

Plus d'autonomie dans l'apprentissage

Page 3 Les ateliers de formation continue suscitent un vif intérêt
Page 4 «La relation entre l'enseignant et les élèves est essentielle»
Page 6 «Une critique du projet qui rate sa cible»
Page 8 Informations pratiques
Page 9 Les dimensions

Commencer à petite échelle

Le projet PAA prend forme dans les gymnases. Par exemple au gymnase de Berthoud. Agnes Imhof*, enseignante d'anglais et Libor Staudt**, enseignant de mathématiques et de physique s'expriment sur les avantages et les inconvénients de l'apprentissage autonome, nous font part de leurs expériences et de la manière dont le projet est accueilli parmi leurs collègues.

Qu'est-ce qui vous a incité à vous impliquer activement dans le projet PAA dans votre établissement?

Agnes Imhof: Cette idée m'a séduite d'emblée. Le fait de pouvoir traiter un sujet de manière autonome est une condition nécessaire à l'apprentissage tout au long de la vie. C'est une capacité primordiale pour les élèves d'aujourd'hui, qui doivent être en mesure de retenir l'essentiel du flux d'informations qu'ils reçoivent. Bien entendu, savoir travailler de manière autonome est tout aussi décisif durant les études. En ce qui me concerne, le projet PAA me permet d'évoluer sur le plan professionnel. Il me

séduit aussi parce qu'il intéresse l'ensemble de l'établissement.

Libor Staudt: Nos élèves travaillent volontiers de manière autonome, j'en fais l'expérience durant les cours et les semaines d'étude. Il est intéressant de constater que les élèves qui sont plutôt réservés en cours développent soudain des stratégies originales pour résoudre les problèmes. Ce qui m'importe, c'est non seulement de transmettre un savoir disciplinaire à mes élèves, mais aussi de développer leurs compétences personnelles et sociales. Le repli sur soi n'est pas une démarche appropriée pour apprendre. Le message que je tente de faire passer à mes élèves, c'est qu'ils doivent prendre leur apprentissage en main, s'organiser eux-mêmes, apprendre avec d'autres si nécessaire. En augmentant les séquences d'apprentissage de ce type, nous pouvons également faire obstacle à la «capitulation». Il arrive en effet trop souvent que certains élèves décident qu'ils «ne sont pas fait pour la physique» et s'abandonnent dans la passivité. → →

Qu'est-ce que l'apprentissage autonome? Une définition de travail

«Dans le cadre du projet PAA, le terme 'apprentissage autonome' désigne des formes d'apprentissage mises en place dans le contexte institutionnel du gymnase qui comportent une part d'autorégulation et une part d'hétéro-régulation, la première étant toutefois plus importante: les objectifs et les contenus de l'apprentissage sont certes dictés par le plan d'études, mais les élèves gèrent eux-mêmes dans une large mesure leur action d'apprentissage en définissant, exécutant, régulant et évaluant eux-mêmes les différentes étapes de leur apprentissage.»

Hilbe/Herzog, L'apprentissage autonome au gymnase, Berne, 2011.
Disponible sous: www.erz.be.ch/apprentissage-autonome

Editorial

Ursula Käser, cheffe du projet,
Section des écoles moyennes

Les choses avancent en matière d'apprentissage autonome! A la rentrée 2011, quarante enseignants et enseignantes, toutes disciplines et tous gymnases bernois confondus, se sont retrouvés à l'occasion d'une formation continue proposée par la PHBern sur l'élaboration d'unités d'enseignement dédiées à l'apprentissage autonome. Une année durant, ils participeront à des ateliers dans le cadre desquels ils chercheront des idées d'enseignement, esquisseront des unités d'enseignement et discuteront des difficultés et des objectifs d'apprentissage. Rolf Gschwend de la PHBern, dresse un portrait de cette formation dans son article.

Agnes Imhof et Libor Staudt, tous deux enseignants au gymnase de Berthoud, nous livrent dans un entretien leurs impressions sur la manière dont le projet PAA est accueilli et mis en œuvre dans les gymnases. Ils prennent également position sur le projet et nous font part des expériences faites sur le terrain en la matière. Interrogée sur l'apprentissage autonome, qu'elle a introduit avec succès au degré secondaire I, Silvia Tschanz nous montre que le travail en autonomie n'est pas l'apanage des seuls élèves de gymnase.

Dans le dernier bulletin de projet, nous avons lancé la rubrique «Un avis sur le projet PAA». Mireille Lévy y a remis en question le projet PAA dans un article incisif sur le projet. Nous présentons dans ce numéro la réplique, tout aussi incisive, de Walter Herzog et Robert Hilbe. N'hésitez pas à entrer dans la discussion et à nous donner votre avis!

«Les indispensables»: c'est sous ce titre que le groupe de projet résume l'état actuel des discussions à propos du projet PAA dans les gymnases bernois et définit les principaux éléments constituant une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome. Ce document se trouve dans la rubrique «Informations pratiques».

Bonne lecture! J'attends vos commentaires et questions par courriel à ursula.kaeser@erz.be.ch



Lorsque les élèves travaillent de manière autonome, le rôle des enseignants et des enseignantes change quelque peu. Quelle est votre expérience à ce sujet?

