

Des pistes pour organiser le travail des élèves afin de favoriser leur autonomie dans les apprentissages

Pierre Curchod (HEP Vaud, Suisse)

Christine Géron, Emmanuelle Masson, Annick Sacré (HEL, Belgique)

(avec la participation de Elodie Delomier, Elsa Fimiani, Maurine Hanique, Catherine Jurdant, Karin Ryembault)

Introduction

Au début de l'année académique 2015/2016, des étudiantes de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP) et de la catégorie pédagogique de la Haute école de la ville de Liège (HEL) ont choisi de mener ensemble un projet de recherche sur l'apprentissage de/à l'autonomie.

Les raisons de ce choix se déclinent autour de trois grands axes :

- tout d'abord, le côté formateur de l'expérience, avec l'envie d'enrichir leur formation et leur vision de l'enseignement par l'échange, le partage et la découverte d'un autre système d'enseignement ;
- ensuite, le volet recherche, avec le souhait de mieux appréhender les raisons du manque d'autonomie des élèves pour envisager des outils qui permettraient d'y pallier ;
- enfin, l'aspect plus personnel de l'expérience, avec l'apprentissage d'un travail en équipe via les réseaux sociaux, mais aussi les contacts qui pourraient se prolonger.

Le cadre du travail avait été posé début juin 2015 par les formatrices et formateurs des deux institutions. Dans un document de présentation à l'intention des étudiantes, nous posons la problématique de l'autonomie des élèves à partir d'une série de questionnements :

- Comment préparer l'adolescent à l'autonomie ?
- Comment donner sens aux apprentissages ?
- Comment permettre à l'adolescent de contextualiser les savoirs de l'école en fonction de son projet de formation ?
- Comment viser à l'excellence tout en prenant en compte l'hétérogénéité des adolescents, tant dans la variété de leurs projets que dans leurs motivations aux apprentissages en classe ?

L'appropriation, par les étudiantes, du cadre et de la problématique s'est faite dans des contextes de formations et des conditions très différentes entre les deux institutions :

Pour la HEL, des étudiantes ...	Pour la HEP, des étudiantes...
- ... s'engageant dans le projet dès le mois de juin	- ... s'engageant dans le projet en août – septembre
- ... en fin de deuxième année d'une formation de trois ans	- ... au premier semestre d'une formation de deux ans
- ... intégrant cette orientation à leur travail de fin d'études (mémoire)	- ... s'appuyant sur ce travail pour réaliser un projet personnel de formation
- ... ayant débuté un travail prospectif à propos de l'autonomie en regard de dispositifs pédagogiques dès l'annonce du projet PEERS	- ... venant se "raccrocher" au travail déjà entrepris

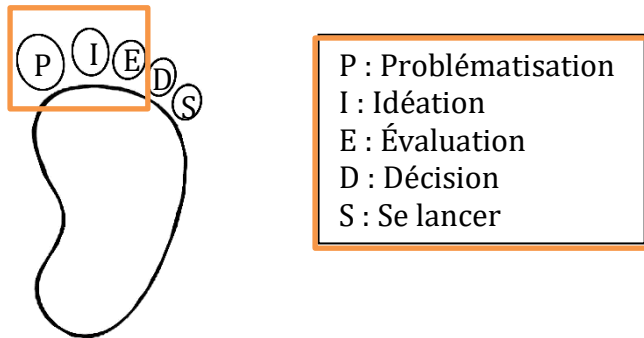
1. Recherche

Pour approcher le concept d'autonomie, les étudiantes de la HEL ont eu recours aux techniques créatives qu'elles avaient pu d'expérimenter, en 2014/2015, à l'occasion de la mise sur pied d'un Creative School Lab.

Le but du processus créatif est d'aboutir à une création qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.

Le modèle utilisé dans ce cas-ci est le modèle PIE (ou PIEDS). En passant par différentes étapes, il permet de trouver des pistes de solutions à une problématique et d'innover.

