L'élève autonome et responsable

Quelle définition, quelle pédagogie ?

"J'ai fait un rêve. L'école se propose de donner aux jeunes qui lui sont confiés, à la fois des racines et des ailes." (M. Rose)[1]

Nous vivons dans un monde où l'image s'impose dans tous les domaines, envahissant notre manière de penser, changeant nos habitudes et nos comportements. Ce bouleversement de la communication s'est fait très souvent, il faut bien l'avouer, au détriment de la parole.

Des capacités essentielles, voire indispensables à un apprentissage en profondeur, seraient-elles marginalisées, oubliées par l'enseignement d'aujourd'hui ? Les enseignants constatent qu'une grande partie des élèves se détournent des connaissances décontextualisées et abstraites qui sont pourtant la pierre angulaire des disciplines enseignées. Et ceux des élèves qui semblent encore assimiler les savoirs scolaires, sont trop souvent incapables de s'en servir dans d'autres contextes ; il est un fait que le transfert des connaissances s'opère de moins en moins.

S'agit-il d'un phénomène de société, de répercussions évidentes d'un emploi du temps extra-scolaire très différent des jeunes d'aujourd'hui par rapport à celui de leurs prédécesseurs ?

Tous, parents et éducateurs, réclament *l'élève autonome et responsable*. Ce concept d'autonomie si présent dans les discours, se voit cependant attribué des sens très divergents bien au-delà des situations, souvent suivant les sensibilités des gens ! Tour à tour, il se voit confondu avec l'indépendance, la débrouillardise, l'efficacité au travail,…. et la liste des qualificatifs serait bien longue.

Ressentant ces différences d'appréciation, un enseignant-formateur a posé une question pertinente (mais sans doute un peu provocatrice !) lors de la première réunion d'échanges dans le cadre du stage pédagogique réformé : *"Pour vous, un élève autonome et responsable, c'est qui ?"*

Que faut-il répondre ? Toute réponse est forcément très incomplète, car elle ne tient pas compte de l'ensemble des dimensions essentielles dans ce long cheminement vers une autonomie que certains arrivent à mieux négocier que d'autres ?

Le vrai questionnement de l'élève est sans aucun doute le moteur de l'autonomie et une information ne devrait être fournie par l'enseignant que si elle répond à une question.

Dans le cadre qui peut être le sien, cet article voudrait faire l'analyse succincte d'un concept qui se présente de manière très complexe. Il s'appuie sur une recherche de deux ans et sur le travail d'accompagnement d'une population de plus de cent professeurs-stagiaires.

Au début de la formation, les représentations en matière d'autonomie ont mis en évidence les critères suivants.

Un élève autonome est
- capable de faire un *choix*, de prendre des décisions
- a l'*esprit critique*.

En fin de formation initiale, c'est-à-dire après un parcours de plus de deux ans ayant pour objet le travail et la réflexion sur le concept, la qualité suivante est retenue comme étant la plus importante :
" …. être capable de réfléchir sur sa pratique et de prendre du recul par rapport à son apprentissage ".

Voici, par ordre de priorité, les autres critères retenus comme témoins significatifs d'un degré d'autonomie satisfaisant :
- savoir s'organiser, être capable de recherche méthodique indépendamment de l'enseignant ou de la situation
- se poser des questions
- porter un regard critique sur ses propres méthodes d'apprentissage
- faire un choix
- se procurer de l'information
- prendre des initiatives.

L'autonomie de travail de l'élève ne rime donc décidément pas avec l'individualisme ou encore moins avec la participation active en classe.

Quelles sont alors les conclusions, certes provisoires, pour une définition de l'élève autonome et pour la pédagogie à appliquer en conséquence ?

Cette question en soulève une autre, plus pointue celle-là : Malgré la richesse et l'attrait de maintes définitions rencontrées, ne risque-t-on pas d'encaquer le concept dans un cadre trop limité, de n'en concevoir qu'une seule ou quelques composantes intéressantes ?

A notre sens, et nous ne sommes pas les seuls à l'affirmer, la pensée scientifique ne doit pas être une pensée de la définition, mais une *pensée de la relation*:
"Faire des sciences, ce n'est pas produire des définitions, c'est inscrire des descrip-

tions dans un modèle qui donne fonctionnellement son sens à ce qui est inscrit (décrit)." (Sensévy Gérard, La scientificité de la pensée,1999).

