

Éducation agile autodirigée pour une collaboration résiliente et inclusive



Table des matières

Introduction	5
1. Éducation autodirigée (EAD)	7
2. Apprentissage autodirigé agile	8
2.1 L'arbre agile	9
2.2 Le sol // La confiance	10
2.3 Les racines // Les fondations	11
2.4 Le tronc // La communauté	13
2.5 Les branches // Les principes	14
2.6. Les feuilles // Outils et pratiques	16
3. Éducation autodirigée et apprentissage agile en pratique	17
3.1 Une journée dans un centre d'apprentissage agile	18
3.1.1 Centre d'apprentissage agile de la ville de New York	19
3.1.2 Centre d'apprentissage agile Senbazuru à Madrid	21
3.2 Les "feuilles" des centres d'apprentissage agile: outils et pratiques	23
3.2.1 Le cycle d'apprentissage agile	23
3.2.2 Tableau des propositions / Tableau de planification hebdomadaire ("Set-The-Week")	25
3.2.3 Kanban personnel	26
3.2.4 Tableau des règles du jeu ("Gameshifting Board")	27
3.2.5 Tableau d'organisation de la communauté ("Community Mastery Board")	28
3.2.6 Documentation	29
3.2.7 Signaux manuels	30
4. Perspectives de recherche	32
4.1 Apprentissage tout au long de la vie	33
4.2 Apprentissage en autonomie et encadrement minimal	33
4.3 Apprentissage autorégulé	34
4.4 Apprentissage autodirigé	34
4.5 Apprentissage agile	35
4.6 Conclusion	36
5. Cultures de collaboration	37
6. Conclusion	42
Glossaire	44
Références	47
Crédits d'images	49

Mentions légales

2022: CollectiveUP info@collectiveup.be

Rédaction: CollectiveUP (BE), K8 Institut für strategische Ästhetik (DE), Fundación Universidad Francisco de Vitoria (SP), Stichting Kenniscentrum Pro Work (NL), RHIZO School (BE).

Auteur·trice·s: Liliana Carrillo (CollectiveUP), Rubén Alvarado (CollectiveUP), Aude Poilroux (K8), Agnès Lotton (K8), Soenke Zehle (K8), Juan Fraile (UFV), Daniel Orgaz-Rincón (UFV), Joos Van Cauwenberghe (RHIZO), Illaria Vichi (ProWork), & Tessa den Bakker (ProWork).

Co-autrice: Abby Oulton (Agile Learning Centers Network)

Contributions au manuel:

Chapitre 1, 2, 3: CollectiveUP

Chapitre 3.1.2., Chapitre 4: Fundación Universidad Francisco de Vitoria

Introduction, Chapitre 5, conclusion, glossaire: K8 Institut für strategische Ästhetik

Les partenaires sont responsables de l'exactitude et de l'intégrité du contenu des chapitres et déclarent avoir fourni des références adéquates à tous les documents sources. Chaque fois que du matériel publié antérieurement a été adapté à l'objectif pédagogique de ce manuel, cela a été indiqué et les autorisations des auteurs originaux ont été demandées (sauf si le matériel a déjà été publié sous une licence ouverte, auquel cas les conditions de la licence sont pleinement respectées).

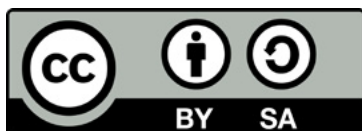
Mise en page par: Jurate Laugalyte (CollectiveUP), Carlos Nivia Otero (CollectiveUP).

Traduction: Version néerlandaise par Davy Vandekerckhove (RHIZO), Tim Vuylsteke (RHIZO), Illaria Vichi (ProWork), & Tessa den Bakker (ProWork). Versions française et allemande par Agnès Lotton (K8) & Aude Poilroux (K8). Version roumaine par Loredana Bucseneanu (CollectiveUP). Version espagnole par Juan Fraile (UFV) & Daniel Orgaz-Rincón (UFV).

Nous suggérons de citer ce rapport comme suit: Carrillo, L., Alvarado, R., Poilroux, A., Lotton, A., Zehle, S., Fraile, J., Orgaz-Rincón, D., Van Cauwenberghe, J., Vichi, I., & den Bakker, T. (2023). *Self-Directed Agile Education for Resilient and Inclusive Collaboration* (Éducation agile autodirigée pour une collaboration résiliente et inclusive). Agile4Collaboration. <https://www.agileforcollaboration.eu/result1/>

Cette publication a été rédigée dans le cadre du projet Erasmus + Agile4Collaboration, qui vise à développer la méthodologie de l'apprentissage agile en Europe en créant et en partageant des ressources sur cette méthodologie en vue de soutenir le développement d'une communauté européenne en ligne de praticien·ne·s de l'apprentissage agile, continuer à améliorer ces ressources et favoriser l'évolution professionnelle des enseignant·e·s et professionnel·le·s de l'éducation.

