

# L'apprentissage autonome, comment le rendre possible dans le supérieur ?

## Des changements, vous dites ?

Nul besoin d'entreprendre des recherches scientifiques approfondies pour constater que de plus en plus d'étudiants peuplent les amphithéâtres des universités et des hautes écoles belges. Cette massification estudiantine peut dès lors poser certains problèmes institutionnels, organisationnels et pédagogiques. Notamment, des relations entre les professeurs et leurs étudiants de plus en plus distantes : « pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté : les écarts de statut et de pouvoir éloignent l'étudiant de l'enseignant » (Merle, 1997, p. 381, cité par Paivandi et Espinosa, 2013). Ces deux derniers auteurs relèvent le malaise des étudiants qui ne se sentent pas assez suivis par leurs professeurs. Aussi, certains enseignants sont découragés devant l'attitude des étudiants qui semblent parfois montrer peu d'engagement dans leurs études : ceux-ci s'absentent, privilégient la réussite plutôt que l'apprentissage, ils ne participent pas activement aux cours... Contrer ce manque d'investissement est une préoccupation pour de nombreux enseignants. Certains proposent d'ailleurs de nouvelles approches pédagogiques mettant l'étudiant au centre de sa formation.

## De nouveaux étudiants ?

Les étudiants, en plus d'être très nombreux, sont également très différents de ceux fréquentant les universités et hautes écoles d'il y a quelques années (Université Laval, n.d.).

En effet, de nos jours, dans une société où les ordinateurs, smartphones et tablettes (et nous en passons) permettent aux étudiants d'accéder partout et à n'importe quel moment à une quantité vertigineuse

### Les étudiants d'aujourd'hui...

- Connectés, avec un accès à l'information
- Multitâches
- Collaborateurs
- Participatifs
- Visuels
- Désireux de produire et de partager

Brown, Howe et Strauss, Lomas et Obliger, Prensky, Tapscott (cités par l'Université Laval, n.d., p. 12)

d'informations, le monde de la formation, incluant la pédagogie universitaire, ne peut être épargné : les universités et hautes écoles doivent s'adapter.

Sachant que "l'enseignement magistral traditionnel (cours, travaux dirigés, travaux pratiques) convient à une partie des étudiants bien adaptés à cette forme d'enseignement." (Vindevoghel & Blondeau, 1998, p. 39), un besoin d'envisager les rôles des enseignants différemment et de questionner l'autonomie qu'ils donnent à leurs étudiants se fait sentir, et ce afin de permettre aux étudiants de prendre en charge leurs propres apprentissages.

## Plus d'autonomie ?

Donner de l'autonomie dans l'apprentissage des étudiants ? Oui. Mais comment et dans quelle mesure ? Qui dit plus d'autonomie aux étudiants ne signifie pas la fin des enseignants et une marge de manoeuvre illimitée aux étudiants : selon la définition de l'apprentissage autonome, les enseignants qui privilégient ce type d'apprentissage tentent de rendre chaque étudiant "capable de prendre, avec les personnes appropriées, les décisions nécessaires pour répondre à ses propres besoins". (Kesten, 1987, p. 5). Favoriser ce type d'apprentissage devrait donc amener progressivement les étudiants à devenir autonomes.

## → À SAVOIR...

Développer l'autonomie des étudiants fait partie des grandes finalités de l'enseignement. Toutefois, l'autonomie n'est pas toujours une fin en soi... Et oui, elle peut aussi être un moyen ! On parle alors d'apprentissage autonome.

## Qu'en pensez-vous ?

L'autonomie n'est pas innée, c'est une compétence dont le développement peut être soutenu par les enseignants. Finalité oblige !

Mais comment rendre vos étudiants autonomes ? Posez-vous la question un instant avant de lire la suite...

## À VOIR & À MÉDITER...

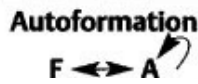
« [L'auto-apprentissage tutoré des langues à l'ENSGSI](#) »



Et dans ce contexte,  
dans quel courant  
s'inscrire ?

## Le courant de l'autoformation

Le courant de l'autoformation (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, cités par Blondeau & Vindevoghel, 1998) peut favoriser l'autonomie chez les étudiants puisque les pratiques d'enseignement inscrites dans ce courant demandent à ceux-ci, selon Tremblay (2003), de fournir des efforts pour apprendre par eux-mêmes. Selon ce même auteur, "apprendre par soi-même" signifie apprendre à son rythme en utilisant des ressources pédagogiques adaptées. Dans ce cas, l'étudiant est libre de définir son contenu d'apprentissage, ses objectifs, son parcours de formation, ses ressources et ses méthodes pédagogiques ou d'évaluation avec, éventuellement, le conseil de l'enseignant. Par conséquent, « la relation entre le formateur et l'apprenant est multi-directionnelle (du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même). » Il en va de même entre l'enseignant et son étudiant.



