

LA DOUBLE DIMENSION DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ CONTRIBUTION À UNE THÉORIE DU SUJET SOCIAL APPRENANT

Philippe Carré

Université Paris X – Nanterre

Résumé

Cet article jette les bases d'une conceptualisation de l'autodirection à partir du débat sur cette notion en Amérique du Nord et en Europe. Le modèle théorique proposé est enraciné dans deux dimensions conceptuelles : la volonté autodéterminée d'apprendre d'un côté et les capacités d'autorégulation de l'apprentissage de l'autre. Le sentiment d'efficacité personnelle à apprendre est sous-jacent à ces deux dimensions dans le modèle proposé de l'autodirection.

Abstract

In this article the author lays the foundation for a conceptualization of self-direction from an analysis of its place in the debates occurring in both Europe and North America. The proposed model is grounded in two meanings of the concept: the self-determined will to learn and the abilities of learning self-regulation. Self-efficacy to learn underlies these two meanings in the proposed conceptualization of self-direction.

Bien que polysémique, paradoxale et donc ambiguë, la notion d'autoformation représente l'un des objets les plus vivaces de la recherche et des discours en formation des adultes aujourd'hui. Depuis les travaux originaux des « grands fondateurs » francophones de ce courant de recherche et d'action (Dumazedier, 1985, Pineau 1983, Schwartz 1973, Tremblay 1986), six colloques nationaux et/ou européens, deux rencontres « mondiales » (Montréal 1997, Paris 2000), des dizaines d'ouvrages et de numéros de revues, des centaines d'articles sur ce thème ont scandé les années 90. Le mouvement semble en voie de se pérenniser, voire de prendre de l'ampleur eu égard aux enjeux de l'apprentissage autonome des adultes en ce début de millénaire dominé par les enjeux de l'information et de la connaissance. L'essor des usages des technologies de l'information et de la

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
17, 1 May/mai 2003 66-91*

ISSN 0835-4944 © Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

communication à fins de formation, le développement de l'intérêt des acteurs du débat social, économique et pédagogique pour les formations à distance (et leur version modernisée, le *e-learning*) ont certes permis à l'union « naturelle » des notions d'autoformation et de formation ouverte de se consommer. Venus d'autres horizons professionnels et scientifiques, les thèmes de l'organisation apprenante, de l'apprentissage informel et du *knowledge management* concrétisent également ces liens qui s'organisent un peu partout entre l'autoformation et les grandes problématiques du développement des compétences et des savoirs à l'ère des sociétés de l'information qui se veulent « cognitives » ou « apprenantes ».

En regard de ce contexte favorable à son développement, la notion d'autoformation, qualifiée ici de « nébuleuse », là d'« écran de fumée », voire de « tautologie », souffre il est vrai, de quelques infirmités. Puissamment chargée d'idéologie, elle divise généralement les professionnels et les chercheurs en deux camps : pour ou contre. Pour ses défenseurs, c'est une notion utile parce qu'elle « colle » aux besoins d'accès et d'appropriation des savoirs dans toutes les sphères et tous les temps de la vie sociale. Elle aurait également le mérite d'interroger frontalement les paradigmes dominants de la transmission pédagogique, hérités du modèle scolaire, et la toute-puissance du formateur sur ceux que l'on qualifie de façon révélatrice de « formé(e)s » ... avant même leur entrée en formation. De ce point de vue, l'autoformation servirait de sain antidote aux néfastes *habitus* qui risquent d'entraîner formateurs et pédagogues dans cette « folie du projet de la fabrication d'autrui » si habilement dénoncée par Meirieu (1996). Pour ses détracteurs, en revanche, l'autoformation représente alternativement le bras armé du libéralisme en formation, un néologisme inutile pour parler d'apprentissage, la caricature d'une « soloformation » renvoyant le sujet apprenant aux affres de la responsabilité de ses compétences, ou celle d'une cyberformation futuriste et aussi déshumanisée qu'inquiétante.

En définitive, si la notion d'autoformation apparaît à certains comme superflue, c'est alors pour citer Voltaire, sans doute de ce « superflu, chose très nécessaire » qu'il s'agit (Carré, 2003). Il ne fait plus de doute aujourd'hui qu'il convient de regarder l'accès, la transmission et l'appropriation des savoirs avec les yeux du sujet social, si l'on souhaite que la société de demain soit plus « apprenante » qu'aliénante, tant les enjeux individuels, économiques et sociaux de l'accès aux savoirs risquent d'être

cruciaux. L'autoformation, notion superflue, notion indispensable, demande sous ce postulat, à être déconstruite pour mieux en tirer l'utilité pour demain.

Déconstruire la notion d'autoformation : trois jalons

Déconstruire la notion d'autoformation commence par en dévoiler les différents sens possibles. Nous avons proposé une lecture des approches de ce phénomène de la « formation par soi-même » en cinq grandes catégories théorico-pratiques, formant autour du « foyer flou » de l'autonomie en formation, une « galaxie » de notions plus précises. Ces cinq approches ont servi d'organisateur des pratiques et des théories qui s'organisent autour du terme d'autoformation, autorisant la clarification des « points de vue », des « perspectives » d'où s'initient les échanges de chercheurs et de praticiens autour de cette notion aujourd'hui populaire, mais ambiguë.

- *L'approche « intégrale » de l'autoformation* recoupe très largement la notion d'autodidaxie et vise les pratiques d'apprentissage indépendantes des institutions d'éducation formelles.
- *L'approche « socio-organisationnelle »* concerne les phénomènes d'autoformation déployés à travers les réseaux, les groupes sociaux ou professionnels institués, mais non explicitement pédagogiques (organisation dite « apprenante », syndicats, associations ...)
- *L'approche « éducative »* traite des problématiques de conception et d'animation des dispositifs et des moyens pédagogiques dits « d'autoformation » (formations ouvertes, APP, centres ressources, etc.)
- *L'approche « cognitive »* analyse les processus d'apprentissage autodirigés vus sous l'angle des processus psychologiques à l'œuvre ; le présent article s'inscrit dans cette optique.
- *L'approche « existentielle »* traite de la construction de soi à travers les parcours de vie et l'expérience personnelle, en particulier sous l'angle biographique.

Malgré ses fragilités théoriques, cette première catégorisation s'est révélée pertinente et validée par les usages, posant un premier jalon dans l'appréhension progressive des spécificités de l'autoformation. Elle a permis, par exemple, la structuration des interventions et des échanges lors des deuxièmes rencontres mondiales de l'autoformation à partir des thèmes résumés ci-dessus (Carré & Moisan, 2002 ; Moisan & Carré, 2002).

Un second jalon a été importé des Etats-Unis avec la définition due à H. Long de l'autoformation à travers la notion de *contrôle* du sujet sur sa

formation, aux plans psychologique, pédagogique et sociologique. Cet auteur affirme que le caractère distinctif de l'autodirection des apprentissages réside dans la dimension psychologique du contrôle du sujet sur sa formation. D'après lui, « la distinction principale est la variable psychologique, c'est-à-dire le degré auquel l'apprenant, ou le soi (*self*), maintient un contrôle actif du processus d'apprentissage » (Long, 1989). Ce postulat est en harmonie avec les positions constructivistes en psychologie et en pédagogie, et recoupe l'émergence d'un nouveau paradigme du sujet social plus indépendant des contraintes institutionnelles dans la construction de son identité et la gestion de sa vie, pour le meilleur et pour le pire (Dubar, 2000 ; Carré, Moisan & Poisson, 1997).

