

DISTANCE, OUVERTURE ET AUTONOMISATION : QUELQUES RÉFLEXIONS

Églantine GUÉLY-COSTA

Les relations entre distance, ouverture et autonomie sont au cœur de mes réflexions depuis ma recherche doctorale (Guély, 2010, Guély Costa, 2012; 2018), et j'aimerais poser ici la question suivante : quelles sont les rapports entre distance, ouverture et *autonomisation* ? Les conditions particulières de formation que nous avons rencontrées depuis mars 2020 ont mis au cœur des pratiques universitaires le recours aux technologies et la mise à distance physique entre les acteurs. Les étudiant.e.s ont pu parfois choisir entre des modalités synchrones ou asynchrones pour un même enseignement, décider de manière un peu plus souple de lieux et de moments où apprendre, d'allumer ou non leurs caméras, de participer ou non aux activités synchrones proposées. Ce type de choix relève d'une flexibilisation, d'une plus large *ouverture* des dispositifs de formation (Moore, 1993 ; Jézégou, 2005, 2007), définie comme le « degré de liberté de choix pour l'apprenant en termes de gestion des composantes de son environnement éducatif », à savoir des composantes : « spatio-temporelles (lieu, temps, rythme), relatives à la communication éducative médiatisée (supports d'apprentissage, outils de communication, personnes-ressources) et pédagogiques (objectifs, cheminement, séquence, format, méthodes, contenus, évaluation) » (Jézégou, 2007 : 346).

La situation actuelle, si elle a donc probablement pu « ouvrir » des décisions aux étudiant.e.s en termes de composantes spatio-temporelles et de communication éducative médiatisée, ne leur a pas nécessairement ouvert de nouvelles possibilités de choix concernant les composantes pédagogiques. Pourtant, ces aspects sont essentiels dans la mise en œuvre de l'autonomie telle qu'elle est conçue dans l'apprentissage autodirigé en langues, en tant que « responsabilité (...) de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979, 32) ». Deux axes distincts me semblent concerner ainsi la notion d'autonomisation :

- Du point de vue des enseignant.e.s, ouvrir des possibilités de choix aux apprenants n'est pas aisé. Les exemples donnés concernant la situation actuelle ont souvent plus été subis que choisis, et n'ont pas généré de désir généralisé d'ouvrir plus encore des libertés de choix aux étudiant.e.s. Au contraire, la soif de présentiel et de reprise du contrôle enseignant semble forte à l'université, quand les pressions pour hybrider les formations semblent pensées en termes de coûts, de moyens, d'accessibilité, plutôt que d'objectifs de formation.

- Du point de vue des apprenants, assumer la responsabilité de ses propres choix n'est pas aisé non plus. Mettre en œuvre un apprentissage autonome relève de compétences décisionnelles, psycho-affectives, mais aussi méthodologiques et linguistiques (Holec, 1990). Pour prendre ces décisions, et mettre en œuvre son autonomie ou « s'autonomiser », soit découvrir et développer de nouvelles compétences de l'ordre de l'apprendre à apprendre, l'apprenant doit pouvoir assumer de nouveaux rôles, et être soutenu dans ce processus par les formateurs ou formatrices.

Avec cette petite contribution, j'espère avoir réussi à illustrer pourquoi je pense que nous ne pouvons « *autonomiser* » nos apprenant.e.s et que le terme « *autonomisant* » me dérange quand on cherche à l'appliquer aux dispositifs. Nous ne pouvons qu'essayer d'ouvrir des conditions favorables à l'autonomisation - ces conditions impliquant de laisser une part du contrôle des processus décisionnels qui concernent l'apprentissage aux apprenant.e.s, qui s'autonomisent ou non au fur et à mesure d'un plus large exercice de leurs pouvoirs d'apprendre (Moore, 1973). Les formations ouvertes sont probablement plus favorables à l'autonomisation des apprenant.e.s que celles où leur rôle est principalement contraint à l'application des décisions prises par d'autres. Pour autant, leur offrir des possibilités de choix ne permet pas à une formation de devenir automatiquement « *autonomisante* » : l'impact que ceci peut avoir sur chacun ne saurait être généralisé. La formation s'ouvre, l'individu s'autonomise.

Guély Costa, E. (2018). Un cas d'utilisation de Moodle pour ouvrir la classe de FLE en contexte d'hétérodirection. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33 (2), p. 175-193.
<https://doi.org/10.5209/THEL.59003>

Guély Costa E. (2012). Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien : Ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
http://www.atilf.fr/IMG/pdf/theses/These_GuelyCosta_Eglentine_2012.pdf

Guély, E. (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Distances et savoirs*, 8 (3), 361-376. <https://doi.org/10.3166/ds.8.361-376>

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges CRAPEL*, 20, p. 75-87.

Holec, H., & Conseil de la coopération culturelle. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5 (3), p. 341-366.

<https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>

Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Éd.), *Theoretical principles of distance education*, p. 22-38. Routledge.

Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, p. 661-679.