L. S.: Conseiller les élèves, soutenir et accompagner le processus d'apprentissage, c'est un rôle qui me convient bien et correspond à mon style d'enseignement.

A. I.: Il est plus attrayant pour moi aussi d'accompagner les élèves dans leur apprentissage que de dispenser des cours magistraux. Ce qui me séduit aussi dans les projets PAA, c'est que j'apprends, au même titre que mes élèves.

En quoi l'apprentissage autonome est-il profitable aux disciplines que vous enseignez?

A. I.: L'apprentissage autonome peut être proposé dans tous les domaines d'enseignement de l'anglais, grammaire et vocabulaire compris. Il présente aussi des avantages en littérature. J'ai constaté que le fait de laisser une latitude plus importante à mes élèves dans le choix du sujet et des livres étudiés se répercute favorablement sur leurs résultats. Ils lisent d'une manière plus approfondie et plus attentive lorsque le sujet les intéresse.

L. S.: En physique, l'apprentissage autonome a sa place dans les domaines où l'enseignement repose sur un phénomène ou une observation. J'essaie d'éveiller l'intérêt des élèves dès le départ. Ils font une expérience et tentent, au moyen d'une démarche autonome, de décrire les lois qui se dégagent de cette expérience. Cette démarche les amène à se poser des questions telles que: «Quel est le but de cette expérience?», «Quel est le savoir dont je dispose déjà?», «Comment puis-je parvenir à la solution?». Tous n'y parviennent pas d'emblée, certains ont besoin d'être davantage aidés dans cette démarche.

Quelles mesures le gymnase de Berthoud a-t-il mis en place en matière d'apprentissage autonome?

A. I.: Une équipe chargée des disciplines PPP, physique et anglais a été mise sur pied. Celle-ci est responsable du projet PAA avec la direction du gymnase. Dans ces disciplines, nous coordonnons le développement d'unités d'enseignement avec le concours de plusieurs enseignants et enseignantes.

L. S.: L'enthousiasme a gagné tous les enseignants et enseignantes de physique (cinq au total). Ensemble, nous développons une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome sur

le thème du tir oblique. Nous espérons que cette nouvelle approche aura de nouveaux effets didactiques.

A. I.: La phase dans laquelle nous nous trouvons est aussi une phase d'expérimentation. En ce moment, j'élaborerai un portfolio PAA pour ma classe. J'y rassemble, après avoir consulté les enseignants de ma classe, les projets «représentatifs» réalisés par la classe. Ce portfolio donne une bonne vue d'ensemble de ce qui a été fait et permet de profiter des expériences des élèves.

Comment les enseignants et les enseignantes réagissent-ils au projet PAA?

A. I.: Au lancement du projet, nous avons réalisé un sondage auprès des membres du corps enseignant. Nombreux sont ceux qui sont favorables au projet. Mais certains collègues soupçonnent le canton de vouloir faire des éco-

L. S.: L'idée est de commencer à petite échelle. Cela permet de collaborer et de s'entendre plus facilement. Le groupe responsable organise régulièrement des rencontres et a créé une plateforme PAA sur l'intranet.

Vous allez participer à plusieurs ateliers de formation continue au cours de l'année scolaire 2011-2012. Qu'en attendez-vous?

L. S.: En tant que responsables PAA dans notre école, de nombreuses questions nous interpellent: quelles sont les conditions requises pour pouvoir développer l'apprentissage autonome dans notre gymnase? Comment devons-nous procéder? Comment pouvons-nous introduire l'apprentissage autonome de manière appropriée dans les classes de la 9e à la 12e année? Nous attendons de la formation continue qu'elle nous aide à y répondre.



Echange de vues entre Agnes Imhof et Libor Staudt.

nomies. D'autres émettent des réserves sur le fond: les notes seront-elles surfaites? Quelle influence l'autoévaluation des élèves aura-t-elle sur l'évaluation? L'important, c'est de permettre aux enseignants et aux enseignantes de participer à la phase pilote sur une base volontaire. C'est un moyen de garantir que seules des personnes motivées collaboreront au développement des unités d'enseignement. Nous informons régulièrement les membres du corps enseignant de l'état d'avancement du projet et avons hâte de pouvoir présenter les premières unités d'enseignement. Personne ne sera contraint de les utiliser, sinon, il risque d'y avoir tromperie sur la marchandise!

A. I.: J'aimerais que nous discutions aussi, dans le cadre de la formation continue, de questions de didactique générale. Je trouve que c'est une bonne chose que les ateliers sur l'élaboration des unités d'enseignement rassemblent des enseignants et enseignantes de toutes les disciplines. J'espère que ces ateliers permettront d'échanger un grand nombre d'idées et d'expériences.

A votre avis, quels sont les défis qui attendent le projet PAA dans les gymnases?

L. S.: Les gymnases doivent réfléchir à la manière d'intégrer l'apprentissage autonome dans leur programme. Pour être bénéfique aux élèves, il est important

que cette forme d'enseignement soit introduite avec soin dans une classe. Pour nous, responsables du projet, c'est dans la planification et le pilotage du projet que réside toute la difficulté.

A. I.: Le projet PAA a aussi des répercussions sur l'organisation: dans quelles salles les élèves doivent-ils travailler? Comment coordonner les unités d'enseignement au sein d'une classe? Où placer les unités d'apprentissage autonome dans le programme et dans la grille horaire? A cet égard, une durée de cours

de 45 minutes n'est pas forcément appropriée ...