Cette publication (publiée en anglais, allemand, français, néerlandais, espagnol et roumain) et d'autres publications et outils produits dans le cadre du projet peuvent être téléchargés gratuitement à l'adresse suivante: www.agileforcollaboration.eu



Cet ouvrage est publié sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. Pour consulter une copie de cette licence, consultez le site: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Avis de non-responsabilité:

Agile4Collaboration – Self-Directed Agile Education for Resilient and Inclusive Collaboration est un projet de partenariat, cofinancé par la Commission européenne. Cette publication n'engage que ses auteur-trice-s et la Commission européenne ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Agile4Collaboration – Projet Erasmus+, Type d'action "Cooperation partnerships in school Education", Numéro de subvention: 2021-1-BE02-KA220-SCH-000032645



**Financé par
l'Union européenne**

Introduction

Les jeunes d'aujourd'hui devront faire face à un monde très différent de celui que nous avons connu jusqu'à maintenant. Or nombre d'entre eux/elles reçoivent un enseignement basé sur des programmes qui ne les préparent pas pleinement à un monde en mutation. Ce monde évolue si rapidement que beaucoup de jeunes occuperont des emplois qui n'existent pas encore (1). Les défis auxquels iels¹ seront confronté-e-s dans leur vie professionnelle sont de plus en plus grands et complexes. Iels devront être créatif-ve-s, entreprenant-e-s, ouverts au changement et à la collaboration. La curiosité, la confiance en soi, l'intelligence émotionnelle et sociale sont essentielles, tout comme la résilience – aussi bien la nôtre que celle des systèmes éducatifs que nous créons.

Dans ce manuel, nous partageons réflexions, expériences et outils concrets pour la conception de nouveaux modes d'interaction entre enseignant-e-s et élèves, et pour la création de nouvelles écoles dans un cadre spécifique: celui de l'*apprentissage agile*.

L'adjectif "agile" signifie "flexible" et "adaptable", mais il désigne aujourd'hui toute une manière d'apprendre. Dans les années 1990, les méthodes de travail agiles ont commencé à émerger dans l'industrie informatique en réponse à la rapidité des changements dans ce secteur, introduisant de nouvelles approches en matière de collaboration entre équipes, de gestion de projets et de relations avec les client-e-s. Publié en 2001, le Manifeste agile (2) est considéré comme un document fondateur des approches et méthodes de travail agiles.

Aujourd'hui, le secteur informatique a largement recours aux méthodes de travail agiles. Plus récemment, ces méthodes ont également trouvé leur place dans d'autres domaines, tels que le marketing, la santé, l'administration publique et les établissements d'enseignement. Face au succès du travail agile, notamment en matière de gestion de projet agile, des pédagogues et des acteurs et actrices issus du secteur de l'éducation ont reconnu le potentiel de la méthode qu'ils ont adoptée dans une école d'apprentissage libre et autodirigée à New York. C'est la création, en 2013, du premier centre d'apprentissage agile, le *Agile Learning Center NYC*.

Jusqu'à présent, la plupart des centres d'apprentissage agile ont été créés aux États-Unis et au Mexique, les systèmes éducatifs de ces deux pays permettant l'existence d'écoles alternatives. En Europe, en raison de différentes

[Manifeste agile](#)



¹ Nous utilisons les pronoms non-genrés "iel" et "iels" qui incluent à la fois les personnes masculines, féminines et non-binaires. (Note de la traductrice)

politiques rendant la création de telles écoles beaucoup plus compliquée, le réseau agile est plus restreint, mais continue de se développer. Aujourd'hui, il existe environ 190 centres d'apprentissage agile à travers l'Europe et ce sous différentes formes (écoles, ateliers, programmes parascolaires, unschooling agile, clubs sportifs, centres aérés,...).

Leurs degrés de développement sont très variés et leurs expériences très diverses. Ces centres d'apprentissage agiles reposent avant tout sur la motivation de leurs apprenant·e·s: "Donnez-leur l'environnement et le soutien dont ils ont besoin, et faites-leur confiance pour faire le travail." (2) Néanmoins, si l'apprentissage agile et autodirigé est conçu pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant·e, le processus implique également la coopération et la collaboration – littéralement, travailler ensemble. Cependant, l'enseignement conventionnel met rarement l'accent sur ce que nous avons en commun ou sur la manière de tirer parti des forces et des compétences de chacun·e. Si elle le fait, c'est souvent sous la forme d'un "travail de groupe", et nombre de pédagogues supposent – ou espèrent simplement – que les groupes s'organiseront d'eux-mêmes.

Ce manuel, destiné aux enseignant·e·s, aux éducateur·trice·s et aux pédagogues, est une invitation à explorer de nouvelles pistes d'expérimentation de l'apprentissage agile dans un contexte éducatif traditionnel et à des degrés divers, et a également pour but de soutenir les pionnier·e·s de l'éducation dans la création d'écoles basées sur l'apprentissage agile. Il souhaite inspirer les décideur·euse·s politiques à considérer l'apprentissage agile comme une option viable pour répondre à des besoins et à un monde qui change. Ce manuel essaie enfin d'encourager les pédagogues à appréhender différemment leur rôle de facilitateur·trice·s entre les jeunes apprenant·e·s et notre monde.