Un troisième jalon nous semble aujourd'hui posé dans cette même direction, quand les spécialistes de la question des formations ouvertes et à distance, et plus généralement de l'ingénierie pédagogique, intègrent progressivement à la conception de leurs dispositifs un souci de plus en plus affirmé de l'autonomie, du choix et du contrôle du sujet apprenant. Ce mouvement, débuté avec les travaux de R. Hiemstra aux Etats-Unis, puis de H. Prévost, A. Jézégou, D. Poisson, B. Blandin, D. Paquelin, etc. en France, culmine à travers la déclaration consensuelle de 15 experts réunis en conférence de consensus (Collectif de Chasseneuil, 2000). L'ensemble de ces travaux fait de la *compétence à l'autoformation* une clé majeure de l'efficacité finale des nouvelles modalités de formation...

Simultanément, le domaine plus directement psychologique de l'autoformation « cognitive » est le lieu, à la fin des années 90, d'un développement rapide et convergent de théorisations de l'autodirection. G. Straka en Allemagne, G. Confessore aux Etats-Unis, R. Foucher au Québec, développent, tout comme nous-même en France, des conceptualisations de plus en plus précises des dimensions de l'apprentissage autodirigé. Ces conceptualisations s'inscrivent toutes, peu ou prou, dans un cadre théorique sociocognitif faisant une large place aux aspects conatifs de l'engagement en autoformation. Elles sont également menées, le plus souvent, avec un sens pragmatique tout anglosaxon, en parallèle de la construction d'instruments d'appréciation de l'autonomie, de l'autodirection, des motivations ou des attitudes et du rapport au savoir qui s'inscrivent dans la tradition ouverte par L. Guglielmino en 1977.

Cette double maturation des recherches et des réflexions, dans le champ des formations ouvertes d'un côté, de la psychologie de l'autodirection de l'autre, met la notion de *dispositif* au coeur des enjeux actuels, et la situe à

l'interface entre une théorisation technico-pédagogique de l'ouverture et une théorie du sujet apprenant. Ces deux thématiques se trouvent rapprochées dans un ouvrage récent qui dresse un bilan nourri des complémentarités et des contrastes entre ces deux problématiques (Carré & Moisan, 2002).

Nous avons quant à nous souhaité livrer ici une contribution au second de ces efforts de théorisation en poursuivant l'effort de rapprochement conceptuel initié dans ce dernier ouvrage. Nous y plaidons pour une construction théorique de la notion d'autodirection, basée à la fois sur les prémisses issues des recherches initiées dans le domaine de l'autoformation et sur deux concepts psychologiques connexes mais ignorés dans ce domaine : autodétermination et autorégulation (Carré, 2002).

Vers un nouveau jalon : la double dimension de l'autodirection

Les travaux d'orientation psychologique sur l'autoformation font état d'une répartition entre facteurs conatifs (ou motivationnels), tels la pro-activité face aux apprentissages, et facteurs méthodologiques comme les compétences métacognitives (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Nous avons donc cherché à rapprocher cette première répartition de deux notions proches, travaillées en psychologie socio-cognitive, à savoir:

- *l'autodétermination* qui renvoie au pouvoir et au « contrôle » sur le sens, l'intentionnalité de la formation (sur le registre de la motivation, du choix, du projet) ;
- *l'autorégulation* qui renvoie à la surveillance, à l'évaluation et au pilotage du fonctionnement (d'un apprentissage).

L'*autodirection* manifesterait alors le pouvoir à ces deux niveaux. D'une part, pouvoir de donner le sens, l'orientation, la signification au projet de formation, de projeter sa volonté sur lui, donc d'exercer un contrôle « stratégique » sur son but, ses finalités. D'autre part, pouvoir d'en surveiller la cohérence, la tenue, l'orientation, d'en réguler le fonctionnement, de le piloter, c'est-à-dire d'exercer un contrôle " tactique " du cheminement de l'apprentissage et de ses moyens (Hrimech 2002).

A ce point de notre réflexion se confirme l'hypothèse d'une « double dimension » de l'autodirection, à partir du constat de sa proximité conceptuelle avec les notions d'autorégulation et d'autodétermination. Cette hypothèse est consolidée par l'examen des contributions à l'analyse des dimensions psychologiques de l'autoformation présentées lors des deuxièmes rencontres mondiales (Carré & Moisan, 2002). L'ensemble de ces notions, bien qu'issues des travaux d'équipes différentes, s'inscrit dans la filiation de

la théorie sociocognitive de Bandura, et entretient des liens conceptuels forts avec le concept d'*auto-efficacité*, au coeur des élaborations théoriques de ce dernier. C'est pourquoi, dans le présent texte, nous chercherons à donner d'abord un bref aperçu de la théorie sociocognitive, puis du concept d'auto-efficacité, avant de présenter successivement les notions d'autorégulation à l'aide des contributions de B. Zimmerman, et d'autodétermination avec celles d'E. Deci et R. Ryan. Nous reviendrons en conclusion à la notion d'autodirection à partir du cadre conceptuel brièvement brossé ci-dessus.

La théorie sociocognitive (A. Bandura)

La théorie sociocognitive (ci-après, TSC) élaborée par A. Bandura et ses collaborateurs à partir de 1977 reconnaît la puissance des effets du renforcement sur le comportement, mais n'en conclut pas que le comportement serait une réaction automatique à l'action de l'environnement, ainsi que le voudrait une conception behaviouriste canonique. En effet, pour Bandura, ce sont bien les *cognitions* (représentations, pensée, prise de conscience, etc.) qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. L'histoire des renforcements de la personne n'a donc pas d'effet direct sur celle-ci : ce sont les anticipations de l'individu, filtrées par la mémoire, les interprétations personnelles et toutes sortes de biais et de reconstructions personnelles qui transforment l'expérience « brute » de l'environnement pour produire un comportement donné. De ce point de vue, la personne est un sujet qui traite activement l'information qui lui parvient et produit des attentes à l'égard des autres et des choses, plutôt qu'un acteur réagissant de façon automatique à des contingences de renforcement. La psychologie sociocognitive s'inscrit donc dans les théories du soi, dans la mesure où, comme l'écrit Bandura (1999):

Les processus du soi commencent à traverser des domaines divers de la psychologie, car la plupart des influences externes affectent le fonctionnement humain à travers des processus intermédiaires du soi et non directement. Le système de soi est donc au coeur même des processus de causalité. Pour citer quelques exemples, ces facteurs personnels sont très largement impliqués dans la régulation des processus attentionnels, le traitement schématique de l'expérience, la reconstruction et la représentation en mémoire, la motivation d'origine cognitive, l'activation de l'émotion, le fonctionnement psychobiologique et l'efficacité avec laquelle les compétences

cognitives et comportementales sont mises en jeu dans les transactions quotidiennes.

En ce sens, la TSC s'inscrit dans une perspective de l'interaction (*emergent interactive agency*) par opposition à des paradigmes de l'action autonome ou de la réactivité mécanique.

La réciprocité causale « triadique »

Traditionnellement, le comportement humain est expliqué à travers un système de causalité binaire, unidirectionnel. Les conduites sont généralement vues comme étant sous l'emprise de forces de la situation (par exemple avec le behaviorisme) ou pilotées par des dispositions internes inconscientes (comme en psychanalyse ou dans certaines conceptions sociologiques). Dans la TSC, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit « *triadique* ». Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la *personne* (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du *comportement* (C) décrivent les *patterns* d'action effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant *environnemental* (E).