Et quels sont les défis qui l'attendent au niveau cantonal?

A. I.: J'espère que les responsables politiques saisissent les enjeux du projet. Ce n'est pas une promenade de santé pédagogique, mais une forme d'enseignement et d'apprentissage exigeante qui demande des efforts. Il s'agit par ailleurs d'une mesure visant à garantir la qualité de la formation gymnasiale.

*) **Agnes Imhof** enseigne depuis 15 ans l'anglais au gymnase de Berthoud et préside le collège d'anglais.

) **Libor Staudt enseigne depuis 11 ans les mathématiques et la physique au gymnase de Berthoud. Il est aussi maître de classe et préside le collège de physique.

Questions: **Ursula Käser**
cheffe du projet, Section des écoles moyennes

Les ateliers de formation continue suscitent un vif intérêt

La Journée de réflexion «Apprendre de façon autonome» organisée le 23 mars 2011 a produit son effet. Plus de quarante enseignants et enseignantes de gymnase se sont inscrits au cours sur l'élaboration d'unités d'enseignement dédiées à l'apprentissage autonome lancé le 30 août dernier à l'Institut für Weiterbildung de la PHBern.

L'atelier de formation continue «SOL: Unterrichtseinheiten entwickeln» repose sur les principaux résultats sur l'apprentissage autonome présentés par le professeur Walter Herzog lors de la Journée de réflexion (voir encadré). Selon lui, deux aspects jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage autonome: la latitude dont jouissent les élèves dans la prise de décision et l'aide dont ils ont besoin pour réussir l'apprentissage autonome. La première journée de formation continue a donc été consacrée à ces deux aspects.

Latitude de décision

Dans la première partie du cours, les participants et participantes ont fait ressortir les aspects caractéristiques des unités d'enseignement dédiées à l'apprentissage autonome élaborées par Heinz Brunner et Hans Keller, les animateurs du cours. L'observation de plusieurs unités d'enseignement dans les disciplines «mathématiques», «physique» et «allemand» a montré qu'il est possible d'accroître la latitude de décision des élèves tout au long de la formation gymnasiale. Par exemple, alors que les élèves de 9e année gymnasiale ont, dans le cadre d'une unité d'enseignement de huit heures, une liberté qui se limite souvent à choisir la forme de travail



Atelier de formation continue du 30 août 2011.

PHOTO: PHBERN

et à organiser son temps de manière autonome, les élèves de 11e et de 12e années peuvent disposer, dans le cadre d'unités d'enseignement plus longues, d'une latitude de décision plus étendue. Dans l'idéal, les élèves peuvent choisir eux-mêmes le sujet, le produit, le déroulement, la durée et le rythme de l'unité.

Conditions préalables

Dans la deuxième partie du cours, les participants et les participantes se sont penchés sur les conditions préalables à l'apprentissage autonome. Celui-ci requiert un mandat d'apprentissage approprié (contenus) ainsi que la description des conditions préalables (règles du jeu, structure) et des éléments de pilotage (structure des processus, lignes directrices). Avec des élèves ayant atteint

un certain stade de maturité, ces éléments peuvent être négociés. Il est préférable d'élaborer des conventions d'apprentissage avec soin et avec souplesse plutôt que de viser à la perfection. Car comme l'affirme Hilbert Meyer, planifier avec une trop grande rigueur, c'est se tromper avec une plus grande précision. Un exercice attrayant est un exercice intéressant, pertinent sur le fond et énoncé de manière compréhensible. Les objectifs qu'il poursuit sont exigeants, mais ils sont réalisables. Et il existe parfois différentes voies et solutions selon le degré de difficulté.

Les conditions préalables à une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome comprennent les objectifs, les prestations attendues, la latitude de décision, les formes de travail ainsi

que les lieux, les délais, les ressources et les critères d'évaluation. Les bilans intermédiaires et les mises au point permettent de ponctuer le travail et constituent des éléments de pilotage importants. Ils sont utiles à la réflexion et à l'autoévaluation et permettent aux membres du corps enseignant de donner un retour aux élèves.

Une mission paradoxale

Les enseignants et les enseignantes doivent assumer, dans le cadre de l'apprentissage autonome, une mission paradoxale: amener les élèves, grâce à une démarche réfléchie d'accompagnement et d'orientation, à un degré élevé d'autonomie, de coopération, et de créativité. Ce rapport entre liberté et contrôle fera l'objet du prochain atelier qui aura lieu en novembre. Les participants et participantes se pencheront sur l'accompagnement dans l'apprentissage et sur le rôle qui leur revient dans l'apprentissage autonome.

Rolf Gschwend

est responsable de la filière du secondaire II à l'Institut für Weiterbildung de la PHBern.

