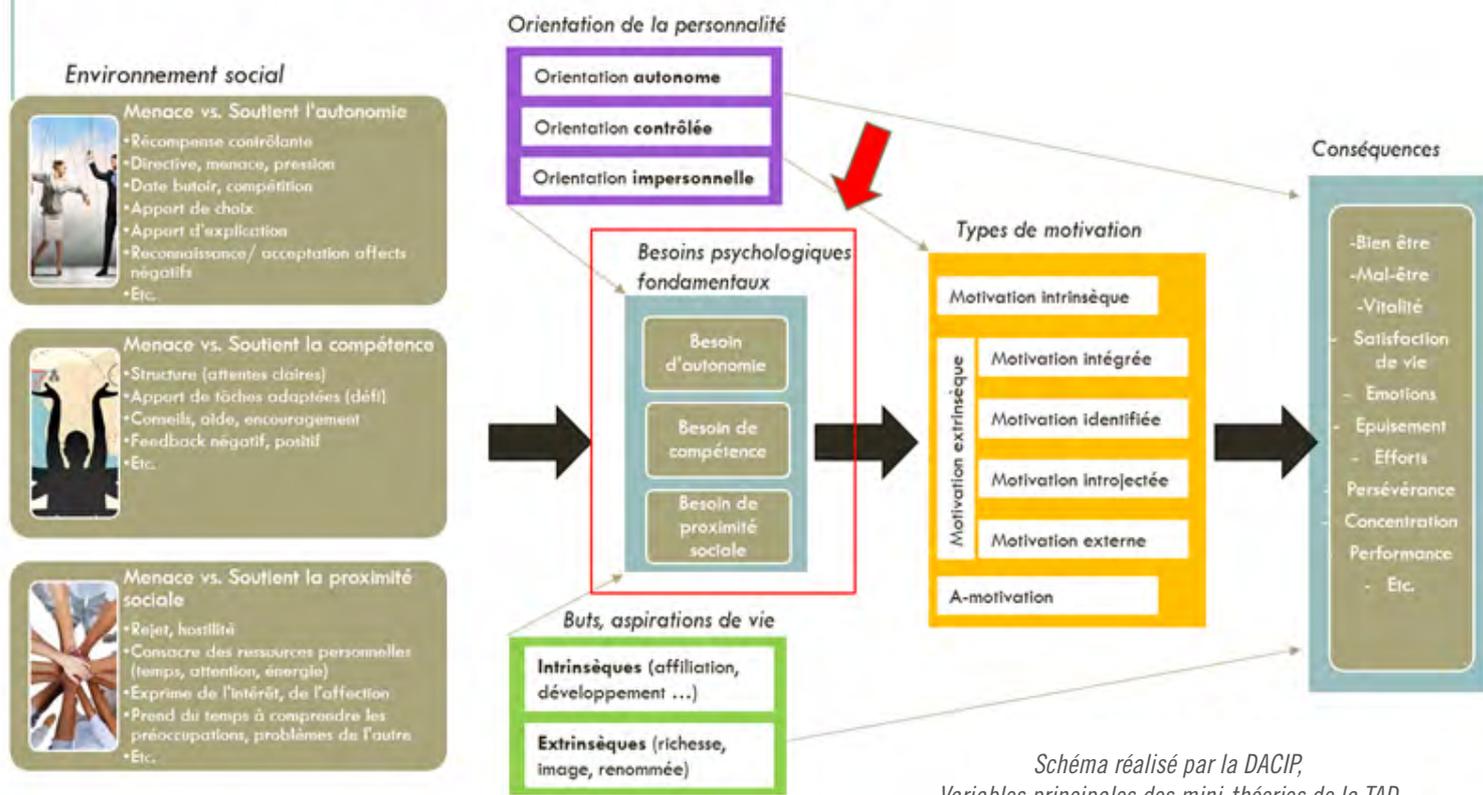


Schéma réalisé par la DACIP, Variables principales des mini-théories de la TAD (d'après Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011)



Les pédagogies actives

Les pédagogies actives permettent de **placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage**. Ces dernières s'inspirent de **contextes réels qui sont signifiants** pour l'étudiant. Cela **permet d'augmenter son niveau de motivation** pour les tâches qui lui sont proposées. De plus, elles favorisent des **apprentissages durables** car « les activités d'apprentissage permettent de s'approprier le contenu enseigné avec un regard critique, réflexif et connecté à ses connaissances préalables » (Prince, 2004). Les pédagogies actives permettent à l'étudiant d'être plus engagé, **et laissent « une plus grande place à l'autonomie étudiante**, diminuant ainsi l'importance des exposés magistraux traditionnels et ouvrant le champ à une meilleure compréhension par l'apprenant de l'utilité et de l'intérêt de s'investir dans la tâche » (Meziani, 2007, p. 4).

Quelques exemples de pédagogies actives :

- Les démarches d'investigations.
- L'approche par résolution de problèmes.
- L'approche par projet.
- L'étude de cas.
- La classe inversée.
- La pédagogie par le jeu.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autoformation dans les apprentissages. In S. I, Lepage, D., Bouyahi, & S. (Éds.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

Barbot, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris : Clé Internationale.

Barbot, M-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissages*. Paris : PUF.

Carré, P. (1997). « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui », in P. Carré, A. Moisan et D. Poisson, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. Paris : PUF, p. 19.

Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5e éd.). Londres : CIPD Publishing.

Deci, E-L. & Ryan, R-M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

Farzeeha, D., Malaysia, J., Md Nasir, A. N., Nabil, A., Noordin, M. K., Nordin, M., Skudai, M. & Teknologi, A. (2011). Problem-Based Learning (PBL) and Project-Based Learning (PjBL) in engineering education : A comparison.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

Meirieu, P. (2015). Dictionnaire des définitions. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> et <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>. (Consulté le 24/02/2022).



Meziani, F. (2006). *Influence d'une stratégie pédagogique favorisant l'autonomie des étudiants sur leur motivation*. [Mémoire en Pédagogie Médicale, Université Pierre et Marie Curie – Paris VI Faculté de Médecine].

Repéré à <http://www.chups.jussieu.fr/diupmweb/memoire/memoire%20Dr%20Meziani.pdf>

Patry, D. & Pelletier, L. (2006). Chapitre 15. Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. Dans : Benoît Galand éd., (Se) motiver à apprendre (pp. 171-181). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0171>

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.778>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Richerich, R. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