Pour bien comprendre le fonctionnement global analysé par la TSC dans le cadre du modèle triadique, il est indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes. Dans ce système de causalité multiple, les interactions réciproques sont à géométrie variable. La contribution spécifique de chacun des facteurs d'influence dépendra des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles. Il n'y a pas d'effet monolithique de l'environnement, mais des influences différenciées des facteurs environnementaux, comportementaux et personnels-cognitifs selon la situation. La notion même d'environnement peut ainsi être spécifiée selon qu'il s'agit d'environnement imposé, choisi ou construit (1999, p. 156).

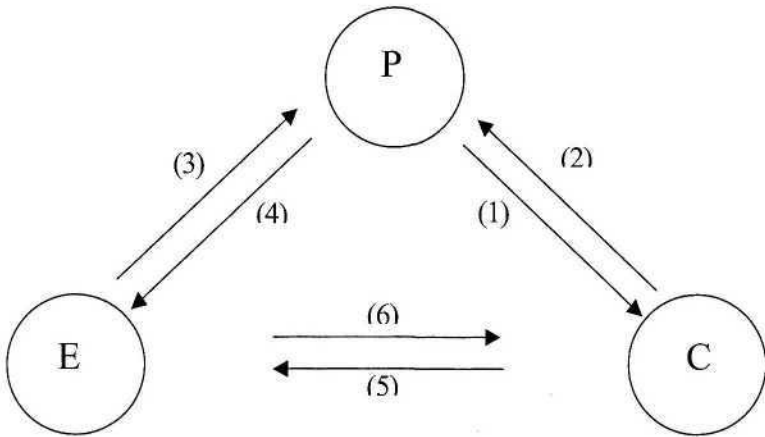


Fig. 1 : La réciprocité causale triadique

L'environnement imposé recouvre des circonstances sur lesquelles les sujets ont peu, ou aucune prise, comme une grève de transports en commun, un licenciement ou le climat du jour. *L'environnement choisi* dépend de la décision prise par le sujet devant une variété d'options possibles, comme le choix d'un métier, d'une formation parmi d'autres, ou encore la participation à une activité associative ou culturelle. Enfin, *l'environnement construit* ne pré-existe pas à l'action humaine, même si certaines potentialités de celui-ci sont déjà inscrites dans le tissu des possibles ; par exemple, la modification de son lieu de vie, la création d'une entreprise.... Les sujets sociaux ne font pas que subir des environnements : ils peuvent aussi les modifier, les détruire, les créer. Et les transformations qu'ils arrivent (ou non) à appliquer à leurs environnements vont, à leur tour, les modifier eux-mêmes sur le plan personnel.

La relation PC " personne-comportement " (1) (2)

L'examen de la relation entre facteurs personnels et comportementaux est l'objet aujourd'hui devenu traditionnel de la psychologie cognitive. C'est sur le segment $P \leftarrow C$ (noté 1 ci-dessus, fig. 1) que se concentre ce secteur de la psychologie. On cherche alors à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions façonnent et orientent les comportements. Par exemple, c'est dans ce cadre que l'on pourra analyser l'influence de sa conception de soi en tant qu'apprenant, de ses attitudes vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage sur les comportements effectifs d'engagement dans des parcours de formation. Les effets extrinsèques sur la personne de ses actions, ses affects et cognitions, seront

analysés sur le segment $C \leftarrow P$ (noté 2). Pour suivre le même exemple, c'est ici que se localise l'étude des réactions et des évaluations du sujet en formation quant aux expériences qu'il / elle vit ou a vécu dans un cadre éducatif. Comme dans l'ensemble du modèle, ces causalités sont dites réciproques, c'est-à-dire qu'elles interagissent en permanence. Mon rapport au savoir (P) a des effets sur mes comportements d'engagement (C) (Carré, 2001) lesquels peuvent à leur tour modifier mes attitudes vis-à-vis du savoir (P). Inversement, une expérience de participation à la formation (C) peut influencer positivement ou négativement sur ma conception de moi-même en tant qu'apprenant (P), ce qui pourra m'amener à rejeter ou rechercher de nouvelles expériences de formation (C) que je n'aurais pas imaginées auparavant.

La relation EP « environnement – personne » (3) (4)

La psychologie sociale classique étudie les modalités d'interaction entre la personne et son environnement. Dans un premier sens $E \leftarrow P$, représenté en (3) sur la figure ci-dessus, on cherchera à mieux comprendre l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles, à travers les mécanismes de la persuasion, du modelage, de l'instruction, et de leurs effets sur les processus affectifs et cognitifs. Inversement, le segment $P \leftarrow E$ (4) illustre les effets de la perception de l'environnement social par le sujet. En effet, les autres suscitent chez tout un chacun un ensemble de réactions diverses liées à leurs caractéristiques physiques (âge, genre, origine ethnique, taille, traits) ou statutaires (fonction officielle, niveau hiérarchique, etc.), avant même qu'ils aient eu l'occasion de s'exprimer. Les réactions sociales ainsi enregistrées agissent à leur tour sur les conceptions que les gens se font d'eux-mêmes, en renforçant ou en affaiblissant les biais environnementaux initiaux. En matière de formation, si les effets (réels ou supposés) de l'environnement sur la personne (3) ont de tout temps fait l'objet d'une grande attention, les mécanismes qui président à la façon dont nous construisons et transformons nos perceptions et conceptions de l'environnement social sont beaucoup moins bien connus. Toutefois, les conceptions de l'apprenant quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques, leurs effets positifs et négatifs sur l'apprentissage représentent un champ de recherches en émergence et prometteur.

La relation E - C « environnement-comportement » (5), (6)

De tous les segments du modèle triadique, c'est l'interaction entre *environnement* et *comportement* qui a été la plus analysée dans l'histoire de

la psychologie, en particulier à travers les théorisations behavioristes ou éthologiques. Dans la vie quotidienne, nous transformons couramment nos environnements par nos conduites ($C \leftarrow E$), en agissant sur les personnes ou les choses qui nous entourent avec le but (conscient ou non) de les transformer (5). Notre action sur l'environnement, à son tour, produit des effets sur notre comportement (6), en un processus de causalité circulaire qui a été souvent observé, comme par exemple quand un comportement agressif vis-à-vis d'autrui conduit à une escalade de violence par le jeu de l'action et de la rétroaction entre le comportement du sujet (C) et les réactions qu'il suscite dans son environnement (E). Mais cette relation bidirectionnelle implique également l'intervention des cognitions dans le cadre du système triadique. Ainsi, les réponses (C) aux actes d'autrui (E) sont déterminées non seulement en fonction des exigences "automatiques" de la situation, mais également en fonction d'un jugement personnel (P) quant aux conséquences de la réaction suscitée par l'environnement¹. En agissant, les personnes forment des représentations anticipatrices des conséquences de leurs actions qui codéterminent leurs réponses. L'anticipation est une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement. Par exemple, dans le cas de la formation, le sujet réagira ou non à une stimulation de l'environnement (formateur, pairs) en fonction de la probabilité qu'il accorde à cette réaction anticipée de mener à une issue satisfaisante, en particulier sur le plan de sa perception de ses propres compétences.