Notre objectif est de diffuser nos connaissances relatives à l'apprentissage agile le plus largement possible en Europe. Les pages suivantes présentent le concept d'apprentissage agile/éducation autodirigée, en s'appuyant aussi bien sur la recherche que sur l'expérience pratique. Nous introduisons ensuite le concept de cultures de collaboration, principe clé de l'apprentissage agile. Ce manuel n'aborde pas en détail tous les aspects de l'apprentissage agile, mais exprime plutôt notre vision du monde, et la manière dont nous voulons apporter des changements au système éducatif et créer les écoles que nous voulons – en changeant nos écoles afin de changer les sociétés dont nous faisons partie.

[Agile Learning Center
New York City](#)



1 | Éducation autodirigée (EAD)

L'éducation autodirigée est une philosophie qui place les apprenant·e·s au centre de l'expérience éducative, leur permettant de diriger leur propre parcours d'apprentissage et de poursuivre leurs intérêts et leurs passions d'une manière significative et gratifiante.

L'éducation autodirigée consiste à donner aux individus les moyens de s'approprier leur propre apprentissage et d'être capables d'y répondre. Cela implique de donner aux élèves la liberté et la flexibilité de suivre leurs intérêts et leurs passions, ainsi que les outils et les ressources dont ils ont besoin pour acquérir les compétences et les connaissances nécessaires à la réalisation de leurs objectifs. L'éducation autodirigée reconnaît que chaque individu est unique et que l'apprentissage est un processus profondément personnel, guidé par la curiosité, les intérêts et les motivations de l'apprenant·e.

L'éducation autodirigée est particulièrement importante dans le contexte d'une vie pleine de sens, car elle permet aux individus d'identifier et de poursuivre leur propre sens de l'accomplissement. En donnant aux apprenant·e·s la possibilité de façonner leurs propres expériences d'apprentissage, cette philosophie renforce leur sentiment d'autonomie et d'auto-efficacité, et leur permet de faire des choix qui correspondent à leurs valeurs et à leurs objectifs.

En outre, l'éducation autodirigée peut favoriser la curiosité et l'amour de l'apprentissage chez les élèves, facteurs importants de leur développement personnel. Lorsque les individus ont la liberté d'explorer leurs intérêts et de poursuivre leurs passions, ils sont plus susceptibles de s'impliquer réellement dans les choses et d'être motivés, ce qui source d'une plus grande satisfaction.

En conclusion, l'éducation autodirigée est un outil puissant pour favoriser le développement et l'épanouissement personnels, permettant aux individus de prendre le contrôle de leur propre parcours d'apprentissage et de poursuivre leurs intérêts et leurs passions d'une manière à la fois significative et gratifiante. En offrant aux apprenant·e·s la liberté et la flexibilité nécessaires pour explorer leurs centres d'intérêt et développer leur propre sens de l'objectif, l'éducation autodirigée peut aider les individus à vivre une vie plus épanouissante. L'éducation autodirigée représente une approche de l'apprentissage passionnante et particulièrement innovante; elle a le potentiel d'autonomiser les individus et de transformer le paysage éducatif dans les années à venir.

2 | Apprentissage autodirigé agile

Comme nous l'avons mentionné, l'éducation est l'ensemble du processus par lequel on apprend. Cela inclut de nombreux types d'expériences, d'explorations, de réflexions, d'intégrations d'expérience à son action, d'applications de notion apprises et de changements. Et, comme nous l'avons également mentionné, l'éducation autodirigée consiste à avoir le choix, y compris celui de se reposer à l'école ou de jouer librement toute la journée. Il ne s'agit pas seulement de suivre les cours que l'on a soi-même choisis.