L'apprentissage autonome

Le professeur Walter Herzog a, lors de la Journée de réflexion sur l'apprentissage autonome, mis en évidence les principaux résultats suivants:

- L'apprentissage autonome est un objectif d'apprentissage de la formation gymnasiale. L'apprentissage procède toujours d'une démarche personnelle. Ce qu'un élève apprend ne peut s'entendre comme un effet direct de ce qu'un enseignant enseigne. L'enseignement incite à l'apprentissage mais ne le provoque pas. L'apprentissage autonome contient une amorce de réforme de l'enseignement gymnasial qui ne mise pas sur le contrôle ou le pilotage mais sur la communication.
- Selon la définition de Franz Emanuel Weinert, un apprenant ou une apprenante autonome devrait toujours être en mesure de prendre elle-même ou lui-même les décisions concernant:
 1. l'identification de ses besoins d'apprentissage,
 2. la définition de ses objectifs d'apprentissage,
 3. le choix de la stratégie la mieux adaptée pour parvenir à ces objectifs,
 4. le déroulement de l'action d'apprentissage,
 5. la régulation du processus d'apprentissage,
 6. l'évaluation des résultats de l'action d'apprentissage.
- Si l'on ne réduit pas l'apprentissage autonome à un objectif de la formation gymnasiale, mais qu'on l'envisage aussi comme une méthode d'apprentissage, alors il convient de cibler son enseignement. Certes, l'apprentissage autonome, comme tout autre savoir, doit s'acquérir par soi-même et relève d'une démarche personnelle mais cette démarche nécessite sans doute une aide plus importante que l'apprentissage d'une discipline.

L'exposé du professeur Walter Herzog ainsi que l'offre de formation continue de la PHBern peuvent être consultés sous:

<http://www.phbern.ch/weiterbildung/lehrperson-und-unterricht/sekundarstufe-ii/selbst-organisiertes-lernen-sol.html>

«La relation entre l'enseignant et les élèves est essentielle»

L'apprentissage autonome a également trouvé sa place au degré secondaire I. Silvia Tschanz, enseignante à l'école secondaire des Prés-Ritter à Bienne, lui consacre au moins une grande unité d'enseignement par classe et par an.*

Les gymnases du canton de Berne veulent renforcer le travail autonome chez leurs élèves. Comment avez-vous réagi lorsque vous avez entendu parler de ce projet?

S. T.: Ma première réaction a été: super, la didactique joue visiblement un rôle plus important qu'avant au gymnase. Dans mon esprit, j'associais plutôt le gymnase à une tradition d'enseignement magistral. C'est une bonne chose qu'il cherche désormais à se développer dans une autre direction.

Est-il également question d'apprentissage autonome au secondaire I?

S. T.: Dans notre école, les unités d'enseignement dédiées à l'apprentissage autonome figurent déjà au répertoire de bon nombre d'enseignants et enseignantes. Le plan d'études donne aussi des consignes dans ce domaine: dans la discipline Natur-Mensch-Mitwelt par exemple, le travail autonome est inscrit dans le plan d'études et fait partie des objectifs d'apprentissage.

Quelle place a-t-il dans votre enseignement?

S. T.: J'y consacre une unité d'enseignement assez longue par année de la 7e à la 9e. Dans l'idéal, je relie mes disciplines entre elles: en allemand, j'essaie de transmettre des méthodes de travail en m'appuyant sur l'informatique et je choisis un thème lié à l'histoire ou à la géographie. Parfois, je fais aussi appel à mes collègues qui enseignent l'économie familiale ou les sciences naturelles et nous

déterminons ensemble un thème sur lequel travailler. Les unités d'enseignement consacrées à l'apprentissage autonome deviennent plus longues au fil des ans et les thèmes plus exigeants. En 7e année, un projet PAA dure environ une semaine; en 9e année, jusqu'à un mois.

Sur quelles bases reposent vos unités d'enseignement dédiées à l'apprentissage autonome?

S. T.: Premièrement, il faut choisir le bon moment. Les projets ont toujours lieu au second semestre. Durant la première moitié de l'année, j'effectue un travail de préparation avec la classe. Deuxièmement, les objectifs. Les élèves ont besoin de consignes claires, de savoir ce qui doit ressortir à la fin du projet, de connaître les objectifs d'apprentissage à atteindre et la manière dont ils sont évalués – au moyen d'un test, d'une documentation ou d'une présentation?



L'apprentissage autonome réussit aux élèves de Silvia Tschanz, enseignante au degré secondaire I.

Si l'exercice n'est pas assez explicite, on prend le risque que les élèves téléchargent des informations sur Internet sans but précis, sans les retravailler. Et troisièmement, le suivi dans l'apprentissage. Je tiens un journal d'observation. Je regarde par exemple si des discussions en groupe ont lieu ou si les élèves posent des questions lorsqu'ils sont confrontés à un problème.

Les élèves du secondaire I sont-ils en mesure de gérer la liberté qui leur est donnée dans l'apprentissage?

S. T.: Dans ce domaine, il y a une différence avec les élèves du gymnase. Ceux du secondaire I ont besoin de structures mieux définies, d'un plus grand nombre d'étapes intermédiaires et d'aides de travail. Bien sûr, pas tous dans la même mesure. C'est là que je dois intervenir pour définir exactement le soutien dont chaque élève a besoin. Ensuite, il y a aussi des obstacles d'ordre cognitif. Beaucoup de textes spécialisés sont trop complexes pour des élèves du secondaire I. Cela signifie que nous devons au préalable étudier le vocabulaire spécifique.

Quelles conséquences le renforcement de l'apprentissage autonome a-t-il sur votre métier?

