

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

69 | 2012

La formation et le genre

Autonomie et formation à distance

Laurent Cosnefroy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1752>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1752](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2012

Pagination : 111-118

ISBN : 978-2-84788-374-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Laurent Cosnefroy, « Autonomie et formation à distance », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1752> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1752](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752)

Autonomie et formation à distance

> **Laurent COSNEFROY**

École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'Éducation,
ECP (Éducation, Cultures, Politiques)

Dans le dossier « Former et enseigner à distance » paru dans le n° 68 de *Recherche et Formation*, plusieurs contributions ont abordé la conception d'activités d'apprentissage en ligne en s'appuyant notamment sur le concept de scénario pédagogique dont l'objet est de favoriser la mise en œuvre par l'apprenant des processus cognitifs requis pour mener à bien la tâche proposée (contribution de Musial, Pradère et Tricot). En revanche, hormis dans l'article de Ferone, n'ont pas été discutées des modalités plus globales d'accompagnement qui, au-delà de l'assistance à une tâche spécifique (cf. le scénario d'assistance à la rédaction de synthèse de textes présenté par Villiot-Leclercq *et al.*), viseraient à soutenir l'engagement dans la formation dans son ensemble et le développement des compétences favorisant l'autonomie. Ce point est pourtant capital : il est souvent avancé que la capacité à travailler seul de façon indépendante est cruciale pour réussir dans un dispositif de type formation à distance dans la mesure où l'apprenant a pleinement en charge la responsabilité du processus d'apprentissage (Artino & Stephens, 2009 ; Deiman & Bastiaens, 2010 ; Holder, 2007). Pour guider les pratiques pédagogiques et les modes d'intervention des enseignants dans des formations à distance, il est donc souhaitable de disposer de modèles qui permettent de comprendre ce que signifie au plan motivationnel et cognitif être autonome dans les apprentissages et les difficultés que cela implique. C'est le but que poursuivent les recherches sur l'apprentissage autorégulé qui construisent des modèles complexes de l'apprenant prenant en compte simultanément les dimensions cognitive et motivationnelle.

Cette contribution a pour objet de montrer l'intérêt de ces recherches pour comprendre l'origine et la nature des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants en formation à distance et, indirectement, pour esquisser des voies d'accompagnement possibles pour les enseignants visant le soutien à l'autonomie. Elle est également une illustration de ce que pourrait apporter une « psychologie de l'étudiant » (par analogie avec la sociologie de l'étudiant qui a déjà fait l'objet de nombreux travaux) au champ plus général de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Cette entrée par le fonctionnement de l'apprenant, qui trouve ses assises conceptuelles dans la psychologie cognitive et, plus encore, dans la psychologie

sociale cognitive, est à nos yeux insuffisamment représentée dans les recherches menées aujourd'hui en France en sciences de l'éducation.

1. La pression à l'autorégulation en formation à distance

À l'aune de ce cadre théorique un premier constat s'impose pourtant : être autonome et prendre le contrôle de ses apprentissages n'est pas propre à la formation à distance. Le passage de l'enseignement secondaire à un cursus universitaire classique, en présentiel, requiert un développement de l'autonomie chez l'apprenant. Au lycée, le contrôle des connaissances s'effectue de façon rapprochée à l'aide d'une combinaison de devoirs sur table et de devoirs à la maison qui contraignent l'élève à une distribution régulière de l'effort. L'évaluation universitaire repose sur peu d'écrits, et souvent même sur un seul (le « partiel » en fin de semestre). Dans ces conditions, le but à atteindre, valider l'unité d'enseignement, devient un but à long terme, et c'est à l'étudiant de se donner des buts intermédiaires qui le préparent à cette échéance, ce que beaucoup d'entre eux ont du mal à effectuer lorsqu'ils arrivent à l'université (Lowe & Cook, 2003). Les tâches données à l'université ont aussi tendance à être plus faiblement structurées que celles données au lycée. Dès les premières années, en sciences humaines, les étudiants sont confrontés à des dossiers à rédiger. Certains d'entre eux peuvent rencontrer des difficultés à s'adapter à ces nouvelles tâches qui, certes, procurent une liberté nouvelle mais simultanément génèrent de l'incertitude et rendent plus complexe l'auto-évaluation (Millet, 2012). Le mémoire à produire en master est une épreuve particulièrement intéressante en matière d'autonomie. La définition du sujet du mémoire fait partie intégrante du travail à effectuer et celui-ci se déploie sur un horizon temporel particulièrement lointain. Sur ces deux dimensions, échéances lointaines et ouverture des tâches, on ne peut pas considérer qu'il y ait de différences fondamentales selon les modalités de formation.