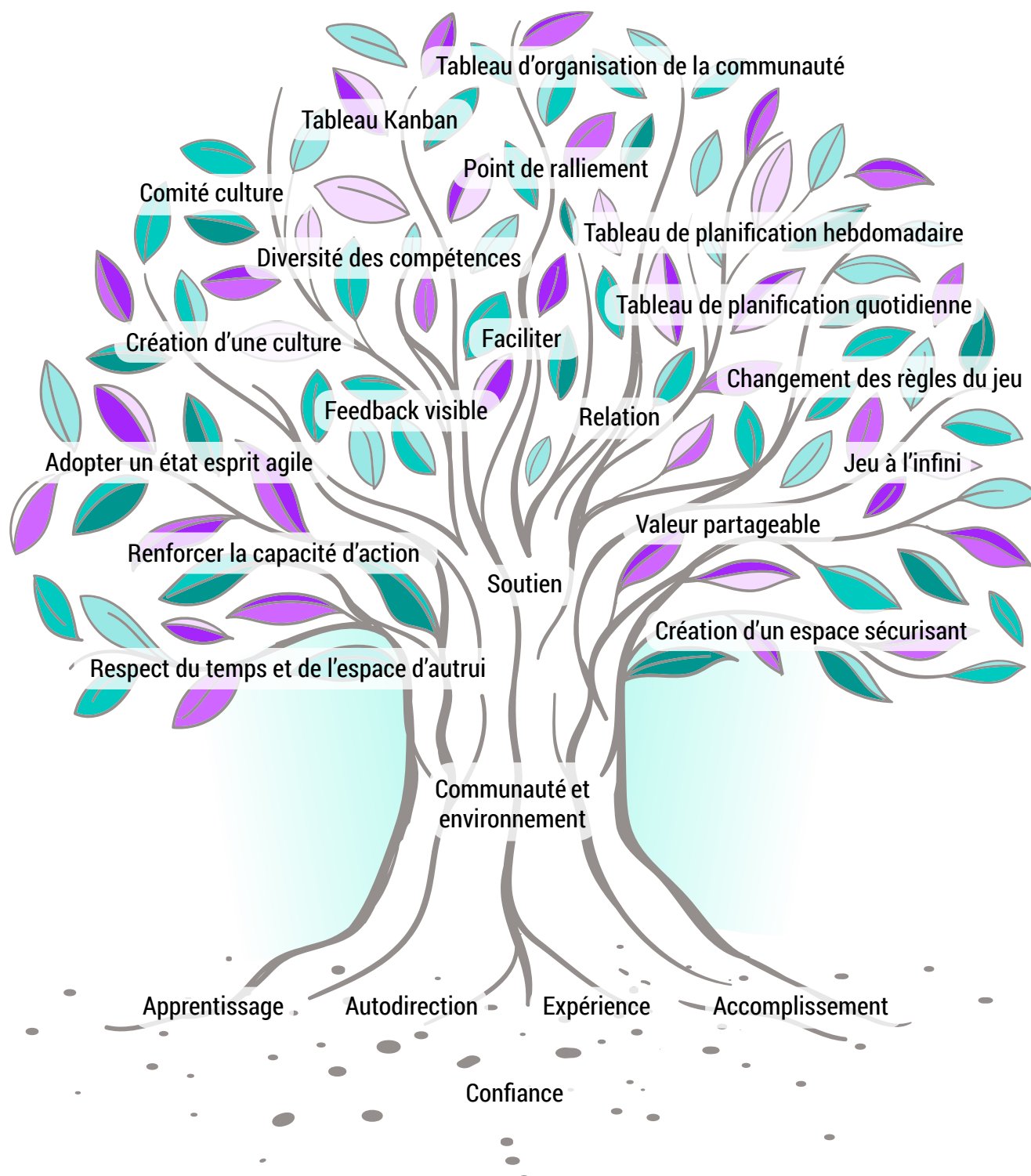
"Agile" est un adjectif signifiant flexible et adaptable, mais aussi une innovation dans le développement de logiciels (le Manifeste agile de 2001 en est le document fondateur) dont les centres d'apprentissage agile (Agile Learning Centers – ALC) partagent les principes. Ceux-ci comprennent l'accueil du changement, le travail en commun, l'émergence, l'itération et ce principe fondateur: "Construisez des projets autour d'individus motivés. Donnez-leur l'environnement et le soutien dont ils ont besoin, et faites-leur confiance pour faire le travail" (2). Les centres d'apprentissage agile reprennent certains de ces principes originels, les transposent dans le contexte de l'apprentissage et du développement de l'enfant et de l'adolescent et définissent un centre d'apprentissage agile comme "une communauté éducative autonome et dynamique fonctionnant conformément aux convictions et principes fondamentaux de l'ALC, tout en maintenant son affiliation active au réseau des centres d'apprentissage agiles (réseau ALC), une association mondiale de communautés ALC (3)."

Comme indiqué dans la charte organisationnelle de l'ALC, les principaux accords de la culture de l'ALC sont "d'être respectueux·se des personnes, attentif·ve à leur temps et intentionnel dans la manière dont vous vous engagez". Les participant·e·s de la communauté ont la responsabilité de se soutenir mutuellement, de s'auto-organiser pour transformer les idées en actions, et de se tenir mutuellement responsables des normes et pratiques partagées, de faciliter à partir des racines/principes de l'ALC, de s'engager à construire la confiance, de prendre soin sans contrôler, et de contribuer à une culture de générosité, en travaillant généralement à s'incarner dans leurs relations de manière à faciliter le bien-être et la croissance" (3).