S. T.: Dans l'apprentissage autonome, la relation entre l'enseignant et les élèves

est essentielle. Il faut que la confiance s'installe afin que les élèves n'aient pas peur de demander de l'aide. Etre observatrice de leur travail me plaît. Cela me permet de leur donner des avis différenciés sur leur comportement face au travail et à l'apprentissage et de les évaluer. De plus, ces unités d'enseignement sont pour moi l'occasion d'évaluer mon propre travail. Je vois tout de suite si j'ai transmis à mes élèves les méthodes qui leur permettent de travailler de façon autonome.

Comment gérez-vous la pression générée par la masse de connaissances à transmettre dans les disciplines? Certains membres du corps enseignant sont assez réservés sur l'apprentissage autonome, estimant que les élèves n'apprennent pas autant et n'atteignent finalement pas les objectifs.

S. T.: La densité des plans d'études des disciplines est effectivement un problème. Lorsque de jeunes collègues font leurs premières expériences avec les projets PAA, je leur conseille de commencer par de petites unités. Cela leur évite de manquer de temps vers la fin du semestre. L'important est de transmettre des connaissances en s'appuyant sur des exemples et non de vouloir traiter un sujet de façon exhaustive. Ainsi, si je choisis habilement un cadre thématique

dans la discipline Natur-Mensch-Mitwelt, je peux ensuite désigner un objet concret à titre d'exemple qui me permettra de dégager des connaissances générales importantes. Les élèves acquièrent ainsi un savoir dont ils peuvent avoir besoin pour résoudre d'autres problématiques.

Comment évaluez-vous les prestations fournies dans le cadre de l'apprentissage autonome?

S. T.: L'enseignement de l'apprentissage autonome doit être assorti d'objectifs mesurables sinon il constitue simplement une thérapie occupationnelle. L'important est que les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation soient clairement indiqués au départ. Par ailleurs, une unité d'enseignement ne doit pas nécessairement déboucher sur un test. Il y a d'autres formes d'évaluation. Un groupe peut par exemple enseigner un thème à la classe. C'est amusant et extrêmement instructif.

**) Silvia Tschanz enseigne depuis 33 ans au degré secondaire I. Elle a la géographie, l'histoire, l'allemand et le français pour disciplines (et donne quelques leçons d'arts visuels, d'italien et d'éducation générale et sociale).*

Questions: **Ursula Käser**
cheffe de projet, Section des écoles moyennes

«Une critique du projet qui rate sa cible»

Walter Herzog et Robert Hilbe, auteurs du rapport scientifique sur le projet PAA bernois, répondent à l'article de Mireille Lévy paru dans le bulletin numéro 3.

La contribution de Mireille Lévy nous a laissés perplexes. L'auteure fabrique là un épouvantail qu'elle agite pour mieux le démolir aussitôt. Le seul fait de penser que le travail de maturité est au centre de l'apprentissage autonome est déjà erroné. Il n'est certes pas exclu que ce travail puisse faire l'objet d'un projet PAA, mais l'élever en modèle de l'apprentissage autonome, c'est passer à côté de l'esprit et de la réalité de celui-ci. Le concept d'apprentissage autonome possède des fondements tout autres et recouvre une notion bien plus large que la simple rédaction de travaux écrits, et ce quelle que soit la quantité d'efforts personnels fournie pour les rédiger. Il n'est d'ailleurs à aucun moment fait mention du travail de maturité dans notre rapport L'apprentissage autonome au gymnase (Hilbe/Herzog, 2011).

Notre rapport semble du reste jouer un rôle bien mince pour l'auteure. Philippe Carré, dont elle affirme que nous avons cité les travaux, ne figure pas dans le rapport, mais simplement dans la bibliographie, et encore, justement pas parmi les auteurs cités dans le rapport mais dans la liste de ceux dont les ouvrages peuvent être consultés en complément («Pour aller plus loin») ! Les explications de Mireille Lévy font l'effet d'un assemblage de thèmes vaguement liés à l'apprentissage autonome mais qui, dans les faits, n'ont que peu à voir avec le fond du débat présenté dans la littérature spécialisée.

Une dichotomie inutile

Il arrive, en contexte pédagogique, qu'on ne puisse contourner les valeurs. Mais en tant que science, la psychologie pédagogique (que nous représentons) s'efforce dans un premier temps d'appréhender ses objets et ses thèmes de façon totalement neutre du point de vue des valeurs et de les présenter dans une langue descriptive. Il en va visiblement tout autrement pour Mireille Lévy qui, dès le début de son article, surcharge la notion d'autonomie de valeurs qui conduisent à des dichotomies stériles. D'après elle, il y a d'un côté, la véritable

autonomie, celle qui est «authentique» et «vraie», qu'elle nomme aussi l'autonomie culturelle, et de l'autre, une fausse autonomie, qu'elle assimile, dès la première phrase du texte, à une gestion autoréglée. Les dés sont donc jetés et il apparaît clairement dès le départ que le projet PAA se situe pour elle du mauvais côté, du côté où ce n'est pas la culture qui a le dernier mot mais de sombres technocrates comme Philippe Carré.