F = Formateur

A = Apprenant

Retrieved from <https://books.openedition.org/pum/10740?lang=fr>

Avant de lire la suite, arrêtez-vous un instant sur la vidéo ci-dessous et observez comment l'Université de Maastricht tente de se rallier au courant de l'autoformation.

### À VOIR & À MÉDITER...

« [De plus en plus de jeunes Liégeois choisissent l'Université de Maastricht](#) » mais pourquoi ?

### Qu'en pensez-vous ?

En quoi les pratiques pédagogiques de l'Université de Maastricht, répondent-elles au changement de paradigme pédagogique que connaît l'enseignement supérieur aujourd'hui ?

Dès à présent, ayant connaissance des pratiques pédagogiques de l'Université de Maastricht, nous vous proposons de découvrir sept piliers sur lesquels est basée l'autoformation (Carré, n.d.).

Parmi ces piliers, il se peut que certains d'entre vous reconnaissent l'une ou l'autre de leurs pratiques d'enseignement. Toutefois, sachez que la combinaison des sept piliers est une condition sine qua non pour adhérer complètement au courant.

### I. Le projet individuel

Il est indispensable que l'apprenant ait une motivation pour apprendre, car l'autonomie dans l'apprentissage est en lien avec la motivation qui permet à l'étudiant d'élaborer son projet individuel de formation, de se fixer des objectifs et de fournir les efforts nécessaires pour les atteindre. Pour entretenir cette motivation, l'étudiant a la possibilité d'exprimer son projet personnel ou professionnel et de le négocier au travers du contrat pédagogique, développé au point suivant.

### II. Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est un outil qui permet de détailler les objectifs, les contenus, les méthodes d'apprentissage et le suivi de l'apprentissage par l'enseignant.

Ce contrat est basé sur le dialogue et la négociation tout en étant le plus précis et clair possible quant aux rôles de chacun. Il contient au moins quatre informations:

- les objectifs d'apprentissage réalistes et opérationnels;
- les ressources disponibles (documents, encadrement humain...) et leur modalité d'utilisation
- les conditions d'atteinte des objectifs (le temps imparti, les critères de validation...)
- les modalités d'évaluation

« Dans nos programmes, les étudiants savent dès le départ, où ils vont... L'objectif leur est donné et ils savent où nous trouver si nécessaire... Les échéances sont claires et nécessaires pour les forcer à travailler... L'autonomie, ce n'est pas laisser tout faire aux étudiants, vous savez... »

**Pierre Berkens**

Directeur et enseignant en bachelier comptabilité et fiscalité à l'Henallux d'Arlon

### III. La pré-formation

“On n’entre pas en autoformation du jour au lendemain... Il est nécessaire de créer un climat d’acclimatation, de transition...” (Tatin, 2000, p. 2)

Carré (2002) conseille aux enseignants de mettre en place un "module d’accueil" comprenant deux volets :

- “une préparation méthodologique” dans laquelle est visé l’apprentissage de l’organisation chez les étudiants. Ce premier volet permet aux étudiants d’établir “la planification du temps, les ressources à utiliser, les techniques documentaires et les méthodes de travail individuelles et collectives.” (Tatin, 2000, p.2)

**Pierre Berkens** propose aux étudiants de se familiariser aux techniques documentaires :

« Mes étudiants de bloc 3 ont déjà eu un cours de recherche d’information en bloc 1, ce qui les prépare à mener les recherches en autonomie que je leur demande. Savoir chercher l’information est un impératif du métier car tout évolue très vite aujourd’hui. »

**Pierre Berkens**

- “une préparation psychologique” qui incite les étudiants à se rendre compte des portées et limites des dispositifs d’apprentissage autonome. “C’est un travail réflexif sur sa façon d’apprendre, son style d’apprentissage” (Tatin, 2000, p.2) qui est proposé.

L’[ENSGSI](#) illustre cette préparation psychologique. N’hésitez pas à re-visionner le reportage présenté dans l’encadré de la page 1 à partir de 2’25”.

### IV. Le formateur facilitateur

Ici, le formateur sort de son rôle de “transmetteur de savoir” et devient facilitateur, c’est-à-dire une personne ressource pour l’apprenant, voire même, un tuteur. Ainsi, il agit sur les processus d’acquisition de compétences et l’accompagnement du formé.