L'acquisition de compétences favorisant l'autonomie dans les apprentissages est donc une question qui se pose de toute évidence aussi bien en présentiel qu'à distance. D'où viendrait ce surcroît d'autonomie qui semble requis en formation à distance ? En premier lieu, de la nécessité d'organiser par soi-même la découverte du cours, ce qui revient à se doter d'un équivalent du temps de cours dans une formation classique, mais ici sans interactions en temps réel avec l'enseignant. Cet équivalent du cours revêt une importance particulière puisqu'il est associé à une activité bien précise, la prise de notes, qui demeure indispensable lorsqu'on étudie un cours en ligne pour sélectionner et organiser l'information à apprendre (Kauffmann, 2011 ; Zhao & Yang, 2011). Dans une formation classique, les séquences de cours sont programmées à des moments et selon une durée intangibles qui contribuent à structurer le temps d'étude des étudiants et aident ainsi à répartir la charge de travail. Ce découpage du temps passe totalement sous le contrôle de l'étudiant dans une formation à distance et génère une double difficulté : assurer

une régularité de ces séquences d'études, d'une part, en déterminer la durée afin d'optimiser l'attention et la prise de notes, d'autre part. En outre, la protection de l'intention d'apprendre devient plus ardue car dépendre de la parole de l'enseignant pour la prise de notes joue en partie comme une protection contre les distractions. L'impossibilité de revenir en arrière fait que les ruptures d'attention en cours sont plus risquées. Ajoutons à cela que les interactions entre l'enseignant et les étudiants au moment du cours donnent également l'occasion, pour l'enseignant, de prélever des informations sur les méthodes de travail des étudiants et, pour les étudiants, de mieux discerner les attentes des enseignants. C'est pourquoi Dabbagh et Kitsantas (2010) soulignent que la formation en présentiel autorise un contrôle plus élevé de l'enseignant sur les activités d'apprentissage des étudiants. Enfin, la formation à distance confronte à des environnements d'apprentissage plus complexes et consommateurs d'efforts pour coordonner efficacement le travail individuel sur les sources documentaires, elles-mêmes d'origines variées, et les différents formats d'échanges (enseignant avec un groupe d'étudiants, enseignant et étudiant en relation duelle, étudiants entre eux). La complexité de ces environnements d'apprentissage peut susciter chez certains apprenants une diminution du sentiment d'efficacité personnelle favorisant le découragement (Greene, 2011 ; Moos & Azevedo, 2011).

La demande d'autonomie n'est pas propre à la formation à distance, mais on peut considérer que celle-ci requiert effectivement une intensité de l'autorégulation plus forte qu'en formation en présentiel, et ceci d'autant plus si l'on prend en compte maintenant les caractéristiques des populations fréquentant ce type de dispositif.

2. La pression à l'autorégulation pour des adultes en formation

Holder (2007) avance que la formation à distance est un attracteur pour une population adulte plus âgée en reprise d'études, caractéristique soulignée également par Eneau et Simonian dans leur contribution au présent dossier. Un adulte en formation doit mener de front la formation, la vie professionnelle, la vie domestique et familiale. Ce n'est pas uniquement dans les activités d'apprentissage que l'autorégulation est amenée à se déployer, mais dans tous les autres domaines mentionnés où, là aussi, des buts sont à atteindre qui nécessitent un effort pour contrôler ses états internes et ses conduites. Est-il possible de faire face simultanément à toutes ces situations qui requièrent de s'autoréguler ? Ce problème a été étudié par Baumeister qui a forgé le concept de force « autorégulatoire » afin de comprendre les raisons de l'échec de l'autorégulation. Puisque contrôler les états internes et la conduite revient à inhiber la force des réponses habituelles, en résistant aux automatismes et en ne se laissant pas aller au découragement ou à la perte de motivation, ce contrôle consomme des ressources qui doivent ensuite être reconstituées. Quel que soit le domaine considéré, l'individu puiserait dans un