[Réseau des centres d'apprentissage agile](#)



2.1 L'arbre agile



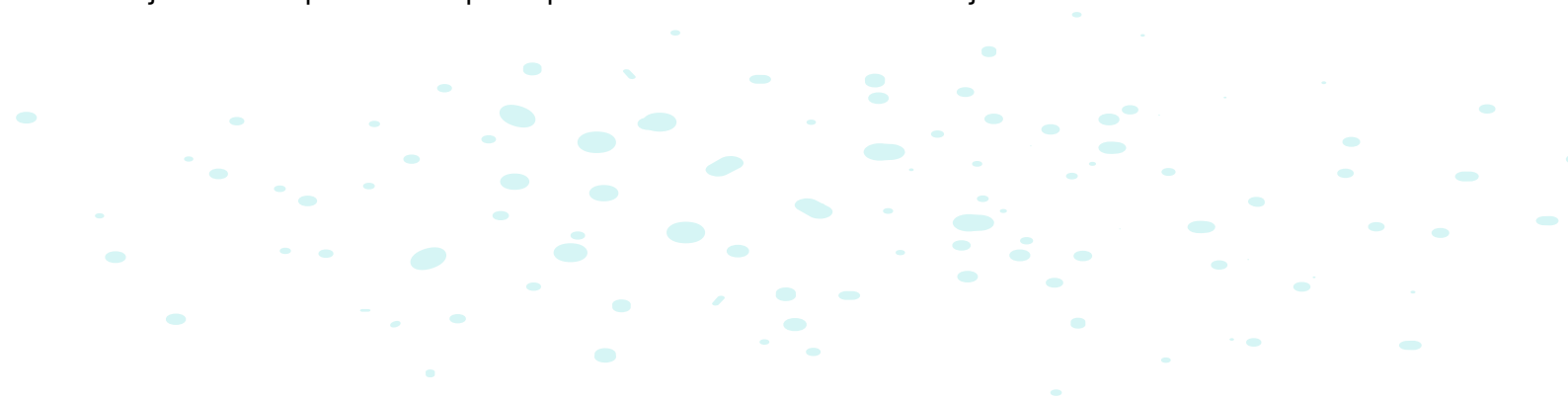
Le texte suivant a été adapté du kit de démarrage du réseau des centres d'apprentissage agiles (p. 10-19), le document de référence officiel pour les méthodes et pratiques agiles. (3)

2.2 Le sol // La confiance

Le modèle éducatif Agile utilise souvent la métaphore de l'arbre pour décrire ses principes. Dans cette métaphore, certains éléments, appelés "racines" et "tronc", incarnent des concepts fondamentaux sur l'apprentissage qui façonnent les pratiques de tous les centres d'apprentissage agiles. Les "feuilles" et les "fruits" représentent en revanche des éléments adaptables qui peuvent différer d'une communauté à l'autre. Les métaphores sont par nature imparfaites, mais on a retenu l'analogie de l'arbre car, tout comme les racines d'un arbre dépendent de leur immersion dans une entité vivante et plus vaste pour soutenir le reste de l'arbre, le fondement philosophique formant les "racines" de l'"arbre" métaphorique est soutenu par sa connexion à quelque chose de plus grand. La métaphore est donc appropriée: les espaces, les processus et les pratiques d'apprentissage prennent racine dans un écosystème basé sur la confiance.

La différence fondamentale entre les ALC et l'enseignement conventionnel se résume à cette question: à qui faisons-nous confiance pour déterminer les besoins d'un individu dans sa quête d'une vie épanouissante? De cette question centrale découlent naturellement d'autres interrogations: Quel est le but de l'éducation? Quelles vies, quels désirs ont de la valeur dans un système donné (et quels vies et désirs n'en ont pas)? Comment sommes-nous responsables les un·e·s envers les autres? Nos convictions quant à savoir à qui appartiennent les jours et les rêves d'une personne déterminent nos réponses à ces questions et à d'autres encore.

Depuis que l'école existe, les individus nourrissent des rêves et s'efforcent de mettre en place des formes alternatives d'éducation. Les centres d'apprentissage agiles représentent une nouvelle itération tout en poursuivant une tradition établie. Les centres d'apprentissage agile trouvent leur origine dans des initiatives communautaires formelles et informelles qui font confiance aux enfants et aux individus, leur permettant de découvrir leur identité, de discerner leurs besoins en matière d'apprentissage et de faire des choix qui contribuent à une vie pleine de sens. Les ALC font confiance à l'autodétermination et à la curiosité, et reconnaissent la validité des différents modes de connaissance. Ils reconnaissent que les intérêts interdisciplinaires ajoutent de la profondeur à notre monde commun. En outre, offrir des relations bienveillantes et des espaces sécurisants dédiés au jeu et à l'exploration répond parfaitement aux besoins des jeunes.



2.3 Les racines // Les fondations

Dans le domaine de la confiance, l'arbre agile tire sa force de quatre racines principales, qui représentent les hypothèses sous-jacentes de notre modèle éducatif. Ces racines soutiennent toutes les autres facettes d'un ALC:

1 L'apprentissage

L'apprentissage est un processus naturel qui se déroule en permanence. Dès l'enfance, les individus recueillent des informations par l'exploration et l'expérimentation, guidés par leur développement et leur environnement. Le jeu, l'imagination, l'observation et l'imitation – tout cela englobe l'apprentissage! Les individus sont soutenus lorsqu'ils concentrent leur attention, expérimentent diverses méthodes d'étude et découvrent leur approche unique de l'apprentissage.