Pour le formateur, il ne s’agit pas de faire le travail à la place des apprenants mais bien de les

accompagner en les aidant dans leurs prises de décisions. Leur relation est alors de l’ordre du partenariat.

Quatre caractéristiques sont précieuses au formateur-facilitateur selon Though (cité par Tatin, 2000) :

- “ il sera chaleureux et affectueux,
- il aura une haute estime des compétences des apprenants dans l’auto-planification de leurs apprentissages,
- il instaurera un dialogue à égalité avec les apprenants,
- il sera ouvert aux changements et à de nouvelles expériences.” (p.3)

**Nathalie Colette-Basecqz**, Professeure de droit pénal en bloc 2 et 3 à l’**Université de Namur**, sort de son rôle de transmetteur et devient plutôt une personne-ressource pour faciliter l’apprentissage des étudiants :

« Je me montre toujours disponible à mes étudiants, je ne prévois pas forcément de les accompagner individuellement ou en sous-groupe, j’ai trop d’étudiants pour cela. Mais s’ils en ont besoin, s’ils viennent me demander de l’aide, je suis là ! »

**Nathalie Colette-Basecqz**

### V. L’environnement ouvert de formation

Les institutions pédagogiques doivent déployer des ressources pédagogiques à disposition de l’apprenant. Il existe trois aspects dits “ organisationnels ” qui ont le pouvoir de transformer un “milieu neutre” à l’égard de l’apprentissage en un “milieu ouvert” afin que l’étudiant puisse évoluer dans un milieu riche, empli de ressources utiles et utilisables (Tatin, 2000) :

- Développer une organisation autoformatrice où la formation est vue comme un processus continu et se développe au delà des moments dédiés spécifiquement à la formation.
- Développer un centre de ressources afin de proposer un outil d’apprentissage global mais aussi de donner des conseils, de guider et de proposer des services de remédiations. Cet outil doit présenter un certain confort pour les apprenants que ce soit au niveau de sa localisation géographique, des horaires souples, des ressources éducatives diversifiées et variées...

- Développer des "apprentissage ouverts", c'est-à-dire l'utilisation des ressources contemporaines (ex: les multimédias) qui permettent la formation indépendante et à distance.

Dans la vidéo ci-dessous, l'Université Laval illustre ces trois aspects dits "organisationnels" qui ont le pouvoir de transformer un "milieu neutre" à l'égard de l'apprentissage en un "milieu ouvert".

### À VOIR & À MÉDITER...

« Enseigner dans une salle d'apprentissage actif »

### Qu'en pensez-vous ?

Comment l'espace peut-il favoriser les apprentissages autonomes ?

Et comment voyez-vous votre espace de cours ? À nouveau selon vos contraintes.

## VI. L'alternance individuel/collectif

Pour Carré (n.d.), "autoformation" n'est pas synonyme de solitude dans l'apprentissage, au contraire, il ajoute que les contacts interpersonnels y sont plus nombreux que dans les autres formes d'apprentissage.

Dans ce sens, il est nécessaire d'instaurer un rythme de travail à deux dimensions : une alternance apprentissages individuels/collectifs, d'une part des temps de production individuelle où l'individu porte une réflexion individuelle sur son travail, d'autre part des moments d'échanges et de réflexions collectifs.

L'Université Laval et l'Université de Maastricht illustrent cette alternance individuel/collectif.

## VII. Les trois niveaux de suivi

L'autoformation nécessite un suivi plus important que les modalités d'enseignement traditionnel, car chaque étudiant doit être conseillé au fil de son parcours et doit pouvoir s'autoévaluer à l'aide des étapes du dispositif et des références au groupe.

Ce suivi contient trois niveaux (Tatin, 2000) :

- le tutorat entre étudiants, avec l'élaboration d'un contrat d'objectifs personnalisés, du suivi, de la remédiation, du conseil et l'évaluation
- la régulation du groupe, qui nécessite d'autres modalités de suivi et d'accompagnement que celles des pédagogies traditionnelles.

« Parfois, quand les groupes de travail (de 4 étudiants) sont un peu perdus, je rassemble les groupes pour rappeler les objectifs et sécuriser les étudiants. »

**Pierre Bernes**

- le pilotage de l'institution et de différents acteurs partenaires (étudiants, enseignants, institution, faculté). Via des réunions d'équipe, il est possible de vous questionner entre collègues sur les finalités d'enseignement, les objectifs d'apprentissage et les méthodes utilisées dans les programmes et les cours proposés dans votre institution.