L'individuel et le social dans la théorie sociocognitive

La réciprocité, dans le modèle triadique, ne signifie pas l'équivalence des forces des différents facteurs. Leurs influences respectives vont jouer de façon variable, en fonction des circonstances et des activités du sujet. Les influences respectives des facteurs directement imputables à l'individu ou à l'environnement social, qui font l'objet de débats depuis que les sciences sociales existent – et même avant – sont ici traitées de façon indissociable, dans une perspective proche des traditions de la psychologie matérialiste, de Wallon à Vygotsky. L'individu, être social, n'est pas comme Robinson sur son île : il naît dans un milieu social donné, vit en symbiose quasi permanente avec son environnement social, interagit avec de multiples autres

¹Une analyse puissante des phénomènes de résilience peut trouver ici sa source : voir à ce sujet la thèse de psychologie de J. Lecomte : *Briser le cycle de la violence – Quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non-maltraitants*, Paris : E.P.H.E., décembre 2002.

dans des systèmes d'action collectifs variés, en vue de finalités sociales plus ou moins partagées. Son *agentivité* (agency) ou capacité d'intervention sur les autres et le monde est à la fois d'essence et de texture sociale, et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier.

L'adaptation et le changement humain, dit Bandura (1997), sont « enracinés dans des systèmes sociaux ». Les sujets sont donc à la fois les produits et les producteurs de la structure sociale, qui est elle-même vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle. Dans cette perspective, comme aurait pu le dire Wallon, « scinder l'homme de la société, c'est lui décortiquer le cerveau », ou encore, « l'homme est social, génétiquement ». Les contraintes structurales et les nécessités sociales prédéterminent un champ de possibles, mais elles n'ordonnent jamais, excepté dans les sociétés totalitaires, le comportement des gens. A l'intérieur du système de rôles pré-ordonné par la structure sociale, il reste des « possibilités de variations multiples dans l'interprétation, l'application, l'adoption, le détournement ou l'opposition active aux injonctions de l'environnement » (Bandura, 1997). Et l'empan de ces réactions possibles dépend de ce que Bandura appelle les « systèmes de soi », c'est-à-dire les médiations cognitives que le sujet, interprète actif des messages de son environnement et de ses propres réactions, introduit entre son comportement et l'environnement global (anticipations, attentes de résultats, fixation de buts, évaluations, etc.). Il n'y a donc pas de rupture ou de dichotomie entre un soi décontextualisé et une structure sociale désincarnée, mais des interactions dynamiques entre un soi porteur de dimensions sociales « par essence », et un environnement matérialisé par des sujets sociaux individuels porteurs de fonctions ou de rôles sociaux, ce qui laisse toute sa place, dans des conditions socio-historiques données, au jeu des interactions entre soi, son comportement et l'environnement global. La TSC s'inscrit ainsi en faux contre tout dualisme de l'individuel et du social, en adoptant ce que Bandura nomme une « perspective de causalité intégrée » dans laquelle « les influences sociales agissent à travers des processus de soi (« self-processes ») qui produisent des actes ».

Le soi est socialement constitué, mais en exerçant leur auto-influence, les individus sont des contributeurs partiels de ce qu'ils deviennent et de ce qu'ils font (...) Dans la théorie de la détermination causale triadique, les déterminants sociostructurels et personnels sont traités comme des cofacteurs en interaction dans une structure causale unifiée. (Bandura, 1997)

La TSC rejette donc le dualisme de la personne et du social, au profit d'une conception de l'« interactivité dynamique » des facteurs sociaux et des facteurs individuels, dans une perspective « intégrée » grâce à laquelle les influences socioculturelles fonctionnent à travers des mécanismes d'ordre psychologique pour produire des effets comportementaux (Bandura, 1999). Par exemple, explique Bandura, le statut socio-économique des parents n'agit pas mécaniquement sur le parcours scolaire des enfants. C'est à travers des « processus de soi » comme les représentations d'avenir, le niveau d'attentes ou le sentiment d'auto-efficacité que transitent les influences positives ou négatives du statut économique « conféré » pour déboucher sur des comportements de retrait ou de proactivité vis-à-vis de l'institution scolaire. Même si l'on sait, dans ce cas de figure, à quel point l'origine sociodémographique pèse dans l'équation finale, cette conception laisse, en conformité avec les observations des sociologues actuels (Dubar, Dubet, Charlot, Lahire), une marge d'espoir et de liberté d'action aux sujets sociaux, à travers le rôle qu'elle donne aux croyances, aspirations et convictions que les sujets se forment quant à leur avenir. Loin de nier l'impact de l'environnement socio-économique sur les conduites des sujets, la TSC explique « le cheminement des influences sociostructurelles à travers les processus familiaux et autorégulateurs », et décrypte le rôle de l'« agentivité personnelle » à l'intérieur d'un « réseau large d'influences sociales » (Bandura, 1999).

L'auto-efficacité (A. Bandura)

Selon Bandura, le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des pensées auto-réflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité ».

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Bandura, 1999).

La notion de « *self-efficacy* » de la TSC est également reliée à des concepts connexes avec lesquels elle est souvent considérée comme interchangeable : perception de compétence, sentiment de compétence (comme chez E. Deci et R. Ryan, cf. *infra*). Toutefois, on pourra remarquer que, contrairement à cette

dernière notion généralement utilisée pour décrire une perception globale de sa propre compétence, la notion d'auto-efficacité est utilisée par Bandura en référence à des jugements spécifiques à des situations particulières (Stipek, 1998). Ces jugements personnels sont portés par le sujet sur ses propres capacités d'action sur soi-même (changement et développement personnel) et le monde physique et humain (intervention sur les autres ou les choses).

Les sources de l'auto-efficacité

Les jugements d'auto-efficacité personnelle, se construiraient d'après Bandura dans 4 situations d'apprentissage : l'expérience, vécue ou vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique (Stipek, 1998).

L'expérience vécue serait la première source du sentiment d'efficacité : généralement, les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. Toutefois, la relation n'est pas directe : les sujets produisent des inférences à partir de ce qui leur arrive, en fonction de leurs attentes de résultats, de leurs convictions personnelles, de leur évaluation de la difficulté du problème à résoudre, de la quantité d'effort qui leur est demandée ou de l'aide qui leur semble disponible. L'ensemble de ces facteurs contribue à une lecture de la réussite ou de l'échec qui, à son tour, entraîne le renforcement ou l'affaiblissement des perceptions d'auto-efficacité. Par exemple, un succès obtenu facilement, sans effort, n'entraînera pas nécessairement d'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Inversement, un échec vécu dans une situation particulièrement difficile ne sera pas nécessairement porteur d'une dégradation de ce même sentiment.

De plus, l'expérience vicariante peut affecter les perceptions d'efficacité, sous certaines conditions. Ainsi, le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant. Inversement, les difficultés vécues par des pairs pourront affecter négativement les perceptions d'auto-efficacité du sujet. On remarquera également que l'expérience vicariante a d'autant plus d'effet sur les perceptions d'efficacité du sujet que celui-ci a peu d'expérience de la tâche à réaliser.

Deux autres sources d'élaboration et de transformation du sentiment d'efficacité ont été mises à jour, mais elles semblent avoir une portée moindre que les deux précédentes. D'une part, la persuasion verbale peut entraîner ou non chez le sujet la conviction que l'autre (parent, enseignant, manager, etc.) cherche à instaurer chez lui quant à ses propres compétences. Cette persuasion extérieure verbale ne semble se révéler efficace qu'à la

condition qu'elle soit émise par une personne crédible aux yeux du sujet, qu'elle soit réaliste et suivie d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle. Enfin, un état physiologique manifestant une forme d'émotion peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorables ou défavorables, particulièrement en situation d'apprentissage, et *a fortiori* en situation de test. Ainsi, des paumes moites et une gorge sèche peuvent être vécus comme des signaux avant-coureurs d'échec et, partant, affecter négativement l'impression que le sujet va réussir la tâche à exécuter. Inversement, un état émotionnel euphorique traduit par une accélération du rythme cardiaque et des tremblements d'excitation peut « doper » le sentiment d'efficacité personnelle en engageant à l'action réussie, par exemple dans le cas de performances sportives.