2 L'autodirection

L'apprentissage est optimal lorsque les individus, y compris les enfants, peuvent faire leurs propres choix. Grâce à leurs expériences personnelles, les adultes comprennent qu'un environnement propice à l'apprentissage implique la sécurité émotionnelle et psychologique, une alimentation adéquate, le repos et le consentement concernant le temps et le lieu d'étude. Nous reconnaissons que les préférences individuelles, telles que l'étude avec des bouchons d'oreille, la musique, l'utilisation d'un minuteur pomodoro ou la collaboration avec un ami, renforcent la motivation et l'engagement. Bien que les environnements d'apprentissage conventionnels puissent parfois servir des objectifs spécifiques, nous reconnaissons que le fait de favoriser l'autodirection permet d'obtenir de bien meilleurs résultats d'apprentissage.

3 L'expérience

Les facteurs culturels et environnementaux jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un individu. Le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage a une influence considérable. Il est essentiel de reconnaître que les individus apportent leurs propres connaissances et contributions à l'espace d'apprentissage. Il ne suffit pas de transmettre des leçons par des signes et des slogans si nos actions ne reflètent pas la conviction que les points de vue de chacun sont précieux, que la diversité enrichit notre compréhension et que le consentement est d'une importance capitale. Aligner nos pratiques sur ces valeurs devient une priorité, car c'est par l'expérience que les enseignements les plus profonds sont assimilés.

4 Réalisation

L'apprentissage et le développement personnel suivent des processus non linéaires. Les progrès sont réalisés grâce à des cycles d'intention, de création, de réflexion et de partage. Dans ces cycles, du temps est alloué au rêve, à la contemplation, à l'expérience des échecs et même au repos, car ces aspects sont d'égale importance dans le parcours des apprenant·e·s, bien que les écoles conventionnelles valorisent principalement les activités perçues comme productives. Au sein des communautés ALC, les facilitateur·trice·s établissent des pratiques quotidiennes qui servent de bases pour fixer des intentions claires et s'engager dans une réflexion continue. Des discussions nuancées ont lieu avec les élèves concernant leur perception individuelle de la réussite, alors qu'ils poursuivent divers objectifs.

La phase de partage du cycle est une caractéristique distinctive des principes fondamentaux des ALC. Elle est souvent mal comprise. Le "partage" peut englober des activités telles que la mise en ligne d'articles de blog ou de vidéos sur les réseaux sociaux, ou la documentation de réflexions, de conclusions et de réalisations par le biais d'artefacts publics. En outre, le "partage" peut se traduire par un moment où les individus enseignent à d'autres ce qu'ils ont appris. Cette pratique renforce leur compréhension et exige une assimilation plus profonde des contenus que le simple fait de répondre à un questionnaire à choix multiples, par exemple.

Reconnaître que l'apprentissage est destiné à l'apprenant·e, à la réalisation de soi et à une vie qui a un sens sur le plan personnel clarifie le fait que le succès va au-delà de l'accumulation d'un grand nombre de *followers* sur les réseaux sociaux (bien que cela ne l'exclue pas, si c'est ce le résultat que vous recherchez). Quelle est donc la signification du partage? Même si nous ne cherchons pas à obtenir l'approbation des autres, nous reconnaissons également que l'apprentissage et la vie ne sont pas des activités solitaires. Nos communautés nous aident à grandir. En offrant nos compétences et nos connaissances au fur et à mesure que nous apprenons, non seulement nous approfondissons notre propre compréhension, mais nous enrichissons également la communauté, nous inspirons les autres dans leur propre cheminement et nous contribuons à favoriser une culture de la générosité où les ressources sont abondantes pour la croissance et le partage de chacun·e. Partager, c'est publier des articles et offrir ses compétences à d'autres, mais c'est aussi se porter volontaire pour participer à une réunion, ou maintenir le contact avec une personne nouvellement intéressée par ce que vous faites. L'important n'est pas le format, mais la qualité de la relation.

2.4 Le tronc // La communauté

Le tronc, corps principal d'un arbre, remplit une multitude de fonctions cruciales. Il sert de bouclier, assure la stabilité, le stockage, l'archivage, le transport, la flexibilité et la croissance. De la même manière, les participant·e·s actif·ve·s au sein d'une communauté ALC, semblables au tronc de l'arbre, incarnent l'essence du projet dans le moment présent. Ils portent la sagesse et les idées du passé tout en aspirant à l'avenir. Au-delà d'une simple philosophie, nos projets concernent avant tout les personnes impliquées, soulignant l'importance des connexions et des interactions humaines.



En plaçant le lien social qui soutient l'interdépendance avant même la nourriture, l'eau et le logement, [Matthew] Lieberman remet en question notre compréhension fondamentale des besoins humains. Si nous ne demandons pas ou n'acceptons pas d'aide à cause de l'indépendance que nous pensons devoir avoir, nous ne l'offrons pas à cause de la pénurie que nous ressentons... L'une des choses qui nous manquent le plus en n'ayant pas une communauté solide est l'abondance de soutien, de ressources et de soins qui existe lorsque vous avez beaucoup de cœurs et de mains qui vous entourent. Nous pouvons créer davantage ce dont nous avons tous besoin lorsque nous sommes membre d'une communauté.