Le modèle PIE :



(Wallas, 1926 ; Osborn & Parnes, 1926 ; Amabile, 1996)

La problématique autour de laquelle s'est articulée la réflexion était : « Pourquoi les élèves ne sont-ils pas assez autonomes ? »

Différentes raisons expliquant le manque d'autonomie des élèves de l'enseignement secondaire inférieur ont émergé des lectures et des discussions. Ces raisons ont été classées autour de plusieurs axes¹. Parmi ceux-ci, il s'est avéré que, en tant qu'enseignant, on ne peut avoir prise que sur les « méthodes » et les « acteurs ».

Parmi les techniques à la disposition des enseignants, ont été sélectionnées celles qui permettraient de rendre les élèves plus autonomes. Ces méthodes ont pour caractéristiques communes de mettre les élèves au centre de l'apprentissage et de les rendre acteurs.

1.1. L'auto-socio-construction des savoirs

Dans certaines écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, une équipe d'enseignants donnant cours à un même niveau d'enseignement peut choisir de suivre un même manuel scolaire.

Il est donc courant d'effectuer un stage dans la classe d'un enseignant qui travaille avec un manuel 'imposé' par l'équipe de professeurs. S'est posée la question de savoir si, malgré cette contrainte, il était possible de favoriser l'autonomie des élèves. Le choix a été fait d'utiliser les activités proposées par le manuel en respectant les étapes de l'auto-socio-construction des savoirs. Ces étapes sont la mise en recherche individuelle des élèves au départ d'un défi, d'une situation mobilisatrice, la confrontation de leurs démarches et raisonnements en petits groupes et la présentation des productions au groupe-classe. Ces deux dernières étapes permettent l'émergence de conflits sociocognitifs et amènent les élèves à argumenter pour justifier leur démarche et la réponse obtenue. Durant le processus, l'enseignant facilite les échanges, veille au respect mutuel, est attentif aux procédés utilisés par les différents groupes, de manière à rendre le débat interactif et constructif.

À la pratique de cette méthode, ont été ajoutés l'annonce systématique, aux élèves, des objectifs poursuivis et l'énoncé des critères de correction utilisés lors de l'évaluation. Des données ont ensuite été collectées, en Belgique et en Suisse, pour pouvoir évaluer ces pratiques.

1.2. La planification, le travail en îlots, l'autoévaluation et la synthèse en grand groupe

Une école secondaire liégeoise organise les apprentissages des élèves en pratiquant la pédagogie active. Il a donc été jugé intéressant de se pencher sur les outils qui pourraient favoriser l'autonomie des élèves et les mettre au cœur de l'apprentissage. Quatre outils ont été appliqués durant un stage dans cette école et leurs effets sur l'autonomie des élèves évalués.

¹ Ces axes étaient : le cadre institutionnel, le milieu, le matériel, les acteurs (élèves et professeurs) et les méthodes.

La planification de la matière permet aux élèves d'organiser leur temps pour arriver à terminer le travail prévu pour la date fixée. Les activités à effectuer sont écrites au tableau en début de semaine. L'élève, pour respecter les délais, doit apprendre à s'organiser, à gérer son temps.

Le travail en îlots ou en groupes permet à l'élève de développer son autonomie, en lui faisant prendre conscience de la nécessaire structuration du travail, de l'implication de tous dans la prise de décision, des éventuelles limites de chacun.

L'autoévaluation est une démarche qui consiste à examiner soi-même ses capacités, à se situer par rapport aux objectifs attendus.

La synthèse en grand groupe consiste, en fin de chapitre ou après une unité de matière un peu conséquente, en l'élaboration par les élèves d'une fiche méthodologique ou d'une fiche qui reprend les éléments importants à retenir.

1.3. La pédagogie inversée

Un troisième stage a été effectué dans une école numérique, où les enseignants sont encouragés à pratiquer la pédagogie inversée au moins une fois par an. Cette méthode a donc été utilisée.

Celle-ci permet aux étudiants de développer leur autonomie car ils peuvent directement s'impliquer et être acteurs de leur apprentissage, à l'aide d'une ressource technologique. Idéalement, c'est l'enseignant qui crée les vidéos qu'il met en ligne. Il demande à ses élèves de les visionner pour prendre connaissance de la théorie relative à une matière. Ensuite, à l'aide d'exercices progressifs proposés par l'enseignant, l'élève pourra s'autoévaluer et déterminer si le travail fourni à domicile était suffisant ou non pour l'apprentissage de cette matière.