Les effets de l'auto-efficacité

Les perceptions d'auto-efficacité vont intervenir dans de multiples occasions de la vie quotidienne. D'abord à l'occasion du choix des conduites à tenir : face à des options concurrentes, nous aurons tendance à éviter les tâches et les situations auxquelles nous nous jugeons inapte à faire face, tandis que nous rechercherons celles que nous estimons à la hauteur de nos capacités telles que nous nous les représentons via notre SEP dans le contexte considéré. Que l'on pense à l'impact de cette donnée en termes non seulement de gestion de son propre itinéraire de formation et de qualification, mais plus largement dans l'ensemble de la conduite de sa carrière ... Les personnes dont le SEP professionnel est élevé tendront à se fixer des objectifs plus élevés, toutes choses égales par ailleurs. Les perceptions d'efficacité interviennent également de façon puissante dans la régulation et la persistance des efforts en cours d'action, par exemple dans le cas des apprentissages, et ici encore, de façon plus nette en situation d'évaluation. Le sentiment de compétence est en effet fortement corrélé à l'usage de l'autorégulation des apprentissages et de la métacognition, comme nous le verrons dans la section suivante avec les travaux de B. Zimmerman. Enfin, les jugements d'auto-efficacité sont fortement corrélés à des expériences émotionnelles fortes, négatives ou positives, qui agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, et donc de la performance finale, et sur le sentiment d'auto-efficacité lui-même, par une boucle de rétroaction classique dans la TSC.

Ces conséquences de l'auto-efficacité, qu'il s'agisse du choix des actions, de la persistance, du mode de régulation, des expériences

émotionnelles attenantes, ont à leur tour un impact sur les résultats eux-mêmes, indépendamment du niveau d'expertise atteint par les sujets dans la tâche considérée. Le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance, dans les apprentissages en particulier. Il interagit avec l'ensemble des dimensions (conatives, affectives, cognitives) du concept de soi en situation (par exemple de formation). On en perçoit l'importance, non seulement dans l'analyse des phénomènes motivationnels (en formation, sport, management, etc.) mais, plus largement, dans l'ensemble des sciences humaines appliquées (sciences de l'éducation, de la gestion, du travail par exemple).

De l'auto-efficacité à l'autorégulation des apprentissages

La théorie sociocognitive souligne l'importance des cognitions personnelles (représentations, anticipations, évaluations) comme médiateurs du comportement dans un environnement donné, et ce particulièrement par le biais des attentes de résultat que forment les sujets sociaux face à l'action entreprise ou envisagée. Ces cognitions médiatrices contribuent à forger le sentiment de sa propre efficacité, à partir de l'expérience directe ou vicariante, de la persuasion, des états émotionnels internes. De la sorte, pour la TSC, les sujets sont considérés comme des agents pro-actifs de leur propres conduites, dans des structures sociales avec lesquelles ils sont en interaction permanente. Ils peuvent agir sur leur propre développement, en modifiant les conditions environnementales et en régulant leurs propres comportements en fonction des anticipations et des évaluations qu'ils font au sujet de l'action. D'où l'importance des applications pédagogiques de la TSC en matière d'apprentissage autorégulé.

L'autorégulation des apprentissages (B. Zimmerman)

Selon B. Zimmerman (1996), que nous suivrons tout au long de cette section, l'autorégulation dans les études se réfère aux pensées, aux sentiments et aux actions initiés par soi-même de façon à atteindre des buts éducatifs spécifiques comme par exemple analyser un texte, préparer un test ou écrire une dissertation.

L'autorégulation s'inscrit dans la perspective de la TSC à travers un mécanisme d'interaction entre processus personnels, comportementaux et environnementaux qui n'est pas sans rappeler le modèle triadique de Bandura. L'autorégulation est dite cyclique, car les processus d'anticipation, de suivi de l'action et de rétro-action sont en permanente relation à travers l'ensemble des phases de l'autorégulation.

Les processus d'autorégulation dans le modèle triadique

Inscrite dans la perspective de la théorie sociocognitive de Bandura, la théorie de l'autorégulation de B. Zimmerman (2001) propose trois modalités d'autorégulation en interaction.

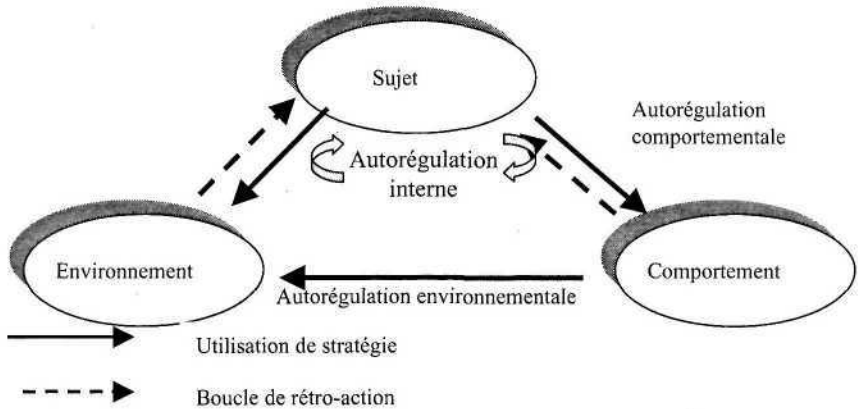


Fig. 2 : Les formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2001)

Dans les termes de Zimmerman (2001),

L'autorégulation comportementale implique des processus d'auto-observation et d'ajustement stratégique, comme sa propre méthode d'apprentissage, tandis que *l'autorégulation environnementale* renvoie à l'observation et à l'ajustement des conditions de contexte de l'apprentissage, comme le lieu prévu pour étudier. *L'autorégulation interne* concerne la surveillance et l'ajustement de ses états affectifs et cognitifs, comme l'utilisation d'images pour se relaxer ou mémoriser.

Les principaux processus *d'autorégulation interne* sont la fixation d'objectifs, les méthodes et stratégies personnelles, la production d'images et l'auto-évaluation. Sur le plan de *l'autorégulation comportementale*, on repère les techniques d'auto-instruction (répétition à haute voix, auto-interrogation, etc.), la gestion du temps, l'auto-monitoring (auto-enregistrement, auto-observation). Enfin, *l'autorégulation environnementale* recouvre la structuration de l'environnement et la recherche d'aides humains.

Grâce à l'usage d'un protocole d'entretien standardisé, Zimmerman et ses collaborateurs ont pu mettre en évidence dans de nombreuses études des différences qualitatives importantes entre les résultats des étudiants

autorégulés et les autres, en faveur des premiers et ceci de façon indépendante des niveaux, origines sociales des étudiants, et à travers des épreuves objectives de connaissances ou le jugement des enseignants. L'utilisation de processus d'autorégulation se révèle donc un excellent prédicteur des résultats de l'apprentissage. De plus, le sentiment d'auto-efficacité des étudiants quant à leurs stratégies d'autorégulation semble lié à l'auto-efficacité générale durant les études, qui est à son tour fortement prédictive des résultats finaux des étudiants. Les capacités perçues d'autorégulation de l'apprentissage ont donc selon ces recherches un grand pouvoir prédicteur de la réussite dans les études, en particulier à travers la détermination des buts que les gens se fixent en fonction de leurs perceptions d'auto-efficacité.