Mia Birdsong, How We Show Up (4)

2.5 Les branches // Les principes

Les branches de l'arbre agile représentent les principes directeurs que les ALC utilisent pour traduire les concepts théoriques en actions pratiques.

1 Jouer à l'infini

Le jeu est un puissant catalyseur de croissance. Adopter l'état d'esprit du jeu infini implique d'adapter les jeux, d'en modifier les règles et de faire tomber toutes les barrières pour créer un espace inclusif pour l'ensemble des participant·e·s. Le jeu peut ainsi évoluer et intégrer de nouveaux horizons.

2 Être agile

Permettre aux outils et aux pratiques mise en œuvre d'être flexibles et adaptables. Introduire les changements progressivement, par le biais de multiples itérations, afin d'évaluer leur efficacité, en évitant les transformations trop importantes.

3 Donner de l'envergure à l'organisation

Veillez à ce que les outils favorisent la liberté et la responsabilité personnelles qui accompagnent ces choix. Chacune doit avoir la possibilité de contribuer à la conception et à l'amélioration des structures qui le guident.

4 Créer une culture intentionnelle

Nous avons la capacité de façonner la culture, et la culture, à son tour, nous influence. Une culture forte et positive constitue la base d'une communauté d'apprentissage. Au lieu d'imposer des règles restrictives, encouragez la supervision collective. N'oubliez pas qu'une culture intentionnelle, guidée par l'objectif et les intentions des apprenant·e·s plutôt que par des pressions sociétales externes, facilite l'intentionnalité dans d'autres domaines également.

5 Rendre le retour d'information visible

Présentez clairement les choix, les modèles et les résultats aux participant·e·s afin de leur permettre d'ajuster leur comportement futur en conséquence. Rendez l'implicite explicite et promouvez la transparence. Ces pratiques responsabilisent les individus et favorisent la confiance entre les membres de la communauté.

6 Clarifier, simplifier et connecter

Évitez toute complexité inutile. Combinez plusieurs principes et intentions en un seul outil ou une seule pratique, au lieu d'en maintenir plusieurs.

7 Soutenir, ne pas interférer

Le soutien ne doit pas être synonyme de contrôle. Un soutien excessif peut entraver les progrès et devenir contre-productif.

9 Établir des relations

Faites preuve d'authenticité, d'acceptation et de respect. Encouragez l'expression, la conscience et l'acceptation de soi. Les relations authentiques sont la base d'une communication efficace, de la collaboration et de la confiance entre les élèves et les facilitateur·trice·s.

11 Partager la valeur

Soyez transparent·e et généreux·se dans le partage des connaissances et des expériences. En tant qu'individus et en tant que communautés, nous avons beaucoup à offrir à notre futur, aux autres membres de notre communauté, et aux communautés similaires dans le monde entier.

8 Respecter le temps et l'espace des autres

Évitez les réunions inutiles. Les réunions doivent être concises, productives et participatives. Honorez vos engagements et respectez les heures de début et de fin prévues. Avant de créer du travail pour quelqu'un d'autre, soyez sûr·e que c'est nécessaire et adapté. Faites preuve de considération pour les espaces partagés.

10 Apprécier la diversité des compétences

Célébrez la diversité des personnalités et des modes d'apprentissage, et des compétences. Une éducation efficace ne se limite pas aux compétences académiques traditionnelles. Les aptitudes sociales, relationnelles, numériques, créatives et en résolution de problèmes sont tout aussi essentielles et méritent d'être reconnues et développées.

12 Créer des espaces plus sécurisants

Favorisez un environnement sécurisant, tant d'un point de vue physique que social et émotionnel. Établissez et maintenez les limites nécessaires. Cultivez la liberté dans un cadre sécurisant; cela permettra aux enfants de se concentrer sur leurs apprentissages plutôt que sur l'autoprotection. Tout cela implique une remise en question permanente, notamment lorsqu'il s'agit de reconsidérer les schémas de marginalisation et d'oppression présents dans au sein de la société.

2.6. Les feuilles // Outils et pratiques

Ensemble, les feuilles de l'arbre contribuent à sa nourriture et à sa subsistance. Cependant, le bien-être général de l'arbre ne dépend pas d'une seule feuille. Certaines feuilles sont utilisées régulièrement, tandis que d'autres ne servent qu'occasionnellement, et leur rôle peut changer au fil du temps. Ainsi, tout comme les feuilles, les outils et les pratiques ont des "périodes de pertinence". Ils sont utilisés lorsque c'est nécessaire, ajustés lorsque les circonstances l'exigent et mis de côté lorsqu'ils n'ont plus d'utilité.