Dans une classe inversée, l'élève est plus actif que le professeur, ce dernier devient le conseiller qui va l'aider à comprendre et à établir des liens entre la théorie et la pratique.

Ici, par manque de temps, une vidéo disponible sur YouTube a été sélectionnée pour chaque point de matière. Les élèves ont reçu une feuille leur indiquant les liens menant aux vidéos et les dates auxquelles chacune devait avoir été visionnée. Ensuite, en classe, les élèves réalisaient les activités proposées sur la matière. Ils étaient invités à échanger sur ces activités en utilisant la théorie abordée par la vidéo.

2. Analyse des mises en pratique et conclusions

2.1. L'auto-socio-construction des savoirs

Pour évaluer l'efficacité du dispositif, les élèves ont complété un questionnaire qui poursuivait deux objectifs : à la fois mesurer et leur faire prendre conscience de leur implication aux différentes étapes.

Au début de l'expérimentation, on remarque que les élèves ne travaillent pas tous individuellement lors de la phase « auto ». Au fil des activités, le nombre d'élèves travaillant seuls augmente, vraisemblablement parce qu'ils ont perçu l'importance de cette phase de réflexion individuelle. Ce comportement pourrait être considéré comme une preuve de l'autonomie des élèves.

Plus les activités sont organisées, plus les phases de la méthode sont fructueuses : la recherche en groupe est de mieux en mieux menée, les élèves argumentent et étayent leur point de vue afin de bien se faire comprendre. Les élèves semblent alors acteurs de leur apprentissage, actifs et autonomes.

Pour l'enseignant, une période d'appropriation de la méthode est nécessaire, ainsi qu'une réflexion approfondie sur les possibles réponses et remarques des élèves.

Il faut également noter que l'utilisation d'un manuel scolaire dans lequel la théorie est présente (et donc non construite avec les élèves !) pourrait constituer un frein à la pratique optimale de cette méthode.

Un deuxième aspect du dispositif portait sur l'énonciation des objectifs poursuivis et des critères d'évaluation. Cette pratique ne semble pas inciter les élèves à étudier, mais porterait ses fruits au vu des résultats obtenus aux questions plus pratiques.

2.2. La planification, le travail en îlots, l'autoévaluation et la synthèse en grand groupe

Au fil du stage, une évolution a été constatée, liée à la pratique de la planification. Les élèves, de 1^{re} comme de 2^e année, géraient mieux leur temps de travail et s'organisaient plus efficacement. Il pourrait être intéressant que la planification soit réalisée par les élèves eux-mêmes. Cela demanderait certainement un temps d'adaptation entre l'adoption d'un programme trop chargé/trop léger et d'un programme réaliste.

Le travail en îlots permet à la fois le partage des ressources de travail et des connaissances. Il favorise le développement de la mémoire auditive. Par contre, il ne convient pas à tous les élèves, sans doute parce qu'il demande une forte implication de leur part. Cela se traduit par des modes de fonctionnement qui diffèrent d'un groupe à l'autre. On observe ainsi des groupes où les élèves travaillent individuellement, d'autres où des duos se forment, et certains où une véritable organisation est mise en place par l'ensemble des membres.

Concernant l'autoévaluation des compétences en mathématiques, les élèves n'éprouvent aucune difficulté à reconnaître la non maîtrise de certaines d'entre elles, probablement parce qu'ils ont l'habitude de s'autoévaluer et parce qu'ils savent également que leur honnêteté ne sera pas pénalisante. Il serait intéressant de vérifier que, conscients de ces lacunes, ils saisiraient l'opportunité d'y remédier lors de séances organisées.

Ils ont par contre tendance à surévaluer leur réussite aux questions de compétences et à la sous-évaluer lors d'exercices qui leur paraissent « simples ».

Lorsque les élèves évaluent leur autonomie, on constate qu'ils estiment correctement leur capacité à argumenter, mais qu'ils surestiment leur capacité à rechercher de l'information. Ils ont d'ailleurs tendance à ne pas faire appel à l'enseignant et choisissent plutôt d'attendre son passage dans les groupes.