Deux enseignants ont commencé avec leurs collègues une réflexion méthodologique au niveau institutionnel sur la place de l'autonomie dans les apprentissages de leurs étudiants :

« Je pense que mettre l'autoapprentissage dans une perspective d'activités intégratrices entre différents cours, qu'ils soient similaires ou totalement différents, pourrait apporter encore plus de bénéfices et être très intéressant, notamment sur l'intérêt et l'engagement des étudiants. Avec mes collègues, on a tous des pratiques et des méthodes différentes, mais on tend vers cette réflexion là dans les réunions pédagogiques : comment faire pour intégrer les différents cours pour faire des activités cohérentes entre les différents cours ? Notamment pour la cohérence de la formation et entre les différents cours... Mais ça demande un certain travail de la part des enseignants... »

**Olivier Castin**

Enseignant dans la section hygiéniste bucco-dentaire en bloc 1 à la Haute Ecole Libre de Bruxelles - Ilya Prigogine

« Quand nous, enseignants, nous tentons de rendre nos étudiants plus autonomes, je pense que le mieux, c'est de passer par l'équipe, par l'entraide entre collègues : ce que l'un a vécu peut susciter l'inspiration des autres. Et, en tant que directeur, j'ai l'espoir que cette entraide et cette réflexion méthodologique permettent aux enseignants plus réticents de tenter de donner plus d'autonomie à leurs étudiants et donc d'accepter le risque de l'imprévu engendré par cette autonomie. »

**Pierre Berkens**

Après avoir découvert les sept piliers de Carré (n.d.), arrêtez-vous un instant et songez à la question présentée dans l'encadré ci-dessous.

### Qu'en pensez-vous ?

Le-s quel-s des sept piliers proposés par Carré (n.d.) pouvez-vous identifier dans les pratiques de l'Université Laval ? Et de l'Université de Maastricht ?

Favoriser  
l'apprentissage autonome à  
l'université, ok mais  
comment ?



### Deux pratiques envisageables...

En fonction de vos contraintes (le nombre d'étudiants, les espaces, les TIC à disposition, etc.), vous avez la possibilité de mettre en place des dispositifs, méthodes, techniques et outils d'enseignement-apprentissage...

Ici, nous vous présentons une méthode, l'apprentissage par problème, et un outil, le portfolio. À vous de vous de les approprier en fonction de vos objectifs d'apprentissage et gardez à l'esprit ce conseil :

« Il ne faut pas vouloir tout faire d'un coup, il faut rester progressif. On peut commencer par une activité, une séance, un chapitre... Cela permet aux profs de s'autoformer. »

**Pierre Berkens**

**Olivier Castin**

### L'apprentissage par problème

L'apprentissage par problème permet aux étudiants de prendre une part active dans leur apprentissage. Concrètement, il peut « s'organiser autour de petits groupes dirigés par un tuteur. Sous la conduite d'un [enseignant], les étudiants doivent trouver les solutions à divers problèmes, identifier les ressources qui les y aideront et anticiper les conséquences des solutions trouvées. » (Tremblay, 2003)

Outre le soutien à l'autonomie grâce à l'activité de l'étudiant, notamment dans la recherche de pistes et de ressources, cette méthode permet d'aider les étudiants à faire des liens entre la théorie et la pratique et de prendre en compte les nombreuses variables composant une situation.

De la part des enseignants, ce dispositif demande du temps : le temps de concevoir les problèmes soumis aux étudiants, de soutenir leur travail en leur explicitant, si besoin, des moyens d'atteindre l'objectif visé, de leur rendre d'éventuels feedbacks et d'évaluer leurs solutions.

### Le portfolio

La rédaction d'un portfolio peut également amener les étudiants à une autonomie et à une responsabilité dans leurs apprentissages. En effet, cet outil peut faciliter la formulation, par les étudiants, des questions, des besoins et des manques ressentis. Ils pourront également se fixer des objectifs, observer la progression de leur réflexion et prendre conscience de ce qu'ils ont appris et des conditions dans lesquelles ils ont appris. En bref, un tel outil a l'avantage de développer l'autonomie des étudiants ainsi que des compétences métacognitives, d'observation de soi et de son propre fonctionnement intellectuel, si importantes pour l'apprentissage (Denis, 2006; Château & Zumbihl, 2010).

Concrètement, dans sa classe, ou son amphithéâtre, l'enseignant pourrait poser une ou plusieurs questions de réflexion sur l'identité professionnelle auxquelles les étudiants devraient répondre.

« Les savoirs que j'enseigne ne peuvent pas être approchés par un cours ex-cathedra : je ne peux pas dire à mes étudiants quelles sont leurs forces et leurs faiblesses, c'est à eux de les faire ressortir dans le cadre de l'autoapprentissage. »

Puis, au fil des séances de cours, des lectures proposées et des recherches personnelles des étudiants, ceux-ci seraient amenés à verbaliser leurs réflexions et leur développement personnel et/ou

professionnel, à souligner les éléments qui leur ont permis d'évoluer et à démontrer leur évolution, par exemple en comparant les réflexions "avant-après".