Un processus cyclique en trois phases

L'autorégulation peut être analysée en trois phases successives inscrites en un cycle récurrent : anticipation, action, autoréflexion. Les *processus d'anticipation* sont de deux types : les uns plus cognitifs à travers l'analyse de la tâche (fixation et hiérarchisation des buts, planification stratégique des activités), les autres de nature plus conative de l'ordre de l'automotivation : croyances d'auto-efficacité, attentes de résultats, type d'orientation vers le but (plutôt vers la performance ou plutôt vers la tâche), intérêt intrinsèque pour l'activité. Les processus de la *phase d'action* se répartissent en deux catégories : l'usage de stratégies d'apprentissage déjà mentionnées (imagerie mentale, auto-instruction, gestion du temps, recherche d'aides, structuration de l'environnement) et l'auto-observation dont l'auto-enregistrement, qui est un moyen puissant d'amélioration personnelle à travers les rétro-actions suite à l'apprentissage. Enfin, les processus de la *phase d'autoréflexion* sont les autojugements d'une part, les autoréactions d'autre part. Les autojugements sont des processus d'auto-évaluation reliés aux attributions causales que font les étudiants suite à l'expérience de réussite ou d'échec au terme d'un apprentissage donné. Les autoréactions sont de deux natures : processus d'autosatisfaction / d'auto-insatisfaction et inférences adaptatives ou défensives. La satisfaction éprouvée au terme d'un épisode d'apprentissage, d'une part, et les inférences adaptatives ont un effet positif sur les prochains cycles d'apprentissage, au contraire des réactions d'auto-insatisfaction et des inférences défensives (comme la résignation, l'apathie ou le désengagement cognitif).

Ainsi, selon Zimmerman, dans le modèle cyclique de l'autorégulation, la qualité des processus de chaque phase agit sur la suivante. La phase

d'anticipation, à travers une bonne analyse de la tâche (détermination efficace des buts, planification des activités réaliste et adaptée) et une automotivation importante (perception d'auto-efficacité, expectation positive de résultats, intérêt intrinsèque pour la tâche, orientation vers la tâche plutôt que vers la performance), prépare et installe la phase d'action dans des conditions optimales. L'utilisation de stratégies d'apprentissage de qualité telles qu'elles ont été présentées ci-dessus, couplées à des techniques d'auto-observation amène à son tour des autoréflexions plus positives, tant dans l'auto-évaluation et le type d'attributions causales imputées au résultat de la tâche, que dans les autoréactions (autosatisfaction affective, inférences adaptatives). Le schéma suivant résume le fonctionnement du cycle d'autorégulation.

Applications pédagogiques

A l'occasion du lancement d'un stage-pilote d'entraînement à l'autorégulation destiné aux étudiants en difficulté à New York, B. Zimmerman et ses collègues ont développé un programme composé des éléments suivants (Zimmerman, 1996 / 2001) :

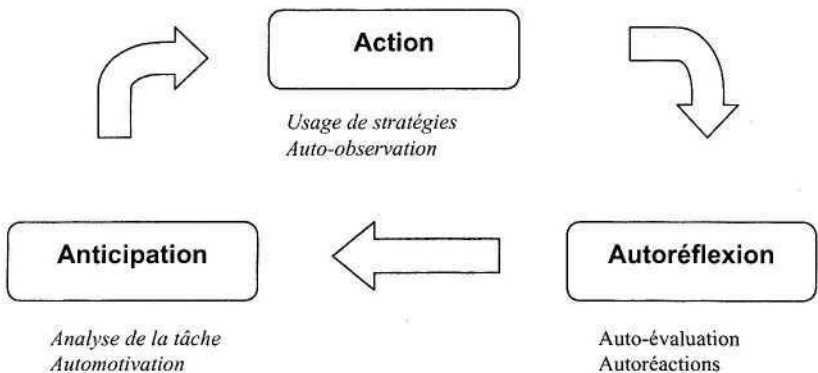


Fig. 3 : Cycle des phases d'autorégulation (d'après Zimmerman, 2001)

- Construction d'un *plan personnel d'apprentissage* en compagnie d'un facilitateur
- Tenue de *compte rendus* sur la gestion du temps et l'environnement d'apprentissage

- Utilisation d'organismes graphiques comme stratégie d'appui en math et en écriture
- Automonitoring des résultats grâce à des tests et travaux universitaires
- Jugements d'auto-efficacité avant les tests et travaux, recombinaison et rapprochement des résultats obtenus, afin de permettre une formation à l'auto-efficacité personnelle

Ce programme a donné lieu à d'importantes modifications du rapport aux études des étudiants concernés, et a permis de mettre au point un modèle d'intervention en 4 phases basé sur le modèle cyclique précédent. A cette occasion, a été réaffirmée la nécessité de faire dépasser, chez des publics en difficulté dans leurs apprentissages, la seule prise de conscience du caractère vertueux des cycles d'autorégulation (et à l'inverse, du caractère autodestructeur des cycles « mathémathanatiques »).² Le rôle des facilitateurs d'autorégulation a été souligné, tant dans les phases d'anticipation, d'action, que de contrôle et d'évaluation³. Laissons conclure l'auteur :

Ces facilitateurs ont aidé les étudiants à apprécier leurs niveaux actuels de fonctionnement et à diagnostiquer les problèmes rencontrés à l'aide de leurs compte rendus, à se fixer des buts et des stratégies de changement appropriés, à mettre en place et contrôler les stratégies et leurs résultats. Bien que les déficiences de ces étudiants étaient aussi considérables en matière d'études que d'autorégulation, cette formation a permis d'amener leurs taux de réussite aux examens d'entrée à environ 82% en expression écrite et 89% en math, ce qui représentait environ 20% de gains sur les cours de préparation classiques. (Zimmerman, 2001)

L'autodétermination (E. Deci & R. Ryan)

La théorie de l'autorégulation souligne l'importance de l'entraînement méthodologique couplé à l'auto-efficacité durant l'apprentissage. Les interactions entre la pensée du sujet, son comportement et l'environnement

²Mathémathanatique : littéralement, " qui tue la connaissance " (de *mathema*, la connaissance et *thanatos*, la mort).

³Cette remarque prend d'autant plus d'importance eu égard à la façon dont les éducateurs s'approprient la notion d'autorégulation qu'il a pu être établi que la construction des pratiques d'autorégulation se faisait, au cours du développement, en 4 phases dont les deux premières étaient nécessairement contrôlées par l'intervention externe, et les deux dernières autodirigées (Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997) Social origins of self-regulatory competence, *Educational Psychologist*, 32/4, 195-208)

sont pour partie régies par une activité volontaire d'anticipation, de « monitoring » et d'auto-évaluation par l'apprenant de son propre apprentissage, activité strictement liée au développement de perceptions d'auto-efficacité relatives au contexte précis dans lequel elle se déroule. Or un point aveugle de la théorie concerne la motivation à l'*engagement* dans l'apprentissage : l'idée d'autorégulation implique que le sujet est *automotivé* (Zimmerman, 1999). Un processus d'apprentissage autorégulé ne peut se mettre en place que postérieurement à la décision d'apprendre. C'est donc tout un volet de la dynamique d'autoformation, et plus largement du rapport individuel du sujet à l'apprentissage, qui se trouve mis de côté. La théorie de l'autodétermination, que l'on doit à E. Deci et R. Ryan, vient précisément remplir ce vide et compléter la construction conceptuelle de l'apprentissage autodirigé.