L'efficacité de la construction des synthèses en grand groupe est à tester sur du long terme afin qu'idéalement les élèves puissent les réaliser seuls. Lors du stage, cette pratique n'a pas vraiment favorisé l'autonomie car elle a dû faire l'objet d'un guidage important. Il serait cependant intéressant de faire réaliser, dans un premier temps, une synthèse par îlots pour arriver ensuite à une synthèse commune.

La question de la dynamique des groupes (constitution, changements ou tournus, rôles attribués, confrontation inter ou intra groupes, ...) n'a que très partiellement été prise en compte. Il y a lieu pourtant de relever que c'est très certainement un enjeu majeur dont l'enseignant-e est responsable.

2.3. La pédagogie inversée

Les élèves ont éprouvé des difficultés à entrer pleinement dans le dispositif de la pédagogie inversée. Ils ne prenaient pas tous la peine de visionner la vidéo avant de venir en classe, ce qui posait des problèmes pour résoudre les exercices donnés. Cependant, ceux qui avaient regardé la vidéo résolvaient plus facilement les activités et semblaient mieux assimiler la matière.

Les élèves ont été invités à évaluer leur autonomie en se positionnant par rapport à différents comportements. On constate qu'ils s'évaluent mal pour la plupart des comportements, probablement parce que, dans cette école, ils n'ont pas l'habitude de ce genre de démarche. Ils évaluent cependant correctement leur capacité à écouter leurs condisciples sans les interrompre et à solliciter le professeur en cas d'incompréhension.

Les réponses à ce questionnaire font néanmoins ressortir quelques comportements qu'il serait intéressant de travailler avec les élèves pour faire progresser leur degré d'autonomie : la recherche d'informations et d'arguments pour convaincre les autres, le fait de chercher à comprendre seul avant de solliciter l'enseignant et être capable de travailler pour soi-même sans l'aiguillon du regard de l'adulte.

Conclusion

Au terme de cette année de recherche, les étudiantes sont assez unanimes pour reconnaître que le projet a répondu à leurs attentes parce qu'il leur a permis de découvrir et de mettre en œuvre des dispositifs favorisant l'autonomie des élèves et de participer à un échange de pratiques avec des étudiantes d'un autre pays.

L'intérêt du travail de groupe et des échanges « internationaux » est souligné. Ceux-ci permettraient d'apprendre plus que lors d'un travail individuel.

Cependant, les étudiantes, belges comme suisses, regrettent les échanges trop peu nombreux entre les deux équipes, le fait de ne pas avoir élaboré un projet réellement commun et les objectifs différents poursuivis par les deux institutions².

Elles suggèrent, pour les prochains projets, d'organiser plus tôt la première semaine d'échanges, de manière à ce que chaque participant se sente intégré, dès le début, dans le projet. Cela permettrait de se mettre d'accord sur les attentes, les modalités de travail et d'échanges, et de prévoir un planning détaillé et « officiel » des échéances à respecter par tous.

Pour chacun des dispositifs testés, en Belgique comme en Suisse, les élèves ont fait part, explicitement ou implicitement, de "résistances aux changements". Même dans l'établissement liégeois mettant en œuvre une pédagogie active (voir plus haut 2.2), les élèves sont rapidement dans la recherche de routines sécurisantes autour desquelles, pour eux, la question de l'autonomie dans leurs apprentissages risque de devenir rapidement secondaire, seul le résultat immédiat étant important. La question de la capacité pour l'adolescent-e de contextualiser ses apprentissages en regard d'une "compréhension du monde" pourrait orienter l'étudiant-e vers la recherche et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques contribuant à l'autonomie de l'élève. Dans cette première expérience de collaboration, les étudiantes belges et suisses ont été amenées à tester des dispositifs de manière relativement univoque (en îlots, pédagogie inversée, ...). Pour la suite, il y aura lieu de poursuivre, avec les étudiant-e-s, la réflexion sur la manière de poser la problématique de l'autonomie pour placer concrètement l'élève au centre de l'apprentissage et qu'il soit acteur de celui-ci.

² Pour les étudiantes de la HEP, le travail réalisé faisait partie d'un cours alors que, pour les étudiantes de la HEL, il s'agissait du travail de fin d'études.