stock commun qui, au fur et à mesure des conduites d'autorégulation, diminuerait (Schmeichel & Baumeister, 2004). Baumeister s'appuie sur la métaphore du muscle pour décrire les caractéristiques de la force autorégulatoire : une fois l'effort terminé, le muscle n'est pas immédiatement disponible pour un autre effort, il a besoin d'une période de récupération pour se reconstituer. *Mutatis mutandis*, la réussite de l'autorégulation dépend des ressources disponibles. Un adulte n'est plus en mesure de s'autoréguler immédiatement avec succès dans une activité d'apprentissage s'il a dû fortement s'autoréguler dans sa vie personnelle ou professionnelle (Baumeister & Heatherton, 1996). L'effort consenti pour apprendre n'est possible que si, par ailleurs, il n'a pas été obligé de puiser dans ses ressources pour atteindre par lui-même des buts dans d'autres domaines. Dans la mesure où l'autorégulation fatigue et que les ressources doivent être reconstituées, l'enchaînement d'activités demandant effort et contrôle de soi aura un effet préjudiciable sur l'activité se trouvant en bout de chaîne. Ce peut être le cas, par exemple, lorsque les activités d'apprentissage sont renvoyées après les tâches liées à la vie professionnelle, domestique et familiale.

Une force autorégulatoire limitée implique qu'il y aura nécessairement des discontinuités dans la dynamique de l'apprentissage. À certains moments, l'adulte pourra considérer qu'il n'est pas en mesure de faire face aux exigences de la formation faute de disposer de ressources qui ont été consommées dans d'autres domaines. L'hypothèse de la force autorégulatoire introduit une analyse contextuelle de l'échec de l'autorégulation. En effet, l'échec dans une tâche d'apprentissage ne signifie pas que l'apprenant ne possède pas les habiletés requises (les stratégies d'apprentissage et les stratégies volitionnelles) ou que la tâche ne présente pas de valeur, en d'autres termes que l'apprenant est démotivé. Cet échec se comprend si l'on prend en compte l'ensemble du contexte de vie de l'apprenant et l'ensemble des contraintes qui, à un moment donné, peuvent être défavorables à l'apprentissage parce qu'elles ont asséché provisoirement les ressources disponibles. Le danger est de mener de front plusieurs activités puisant dans les ressources d'autorégulation. Dans ces conditions, les conduites de structuration du temps jouent probablement un rôle crucial chez l'adulte parce qu'elles permettent une programmation des activités qui évite, dans la mesure du possible, des proximités temporelles qui seraient trop consommatrices de ressources. Compte tenu des contraintes auxquelles l'adulte doit faire face, le travail demandé en formation peut activer un sentiment d'efficacité personnelle faible du fait de ce sentiment d'épuisement des ressources.

3. Une modalité d'accompagnement : aider l'étudiant à s'autoréguler

Autoréguler son apprentissage nécessite de définir des buts à atteindre, de disposer de stratégies d'autorégulation pour parvenir à ces buts et de s'observer en train d'apprendre (Cosnefroy, 2010). En créant la norme par rapport à laquelle

l'activité va être jugée, la définition du but exerce une influence déterminante sur la conduite du processus d'autorégulation. Un but lointain échoue à soutenir durablement la motivation car il complexifie le processus d'auto-évaluation. Un des moyens efficaces de guider l'activité cognitive et de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle est de décomposer un objectif à long terme en une somme de sous-buts qui constituent autant d'étapes intermédiaires par lesquelles passer pour atteindre le but final. Une succession de buts proximaux autorise des auto-évaluations rapprochées et précises, en même temps qu'elle permet de se rendre compte que l'on progresse vers le but à atteindre. La prise de conscience que la distance avec la cible à atteindre se réduit a pour effet de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Artino & Stephens, 2009 ; Dabbagh & Kitsantas, 2004 ; Zimmerman, 2008).

Les stratégies de contrôle de l'action, appelées aussi stratégies volitionnelles, ont pour fonction de maintenir l'engagement dans le travail en protégeant l'intention d'apprendre et en régulant la motivation. Contrairement aux stratégies cognitives et métacognitives elles n'ont pas vocation à agir directement sur les modalités de traitement de l'information (Cosnefroy, 2011). En formation à distance les stratégies de structuration du temps vont jouer un rôle fondamental, nous l'avons vu. L'organisation temporelle des tâches à accomplir implique de définir des priorités entre les objectifs à atteindre, d'allouer des ressources de temps pour leur réalisation, mais aussi d'imaginer les situations favorables pour se mettre au travail. Le passage de l'intention à l'action échoue bien souvent parce que l'apprenant laisse passer une opportunité qu'il n'avait pas suffisamment anticipée (Gollwitzer, 1999). Être conscient de la charge de travail à accomplir ne suffit pas pour structurer son temps efficacement ; le problème est de parvenir à se doter de procédures efficaces de hiérarchisation, de planification et de passage à l'action.