Pour Deci et Ryan le *sentiment d'autodétermination* représente la perception de la proactivité, du choix, de la liberté d'agir, de l'autonomie par le sujet lui-même. A la base on retrouve la théorie de l'agentivité de deCharms qui oppose un individu « pion » à un individu « agent » et postule que l'être humain est structurellement orienté vers le pôle « agent » (causalité interne) pour développer pleinement ses potentialités. La théorie de l'autodétermination postule que le sujet est pro-actif, orienté vers l'avenir et animé de trois besoins fondamentaux (c'est à dire trois catégories de relations requises avec l'environnement pour un fonctionnement optimal) : se sentir compétent, autonome et socialement intégré, sur base d'une tendance naturelle au développement de soi. On retrouve ici les racines de la pensée de Nuttin et son idée d'une double caractéristique de la motivation humaine : besoin d'autodéveloppement et directionnalité (Nuttin, 1991).

La théorie de l'autodétermination cherche à expliquer ce que représente en termes motivationnels le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être pro-actif, c'est à dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes. Elle place les comportements humains sur un continuum qui va du contrôle extérieur jusqu'à l'autodétermination. Selon Deci et Ryan (2000), un comportement dit « autodéterminé » est perçu par le sujet comme librement choisi, tandis qu'un comportement dit « contrôlé » est ressenti comme adopté sous l'effet de la coercition, de la contrainte ou de la manipulation.

En regard de ce continuum d'autodétermination, les auteurs mettent en évidence l'existence de 6 types de motivation que l'on retrouvera sur le schéma suivant.

La *motivation intrinsèque* est considérée comme le prototype de l'autodétermination en ce sens qu'elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieure pour se mettre en place et déclencher le comportement. Sous son effet, l'action est menée pour elle-même, sans autre gratification que l'expérience spontanée du plaisir, de l'intérêt ou de l'excitation de l'activité elle-même. La curiosité, l'émerveillement et le besoin d'exploration seraient des illustrations de la motivation intrinsèque dans le domaine de l'apprentissage.

Par contraste, les formes de la *motivation extrinsèque* sont liées à des actions instrumentales, nécessaires à l'obtention d'un résultat extérieur à l'action elle-même. Dans le domaine de la formation, l'obtention d'un diplôme ou d'une promotion, d'une bonne note ou de la reconnaissance symbolique d'autres (formateur, manager, pairs) sont des formes de motivation extrinsèque tout comme le développement de compétences professionnelles. L'objectif n'est plus alors l'action d'apprendre ou de se former, mais l'obtention d'un résultat qui est relativement indépendant de l'acte d'apprendre lui-même (Carré, 2001). La motivation extrinsèque se répartirait en 4 formes distinctes, de la moins à la plus autodéterminée.

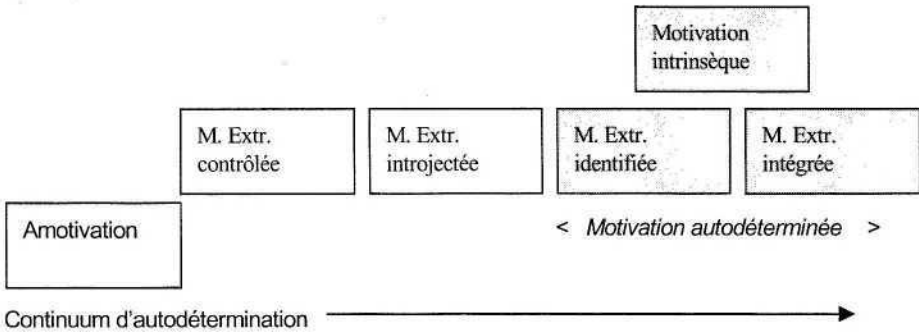


Fig. 4 : Motivation et autodétermination (d'après Deci & Ryan, 2000)

La *motivation extrinsèque « contrôlée »* ou par *régulation externe* se manifeste sous l'effet de sanctions externes à l'individu, qu'elles soient positives ou négatives, aboutissant au passage à l'action par soumission à une autorité contraignante. L'élève qui révise son contrôle de maths par obéissance à ses parents sous la crainte d'une punition ou dans l'espoir d'une récompense immédiatement liées à ses résultats, agit par motivation extrinsèque à régulation externe.

La *motivation extrinsèque « introjectée »*, bien que plus « intériorisée » que la précédente, correspond aux cas où le sujet agit de son propre chef, mais à travers un processus d'« auto-contrôle », c'est-à-dire en s'appliquant

à lui-même les règles du jeu de la sanction extérieure. Ce n'est plus l'influence directe de l'évaluateur qui agit sur le comportement, comme quand le père de famille rappelle la veille de l'épreuve à son enfant qu'il doit réviser ses notes sous peine de sanction, ou pour obtenir un cadeau. Cette influence est maintenant appropriée par l'enfant qui se l'applique à lui-même. Bien que toujours sous la dépendance de l'autorité d'autrui, le sujet tend ici à s'appliquer à lui-même ce traitement extérieur.

La motivation extrinsèque « identifiée » est considérée par Deci et Ryan (2000) comme la première forme de motivation autodéterminée. S'émancipant du contrôle extérieur, que ce soit par l'action explicite d'autrui (régulation externe) ou par son appropriation personnelle (motivation externe introjectée), le sujet agit désormais sous l'influence de ses convictions personnelles, à partir d'un raisonnement explicite justifiant l'importance de l'acte envisagé pour le sujet lui-même. Mais cette valorisation personnelle de l'action se construit par « identification » aux valeurs d'autrui, comme lorsque le cadre s'investit dans son travail au service des objectifs de l'entreprise à partir de la conviction que ceux-ci sont identiques à ses intérêts propres.

Enfin, la *motivation extrinsèque « intégrée »* représente le stade ultime de la motivation extrinsèque autodéterminée. Elle apparaît lorsque le sujet agit à partir d'une pleine conscience de sa liberté de décision, et en totale congruence avec son « soi » profond. On trouvera avec cette forme de motivation, bien sûr, les formes d'engagement à la fois les plus intenses et les plus authentiques, qu'elles soient politiques, sociales, religieuses ou professionnelles. Ces formes de motivation, bien que placées au sommet de l'échelle de l'autodétermination, et donc du pouvoir du sujet sur sa vie, peuvent déboucher sur des formes d'aliénation personnelle, voire des pathologies liées au surinvestissement dans une cause ou une finalité.

Selon Deci et Ryan (2000), les motivations *intrinsèque*, *extrinsèque-intégrée* (et, dans une moindre mesure, *extrinsèque-identifiée*) peuvent être considérées toutes comme des formes de motivation autodéterminée. Les deux formes de motivation extrinsèque en question sont autodéterminées à travers l'internalisation de valeurs a priori externes au soi, l'appropriation de buts et de finalités extérieures, un peu comme si, à propos des buts des autres (de la société, de l'entreprise ou d'une formation), on en venait à dire (et ressentir) : « ce sont *mes* buts, c'est *mon* projet, ce sont *mes* intentions », même si la finalité de l'action est extérieure à l'activité elle-même. Le « locus de causalité » de l'activité en question serait alors clairement du côté

du sujet agissant, ce qui n'était pas le cas dans les formes « contrôlée » et « introjectée » de la motivation extrinsèque. A propos des formes extrinsèques de motivation par identification et intégration, Deci et Ryan remarquent :

Elles partagent les qualités de flexibilité psychologique, d'implication totale du soi et un sentiment complètement volitif de l'action (...) Mais elles diffèrent aussi en ce que les comportements motivés intrinsèquement sont basés sur l'intérêt et procurent leurs propres récompenses, tandis que les comportements intégrés sont réalisés de façon instrumentale (bien que libre) en vue d'un résultat valorisé par le soi.