Mais les choses ne sont pas aussi simples. Nous sommes les derniers à penser qu'en lançant le projet PAA, la Direction de l'instruction publique a mis la main sur la pierre philosophale, que désormais, dans son infinie bonté, elle tiendra à la disposition des gymnases pour leur permettre de se purifier et de se renouveler. En pédagogie, il n'y a pas de solutions miracles, surtout pas quand il est question du travail épuisant qui consiste à dispenser une formation gymnasiale à des adolescents. Mais lorsque l'on critique, on devrait poser correctement l'objet de la critique.

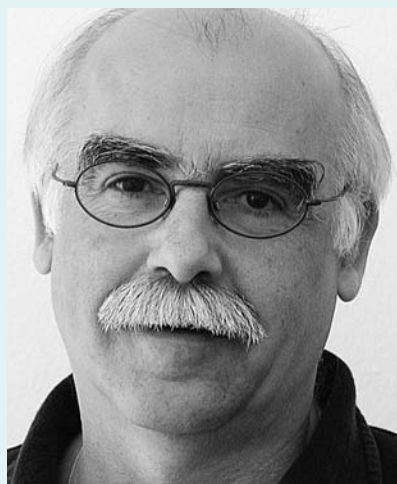
De mauvais reproches

Il est incontestable que la littérature sur l'apprentissage autonome est variée, très ramifiée et parfois contradictoire. Cela devrait ressortir de notre rapport, au moins dans l'idée. Opérer une distinction polémique entre une vraie autonomie d'un côté et une fausse autonomie de l'autre n'est en revanche pas très utile si l'on entend clarifier les choses. C'est pourquoi dans le rapport, nous ne parlons pas d'une dichotomie mais d'un continuum. L'apprentissage autonome connaît différents degrés et expressions

selon le nombre de dimensions caractéristiques que l'on développera en pratique (Hilbe/Herzog, 2011, p. 7, 20s.). Parmi ces dimensions, il y a effectivement la réflexion sur son propre travail, un aspect essentiel pourtant critiqué par Mireille Lévy (ibid., p. 23).

Le reproche avancé à propos du cognitivisme tombe lui aussi à plat. Le modèle de Boekaerts, que Mireille Lévy trouve «quelque peu comique», ne présente justement pas seulement les processus cognitifs mais aussi les processus motivationnels et permet la prise en compte de facteurs émotionnels. Il est tout simplement faux de réduire l'apprentissage autonome à une «bonne gestion de l'information». «Les pannes, les crises, les sauts» relèvent eux aussi clairement de l'apprentissage autonome et figurent explicitement au deuxième niveau du modèle de Boekaerts, dans le cadre de la régulation du processus d'apprentissage. Cette régulation consiste à évaluer son propre processus d'apprentissage et à adapter ses actions d'apprentissage en conséquence. La métacognition (i.e. la réflexion) est très importante dans ce contexte.

Mireille Lévy part de plus de l'hypothèse totalement erronée que les élèves possèdent déjà les compétences nécessaires à l'apprentissage autonome. Alors, effectivement, dans ce contexte, sa critique selon laquelle renforcer le travail autonome dans le calendrier actuel de la formation gymnasiale serait contre-productif est sensée. Or il s'agit justement d'abord d'apprendre aux élèves, dans le cadre des projets PAA mis en



Walter Herzog



Robert Hilbe

place dans les écoles, comment organiser et réguler eux-mêmes leur apprentissage (et ce peu importe dans quelle mesure).

Des objections futiles

La plupart des propos de Mireille Lévy, qu'elle formule comme autant d'objections à l'encontre de l'apprentissage autonome, n'ont rien d'incompatible avec lui. Nous accordons à l'auteure tout ce qu'elle écrit à propos de la dialectique de l'autonomie et de la relation puis de la contradiction entre le narcissisme et l'agir communicationnel. L'autonomie, comme l'a clairement souligné Walter Herzog à l'occasion de son exposé à Hofwil, ne doit pas être confondue avec l'autarcie! C'est la raison pour laquelle, dans notre rapport, nous faisons référence de différentes façons à la dimension sociale de l'apprentissage autonome, que ce soit dans la liste des exigences posées aux élèves (Hilbe/Herzog, 2011, p. 20) ou dans l'énumération des tâches incombant au corps enseignant (ibid., p. 23).

Nous accordons volontiers à Mireille Lévy que l'apprentissage nécessite une matière, un objet. La formule agréable à l'oreille «apprendre à apprendre» suggère effectivement, à tort, que l'on pourrait apprendre sans apprendre quelque chose. Evidemment, il n'en va pas ainsi; c'est la raison pour laquelle on ne doit pas enseigner l'apprentissage autonome en opposition avec l'apprentissage d'une discipline. Or, c'est justement ce que fait Mireille Lévy en voyant dans l'apprentissage autonome l'antithèse didactique du travail continu, des leçons dispensées dans chaque discipline et de l'enseignement frontal. Il s'agit là d'une pure polémique qui ne sert ni la cause ni la critique de la cause (dont la nécessité n'est nullement contestée).