Dans ce mémo, pour répondre aux changements que connaît l'enseignement supérieur aujourd'hui, plusieurs pistes de réflexion sur l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages vous ont été proposées. D'autres dispositifs, méthodes, techniques et outils d'enseignement-apprentissage peuvent également être envisagés, notamment, en intégrant les supports technologiques. Il s'agit essentiellement, pour les enseignants, d'adopter des pratiques, d'entrer dans une posture, d'endosser des rôles dans lesquels ils restent à l'aise (Berthiaume & Rege Colet, 2013) et de laisser une plus grande liberté aux étudiants, une plus grande marge de créativité. « La plante forcée n'a point de parfum. » (Goethe, 2001)

Continuez à vous autoformer en cliquant sur les liens ci-dessous...



## → POUR ALLER PLUS LOIN...



### POUR SE FORMER



- Un livre (à avoir absolument dans sa bibliothèque) **pour vous aider à aider les étudiants à apprendre** : le livre « Aider les élèves à apprendre... » de De Vecchi, G. (2010)
  - Pas le temps de lire ? Un article en ligne bref et précis à lire entre deux cours : « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » de Holec, H. (1990)
- Une **thèse pour découvrir la pensée critique et la pensée métacognitive**, « deux formes de pensée [qui] s'avèrent particulièrement utiles dans les démarches d'auto-formation » (Benny, 2005, p. 3)
- Un livre **pour vous aider à « Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion »** de Christensen, C. R., Garvin, D. A., Sweet, A. & al. (1994)
- Une **page web de l'Université Laval pour apprendre à questionner ses étudiants**
- Une **page web de l'Université Laval** et un **article en ligne pour repenser l'(auto)évaluation** et l'intégrer de manière cohérente dans un dispositif d'auto-formation



### POUR RESTER EN VEILLE



- Un **padlet** sur l'auto-formation
- Un **blog** sur l'autonomie dans les apprentissages et la formation

## Bibliographie

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Tome 1 : Enseigner au supérieur. Berne, Suisse : Peter Lang.

Blondeau, J.-M. & Vindevoghel, M. (1998). Autoformation éducative et enseignement universitaire « sur mesure ». Retrieved from <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Jipsp8/Pdf/Vindev2.pdf>

Carré, P. (n.d.). L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités... . Nanterre: Université Paris X. retrieved from <https://docplayer.fr/19229820-L-autoformation-accompagnée-en-app-ou-les-sept-piliers-revisites.html>

Denis, B. (2006). Des outils pour concevoir et réguler des dispositifs d'apprentissage autonome hybrides ou à distance. In 7e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes. Retrieved from [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11182/1/DENIS\\_DES\\_OUTILSPOUR\\_CONCEVOIR\\_ENFA\\_2006\\_26\\_0309.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11182/1/DENIS_DES_OUTILSPOUR_CONCEVOIR_ENFA_2006_26_0309.pdf)

Kesten, C. (1987). Independent learning : A Common Essential Learning : A study completed for the Saskatchewan Department of Education Core Curriculum Investigation Project. Regina, Canada : University of Regina. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292836.pdf>

Paivandi, S. & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. [online] Distance et médias des savoirs. Available at: <https://journals.openedition.org/dms/425> [Accessed 16 Oct. 2019].

Tatin, G. (2000). Les sept piliers d'un dispositif de FOAD basé sur l'autoformation : Résumé. Retrieved from Institut national supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement, TutoFOP Web site : [https://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD\\_Autoformation/documents/7\\_piliers.pdf](https://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD_Autoformation/documents/7_piliers.pdf)

Tremblay, N. A. (2003). L'autoformation : Pour apprendre autrement. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Retrieved from <http://books.openedition.org/pum/10731>

Université Laval (n.d.) : Aubry-Abel, C., Belkhiter, N., Bézier, F., Forgues, J.-F., Gagnon, M.-F., Gagnon, N., Garant, E., Ghaouti, L., Morasse, R., Poliquin, E.-J., Pothier, F., Rivard, L., Rochon, A., Talbot, S., Vachon, S. & White, J. (n.d.). Repenser les espaces d'apprentissage : Orientations stratégiques et pédagogiques. Université Laval, Laval. Retrieved from [https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces\\_physiques-orientations\\_strategiques\\_0.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques-orientations_strategiques_0.pdf)