En revanche, la régulation externe et la régulation par introjection représentent toutes deux des formes de comportement contrôlés. Dans les deux cas, commentent Deci et Ryan (2000):

les gens tendent à se sentir sous la pression des contingences, et ces formes de régulation n'entraînent pas d'autodirection. Et avec ce manque d'autodirection, l'apprentissage se révèle moins efficace.

La théorie de l'autodétermination nous semble donc compléter la théorie de l'autorégulation sur un point majeur que cette dernière laisse dans l'ombre : la question de l'origine de l'action volontaire. En mettant en évidence les différents scénarios motivationnels qui peuvent (ou non) déclencher l'engagement dans l'action et plus ou moins permettre l'autorégulation des apprentissages, la théorisation de Deci & Ryan contribue significativement à la conceptualisation de l'autodirection formulée ici.

La double dimension de l'autodirection

De nombreuses convergences apparaissent ainsi entre les trois orientations théoriques identifiées autour de la notion d'autodirection, à partir d'une perspective sociocognitive : auto-efficacité, autorégulation de l'apprentissage, autodétermination.

En premier lieu, se confirme ici l'hypothèse selon laquelle l'autodirection peut être conceptualisée à partir d'une double dimension : *autodétermination* « pré-comportementale » de l'engagement d'un côté, *autorégulation* « volitionnelle » de l'action de l'autre. Complémentaires et liés en pratique, ces deux aspects de la démarche autodirigée, dans les apprentissages en particulier, traduisent la double nature de l'autonomie dans ce domaine : *proactivité* (ou engagement de la personne dans le projet) et *métacognition* (ou travail au « second degré » sur son apprentissage) (Carré, Moisan & Poisson, 1997). En termes « praticiens », cette conclusion signifie

que, pour entrer et se maintenir en autoformation, accompagnée ou non, il est nécessaire d'être porté par un projet personnel fort, (lui-même basé sur une motivation « autodéterminée » réelle, sous des formes intrinsèque, ou extrinsèque, mais identifiée ou intégrée) et de développer un haut niveau de « compétences à apprendre » (c'est à dire de pouvoir déployer l'éventail des stratégies d'autorégulation évoquées ci-dessus). La conception du dispositif et des ressources, le degré et la nature de l'accompagnement prévu (ou non) par les dispositifs pédagogiques entreront nécessairement en interaction avec cette double dimension de l'autodirection considérée comme une variable psychologique ou « dispositionnelle » caractérisant, à un moment donné et eu égard à un projet de formation donné, l'apprenant concerné.⁴ Dans cette optique, l'accompagnement de l'autoformation sera idéalement basé sur une pédagogie de la contingence.

Le schéma suivant résume l'articulation de ces différentes notions entre elles

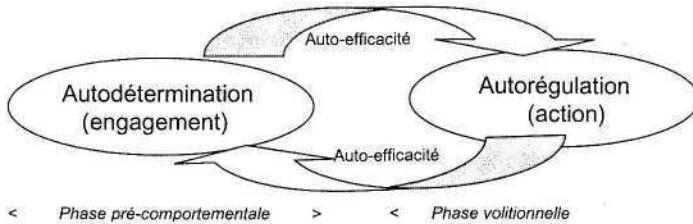


Fig. 5 : la double dimension de l'autodirection en formation

Enfin, faisons une dernière remarque quant aux relations entre la théorie de l'autorégulation de B. Zimmerman et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Au delà de leurs complémentarités « naturelles », ces deux approches convergent fortement autour de l'importance que l'une et l'autre accordent, dans la dynamique des engagements, éducatifs en particulier, à la notion d'*auto-efficacité*, par delà ses variations d'étiquette. Même si certaines nuances caractérisent chacune des deux approches, en particulier quant aux éventuelles distinctions entre auto-efficacité et attente de résultats chez Bandura (et Zimmerman), les notions de perception de compétence et de sentiment d'efficacité perçue, issues toutes deux de la théorie de l'*effectance* de White (1959) impactent fortement les deux édifices théoriques. A travers

⁴Signalons qu'une recherche doctorale sera soutenue en 2003 sur ce thème : A. Jézégou, *Ouverture et autodirection*, Université Paris X – Nanterre, CREF, secteur Savoirs et rapport au savoir.

cette convergence, elles rappellent toutes deux à quel point ni la proactivité du comportement et la construction de projets, ni l'autorégulation stratégique et le travail métacognitif ne peuvent s'exercer pleinement sans les fondements psychologiques et existentiels de la construction d'une « image de soi en tant qu'apprenant compétent ».

Dans cette optique, les comportements d'apprentissage les plus autodirigés seraient non seulement les plus librement entrepris, les mieux servis par des stratégies d'apprentissage autorégulées, mais aussi les plus étayés sur une perception forte de son efficacité en tant qu'apprenant.

Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York, NY : Freeman ; traduction française de J. Lecomte (2003) *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : deBoeck.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of Personality (3rd Ed.)* (154-196). New York : Guilford.
- Carré, P. (Dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2002). Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré & A. Moisan (Dir.), *La formation autodirigée* (19-32). Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2003). Un état de la recherche sur l'autoformation. In A.-F. Trollat, et coll. *Actes du 6^{ème} colloque européen sur l'autoformation*, Dijon : Educagri Editions.
- Carré, P. & Moisan, A. (Dir.) (2002). *La formation autodirigée*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie* Paris : PUF.
- Collectif de Chasseneuil. (2000). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.
- Deci, E. (1999) *Communication personnelle*. Rochester, 13.5.1999.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning ? In G. Straka (Dir.) *Conceptions of self-directed learning* (75-92). Münster : Waxmann.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
-

- Dumazedier, J. et coll. (1985). L'autoformation. *Education permanente*, n°78-79.
- François, P.-H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche sociale cognitive. *Education Permanente*, n°135, 57-70.
- Hrimech, M. (2002). Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes. In P. Carré & A. Moisan (Dir.), *La formation autodirigée* (171-192). Paris : L'Harmattan.
- Long, H. (1989). Self-directed learning, emerging theory and practice. In H. Long & Associates, *Self-directed learning, emerging theory and practice* (1-11). Norman, OK. : University of Oklahoma.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Moisan, A. & Carré, P. (Dir.). (2002). *L'autoformation, fait social ?* Paris : L'Harmattan.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine* (3^{ème} édition). Paris : PUF.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie – Autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn – From theory to practice* (3rd ed.). New York : Allyn & Bacon.
- Tremblay, N. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : PUM.
- Vallerand, R. (1999). *Communication personnelle*. Montréal, 10.5.1999.
- Zimmerman, B. (1999). *Communication personnelle*. New York, 5.05.1999.
- Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In P. Carré & A. Moisan (Dir.), *La formation autodirigée* (69-88). Paris : L'Harmattan.
- Zimmerman, B, Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Apprenants autonomes*. Bruxelles : deBoeck.