Une querelle superflue

La seule chose que parvient à faire Mireille Lévy en argumentant de la sorte, qu'elle en ait eu l'intention ou non, est de jeter le discrédit sur le projet PAA. Elle se sert de l'apprentissage autonome pour justifier l'allongement de la formation gymnasiale. Il y a certainement de nombreuses raisons de prolonger la durée du gymnase; le développement de l'apprentissage autonome en serait toutefois une bien mauvaise selon nous. Car l'apprentissage autonome n'a rien à voir avec la 12^e année gymnasiale puisque l'apprentissage peut être auto-organisé et auto-régulé à tout âge, chez le tout jeune enfant déjà comme chez les personnes très âgées. Il serait également regrettable de



Atelier de formation continue du 30 août 2011.

PHOTO: PHBERN

vouloir limiter l'apprentissage autonome à la dernière année scolaire tout comme il est malvenu de considérer le travail de maturité comme son couronnement.

Si nous devons citer ici un auteur que nous n'avons pas mentionné dans notre rapport, ce serait Heinrich Roth qui, dans le second volume de son ouvrage *Pädagogische Anthropologie*, a décrit la majorité (Mündigkeit) comme étant la capacité à agir de façon responsable, une compétence qu'il subdivise en trois groupes: les compétences disciplinaires (Fachkompetenz), les compétences personnelles (Selbstkompetenz) et les compétences sociales (Sozialkompetenz). Heinrich Roth pense aussi que la majorité est «l'état psychique d'une personne chez laquelle l'hétérorégulation a été autant que possible remplacée par l'autorégulation» (traduction, Roth, 1971, p. 180). Cette définition de la majorité était perçue à l'époque (juste après 1968) comme émancipatrice et elle peut aujourd'hui encore être considérée sous cet angle. Elle se rapproche de la définition de l'agir communicationnel avancée par Habermas, auquel Mireille Lévy fait allusion dans son article. Il est clair que le projet PAA met l'accent sur les compétences personnelles, dans le sens d'une organisation et d'une régulation autonomes des processus d'apprentissage. Il est tout aussi clair cependant que ces compétences ne s'opposent en aucune manière aux deux autres compétences, à savoir les compétences disciplinaires et les compétences sociales, ni ne freinent leur développement.

Rendre les élèves capables d'organiser leur apprentissage ou, disons-le simplement, de se former eux-mêmes, a été de tout temps l'une des principales préoccupations du gymnase. La maturité, qu'il s'agisse du diplôme ou de l'état, renvoie à la capacité de prendre soi-même

sa vie en main, c'est-à-dire – horrible dictu – de se régir soi-même. L'autonomie dont il est ici question n'a rien à voir avec une autonomie négative qui voudrait que l'on se libère de quelque chose, qu'il s'agisse d'attaches, de contraintes ou d'entraves, mais bien plus avec une autonomie positive par laquelle on se libère pour quelque chose, par laquelle on acquiert la liberté de pouvoir se décider pour quelque chose que l'on considère comme plus important et plus louable. L'apprentissage par soi-même relève de ce quelque chose, de cet élément positif. Si les gymnases ne pouvaient, ne serait-ce qu'un peu, contribuer à renforcer les compétences personnelles des élèves dans le domaine de l'apprentissage, alors ils réaliseraient un travail essentiel. Que l'on puisse s'opposer à cet objectif qui est à la base même du concept d'apprentissage autonome est difficile à concevoir pour nous.

Bibliographie

- Herzog W. & Hilbe R. (2011). *L'apprentissage autonome au gymnase. Concepts théoriques et connaissances empiriques*. Berne: Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Office de l'enseignement secondaire du 2^e degré et de la formation professionnelle.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Vol. II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.

Walter Herzog,
professeur de pédopsychologie,
Institut des sciences de l'éducation,
Université de Berne
Robert Hilbe,
assistant à la section de pédopsychologie,
Institut des sciences de l'éducation,
Université de Berne

Informations pratiques

Les indispensables: les dimensions de l'apprentissage autonome

Le groupe du projet PAA a rédigé un document rassemblant les principaux éléments qui composent une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome. Ce document s'adresse aux enseignants et enseignantes qui cherchent à développer ce type d'unités.

Qu'est-ce exactement qu'une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome? Quels sont les éléments qui la caractérisent tant au niveau de la forme que du contenu? Quelles spécificités l'apprentissage autonome présente-t-il par rapport à d'autres formes d'apprentissage apparentées? Voilà le type de questions que se posent les enseignants et les enseignantes qui s'intéressent à l'apprentissage autonome.

Contenant à la fois une définition de travail de l'apprentissage autonome et

des pistes en vue de sa mise en pratique, le rapport de Walter Herzog et Robert Hilbe pose les fondements scientifiques permettant, sur la base d'un langage commun, de développer l'enseignement dans le sens proposé par le projet PAA.

Le présent document, qui résume l'état actuel des discussions à propos du projet PAA, s'entend comme une aide pour les gymnases bernois. Sur la base du rapport rédigé par Herzog et Hilbe, des débats qui se sont tenus lors de la Journée de réflexion à Hofwil et de l'atelier organisé à l'intention des responsables du projet PAA, le groupe de projet a tenté de déterminer les éléments indispensables composant une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome. Il nous paraît important que le travail visant à développer cette forme d'apprentissage, désormais relayé au ni-

veau des écoles et de la formation continue, se poursuive autour d'une conception commune de l'apprentissage autonome. Le présent document ne contient délibérément que les principaux éléments constituant une unité d'enseignement dédiée à l'apprentissage autonome. Seule la mise en œuvre concrète de ces unités d'enseignement pourra nous dire dans quelle mesure ces «dimensions» doivent être affinées, complétées ou réduites.