Au vu de ce qui précède, l'un des objectifs de l'accompagnement prodigué par les enseignants en formation à distance pourrait être de développer avec les étudiants une réflexion en commun sur les différentes composantes de l'autorégulation : analyser les buts que l'on se donne, favoriser l'observation de ses propres méthodes de travail et enrichir la palette disponible des stratégies de contrôle de l'action. Le dispositif de la formation à distance contraint les apprenants à expérimenter certaines formes d'autorégulation plus ou moins satisfaisantes. Ce qui a été construit dans l'apprentissage par l'action peut être socialisé au sein d'un groupe de pairs dont la fonction serait de mutualiser et de questionner cette expérience. Il s'agirait alors pour l'enseignant d'organiser et d'animer tout au long de l'année un espace de discussions que l'on pourrait appeler « analyses des pratiques de régulation du travail personnel ». Ce groupe de discussion fournirait un étayage social utile pour développer des compétences d'autorégulation, les apports provenant à la fois des apprenants et de l'enseignant. Il contribuerait à renforcer la présence pédagogique de l'enseignant. Ce dernier devrait connaître *a minima* les travaux

sur l'apprentissage autorégulé pour animer de façon efficace la discussion, mais cela ne saurait suffire sans la mise en œuvre simultanée des conduites décrites dans la contribution de Ferone au dossier : manifester de l'empathie à l'égard des étudiants, être en mesure de formuler des critiques tout en ménageant l'estime de soi, faciliter l'expression des doutes.

Pour conclure, l'intérêt des recherches sur l'apprentissage autorégulé est de montrer l'interdépendance entre motivation et volition. Une motivation initiale suffisante est nécessaire pour s'engager dans la formation, mais une fois l'apprenant entré dans l'action, sa capacité à protéger l'intention d'apprendre par des stratégies adaptées renforce la motivation. C'est donc sur ce point -développer ses compétences à l'autorégulation pour créer de la motivation- que l'on peut chercher à agir dès l'entrée en formation.

Laurent COSNEFROY

laurent.cosnefroy@ens-lyon.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ARTINO A. & STEPHENS J. (2009). « Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online », *Internet and Higher Education*, n° 12, p. 146-151.
- BAUMEISTER R. & HEATHERTON T. (1996). « Self-regulation failure: an overview », *Psychological Inquiry*, vol. VII, n° 1, p. 1-15.
- COSNEFROY L. (2010). « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs*, n° 23, p. 9-50.
- COSNEFROY L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : déontologie et identité*, Grenoble : PUG.
- DABBAGH N. & KITSANTAS A. (2004). « Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments », *International Journal on E-Learning*, vol. III, n° 1, p. 40-47.
- DABBAGH N. & KITSANTAS A. (2010). « Exploring how experienced online instructors report using integrative technologies to support self-regulated learning », *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, vol. V, n° 2, p. 154-168.
- DEIMANN M. & BASTIAENS T. (2010). « The role of volition in distance education: an exploration of its capacities », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. XI, n° 1, p. 1-16.
- GOLLWITZER P. M. (1999). « Implementation intentions: strong effects of simple plans », *American Psychologist*, vol. LIV, n° 7, p. 493-503.

- GREENE J., MOOS D. & AZEVEDO R. (2011). « Self-regulation of learning with computer-based learning environments », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 126, p. 107-115.
- HOLDER B. (2007). « An investigation of hopes, academics, environment and motivation as predictors of persistence in higher education online programs », *Internet and Higher Education*, n° 10, p. 245-260.
- KAUFFMANN D., ZHAO R. & YANG Y. S. (2011). « Effects of online note taking formats and self-monitoring prompts on learning from online texts using technology to enhance self-regulated learning », *Contemporary Educational Psychology*, n° 36, p. 313-322.
- LOWE H. & COOK A. (2003). « Mind the gap : are students prepared for higher education? », *Journal of Further and Higher Education*, n° 27(1), p. 53-76.
- MILLET M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retour sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », in M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, p. 69-88.
- SCHMEICHEL, B., & BAUMEISTER, R. (2004). « Self-regulatory strength », in R. Baumeister & K. Baumeister (dir.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications*, New York : Guilford Press, p. 84-98.
- ZIMMERMAN B. (2008). « Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation », in D. Schunk & B. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning*, New York : Lawrence Erlbaum, p. 267-295.