C'est une recherche intitulée *"What helps students learn ?"* qui pourra nous guider davantage dans nos investigations. Elle a été menée en 1993 conjointement par Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel, Herbert J. Walberg à l'Université de Temple. La base de données tient compte de 179 revues scientifiques, de 91 synthèses de recherche et de 11.000 résultats statistiques.

L'étude a mis en évidence un domaine lié aux *qualités intrinsèques à l'élève*, domaine jugé comme étant le plus représentatif d'une bonne autonomie de travail. Dans ce champ-là, les facteurs suivants sont jugés les plus importants:

- La réflexion de l'élève sur ses connaissances ainsi que sur les stratégies à utiliser
- Le niveau de connaissance scolaire spécifique dans le domaine étudié
- Les acquis sociaux et comportementaux
- La motivation
- Les qualités psychomotrices
- Le statut socio-économique

Une structure porteuse d'éléments fédérateurs de la réflexion sur les méthodes de travail de l'élève devrait dès lors être le fondement de tout débat de réforme. L'apprentissage, pour prendre du sens aux yeux de l'élève, serait alors basé sur un réel questionnement plutôt que de donner des réponses à des questions que l'élève n'a jamais pu ou voulu se poser. Oui, le vrai questionnement de l'élève est sans aucun doute le moteur de l'autonomie et une information ne devrait être fournie par l'enseignant que si elle répond à une question.

"Les connaissances des élèves ne sont jamais accessibles directement, elles ne le sont que par des intermédiaires tels les productions langagières, écrites ou orales, des démarches de résolution de problèmes ou de traitement de tâches." (Philippe Jonnaert, Cécile Vander Borght)[2]

Enseignants et élèves devraient dès lors, comme le formule Philippe Perrenoud[3], tout simplement "changer de métier". L'élève deviendrait un acteur de sa formation ; il prendrait des responsabilités, il définirait sa progression au moyen de contrats établis avec ses enseignants ; il interviendrait au niveau du fonctionnement du lycée prenant tour à tour des rôles de tuteur d'élèves moins âgés, d'assistant au professeur ou de gestionnaire du centre de documentation.

Et le professeur, faisant abstraction un instant de sa fonction première[4], deviendrait accompagnateur et personne-ressource de l'élève. Car après tout, un élève en difficulté d'apprentissage, n'est-il pas tout simplement en manque de questionnement.

Il va de soi que ce changement de rôle devrait entraîner un changement de pédagogie.

La clé de l'énigme serait l'apprentissage par problèmes. Cette stratégie d'enseignement " non classique " a été mise en place une première fois en 1970 à la Faculté de Médecine de la McMaster University à Hamilton en Ontario, puis introduite progressivement dans bon nombre de lycées américains et canadiens et plus près de nous, dans les pays nordiques. Elle suppose que les élèves soient placés en situation de résolution de problèmes. Ces derniers sont authentiques, construits ou proposés par les enseignants. La méthode tend à favoriser l'assimilation des connaissances et la construction des compétences par une approche fonctionnelle des situations réellement vécues.

C'est donc le processus même de résolution de problèmes qui génèrent les apprentissages.

Voici une dernière citation pour conclure une réflexion jamais achevée:

"Ainsi nous sommes d'avis que l'école parvient à ses fins éducatives dans la mesure où elle invite les élèves à s'inscrire dans un processus de recherche, puisque c'est cette condition qui favorise la transformation, le réajustement, la reconstruction et l'amélioration de la personne." (Daniel, Lafortune, Pallascio, Sykes)[5].

Gaston Ternes

Directeur du Lycée Aline Mayrisch, ancien coordinateur du module 3 "autonomie et responsabilité" au Département de Formation Pédagogique du Centre Universitaire de Luxembourg

[1] The promise of Public Education in America. New York: Penguin Books (1995).

[2] in Créer des conditions d'apprentissage (Ed. De Boeck Université, 1999).

[3] Philippe Perrenoud, professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève.

[4] professeur, du verbe latin "profiteri" au sens de "déclarer ouvertement".

[5] Philosopher sur les mathématiques et les sciences. Québec: Ed. Le loup de gouttière (1996).

Cartoon: Pessin, in: Le Monde