Berne, juin 2011

[PDF Les dimensions à la page 9](#)

Le groupe de projet:

Andreas Gräub, Rolf Gschwend, Michael Häberli, Christian Joos, Ursula Käser, Martin Moser, Christian Sester, Peter Stalder, Niklaus Streit,
Assistance scientifique: Robert Hilbe

Impressum

Bulletin du projet, numéro 4 2011–12
Plus d'autonomie dans l'apprentissage
20 septembre 2011

Edition:

Office de l'enseignement secondaire
du 2^e degré et de la formation
professionnelle (OSP), Direction
de l'instruction publique du canton
de Berne

Conception et rédaction:

Ursula Käser (OSP), Mario Battaglia
(OSP), Rolf Marti (www.kommapr.ch)

Mise en page et production:

eigenart, Stefan Schaefer, Berne
www.eigenartlayout.ch

Calendrier du projet

Etapes	Date
Début de l'avant-projet:	
<ul style="list-style-type: none">élaboration des bases scientifiques et des bases cantonalescréation par les directions d'école de comités dédiés au projet	01.08.10
Début de la phase principale: lancement du projet à l'occasion de la Journée de réflexion sur l'apprentissage autonome organisée par l'IWB de la PHBern en collaboration avec la HEP-BEJUNE.	
Discussion autour des résultats du rapport scientifique.	mars 11
Introduction des premières unités d'enseignement d'apprentissage autonome dans les gymnases	01.08.12
Bilan des étapes précédentes	31.01.14
Mise en œuvre d'unités d'enseignement d'apprentissage autonome dans diverses disciplines dans tous les gymnases	01.08.14
Décision quant à la suite à donner au projet	01.08.16

Informations et liens

- Vous trouverez des informations ainsi que des documents à télécharger sous www.ers.be.ch/apprentissage-autonome.
- Plus d'informations sur les projets découlant du rapport sur les écoles moyennes sous www.ers.be.ch/ecolesmoyennes-projets

Les différentes dimensions de l'apprentissage autonome ou les éléments indispensables à l'apprentissage autonome

Critères

Responsabilité dans la prise de décisions

L'apprentissage autonome confère aux élèves une grande responsabilité dans la prise des décisions relatives à leur apprentissage: plusieurs fois au cours d'une séquence d'apprentissage autonome, les élèves prennent des décisions quant à l'organisation et au contenu de leur travail grâce auxquelles ils gèrent eux-mêmes leur apprentissage.

Suivi dans l'apprentissage

Le suivi des élèves est très important dans le cadre de l'apprentissage autonome: l'accompagnement doit se fonder sur des conventions claires fixées au début de la séquence d'enseignement. Celles-ci permettent de formaliser et de structurer le processus d'apprentissage et de travail. L'accompagnement est conçu de façon individuelle. Les enseignants et enseignantes proposent différentes formes de soutien; les élèves sont invités à en faire usage selon leurs besoins.

Réflexion (métacognition)

La réflexion, ou plus exactement, la métacognition constitue un élément central de l'apprentissage autonome: les élèves réfléchissent et remettent en question leur processus de travail et d'apprentissage, et ce à toutes les phases de l'unité d'enseignement et pas seulement à son terme, sous la forme d'une rétrospective critique.

Possibilités de mise en pratique

Décisions relatives aux techniques de travail

- déterminer le lieu d'apprentissage
- planifier son temps
- choisir les formes de travail et les stratégies d'apprentissage adaptées
- définir des objectifs intermédiaires
- utiliser diverses sources d'informations
- demander un soutien à l'entourage

Décisions relatives au contenu de l'enseignement

- délimiter le thème
- définir les problématiques
- trier les informations par ordre de priorité
- approfondir certains aspects

Types d'échanges

- discussions entre les enseignants et enseignantes et les élèves, échange de courriels ou communication via une plateforme d'enseignement et d'apprentissage
- discussions et conseils à propos d'un projet sur la base d'un exposé rédigé par l'élève
- discussion sur l'avancée du travail à partir de journaux d'apprentissage ou de comptes rendus

Contenu des échanges

- définition des tâches
- accord sur les objectifs, les étapes et les délais
- planification d'entretiens intermédiaires

Questions

- Quelle démarche ai-je choisie et pourquoi?
- Dans quelles circonstances mon apprentissage a-t-il été le plus efficace?
- Quels sont les facteurs qui ont favorisé ou entravé mon apprentissage?
- Que n'ai-je pas encore compris?
- Pour quelle raison reste-t-il encore quelque chose que je n'ai pas compris?

Formes de réflexion

- adopter un regard extérieur sur son propre apprentissage: se ménager des moments de réflexion à tous les stades de l'unité d'enseignement
- apprendre à connaître ses forces et ses faiblesses en termes d'apprentissage: mener une discussion sur la biographie d'apprentissage et différents profils d'apprenantes et apprenants.
- choisir des stratégies adaptées: élaborer des techniques et des stratégies d'apprentissage en classe et en discuter
- évaluer l'efficacité de l'apprentissage: savoir juger ses performances dans la perspective de l'objectif d'apprentissage poursuivi