Le réseau Agile Learning Centers a identifié des outils qui s'avèrent utiles pour clarifier les aspects implicites, améliorer l'efficacité des réunions et faciliter une communication efficace entre les différents schémas de pensée neurologiques (5):

Tableau des propositions

Kanban personnel

**Tableau des règles du jeu
(Gameshifting Board)**

**Tableau d'organisation de la communauté
(Community Mastery Board)**

Documentation

Signaux manuels

En général, ces outils sont utilisés activement environ 10 % du temps. Certains d'entre eux sont présentés plus en détail au chapitre 4.3. Vous trouverez des présentations d'utilisation concrète de ces outils dans la boîte à outil numérique Agile4Collaboration.



3 | Éducation autodirigée et apprentissage agile en pratique

L'éducation autodirigée (EAD) est pratiquée sous différentes formes, dans différents contextes éducatifs, cultures et lieux à travers le monde. Certaines initiatives d'éducation autodirigée sont recensées sur les cartes et les listes de l'Alliance pour l'éducation autodirigée (Alliance for Self-directed Education) (6), des centres d'apprentissage agile (7) (voir chapitre 3.1 pour plus de détails), des centres d'apprentissage libre (Liberated Learners Centers) (8) et de la Communauté européenne d'éducation démocratique (EUDEC)(9).

D'autres initiatives sont difficiles à cartographier car elles se produisent dans un contexte d'instruction en famille (10).



Carte de l'Alliance de l'éducation autodirigée (Self-Directed Education Alliance)

Toutes ces initiatives pratiquent l'éducation autodirigée: les apprenant·e·s choisissent leurs activités et décident du moment où iels les pratiquent. On y fait confiance à ces jeunes pour gérer leurs propres vie et choix, y compris en ce qui concerne leur parcours éducatif. Certain·e·s peuvent choisir de fréquenter un centre d'apprentissage agile pendant un an, de suivre une instruction à domicile l'année suivante, et d'échanger avec d'autres apprenant·e·s dans la même situation, de jouer, d'écrire ou de concevoir des saisons entières et d'en créer tous les personnages, pour ensuite décider d'apprendre en voyageant (11) pendant plusieurs mois ou années. Certain·e·s jeunes peuvent choisir à un moment donné une éducation plus standardisée et passer des examens nationaux afin de préparer ensuite (ou non) un diplôme universitaire. Les options sont infinies en matière d'éducation autodirigée, puisque l'apprenant·e est seul·e responsable de ses décisions. Ce qui importe, c'est que celles-ci soient prises en toute liberté, sans aucune forme de coercition.

[Consultez un article qui traite de certaines approches d'éducation autodirigée, de leurs similitudes et de leurs différences:](#)



[Peter Gray, "How Our Schools Thwart Passions"](#)



La pratique de l'éducation autodirigée est plus facile dans certains pays que dans d'autres. Aux États-Unis et au Mexique, on compte de nombreuses initiatives de ce type, alors qu'en Europe, elles sont plus rares car la scolarité obligatoire est la norme légale dans de nombreux pays, notamment en Allemagne. Cependant, il existe de nombreuses façons de pratiquer l'apprentissage agile en Europe. Dans les pays où l'enseignement à domicile est autorisé, les jeunes apprenant-e-s et les familles peuvent créer des communautés d'apprentissage agile (12). Lorsque le contexte national rend difficile la création d'un centre d'apprentissage agile, on peut envisager la création d'une école internationale dont le siège légal se trouve dans un autre pays (13). Dans de nombreux pays, les écoles alternatives (écoles Sudbury, écoles démocratiques, écoles Montessori,...) utilisent des méthodes pédagogiques agiles sans être des centres d'apprentissage agile à part entière. On peut en outre pratiquer les méthodes agiles dans des contextes éducatifs non formels tels que le cadre périscolaire, les centres de loisirs ou de vacances.

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur l'apprentissage agile en pratique, décrirons une journée dans un centre d'apprentissage agile (3.1), et présenterons certains des outils et pratiques couramment utilisés dans les centres d'apprentissage agile (3.2).

[Vous trouverez plus d'informations sur les CAA à travers l'Europe et des exemples de pratiques CAA dans notre 'Agile4Collaboration Digital Agile Learning Toolbox'](#)



3.1 Une journée dans un centre d'apprentissage agile

Au cours de vos visites dans les différents ALC, vous observerez des similitudes dans la manière dont les enfants, les adolescent-e-s et les adultes sont invité-e-s à façonner la culture de leur communauté. Vous découvrirez également comment sont utilisés les outils et pratiques qui découlent des fondements de l'agilité.

Pour se faire une idée concrète de la vie quotidienne dans un centre d'apprentissage agile, les pages suivantes présentent une journée typique au sein du premier centre d'apprentissage agile créé au monde, l'Agile Learning Center de New York (ALC-NYC (14)), et au sein du premier centre d'apprentissage agile ayant vu le jour en Europe – et accrédité pour délivrer des diplômes d'état à ses élèves – le Senbazuru Agile Learning Center de Madrid (13).

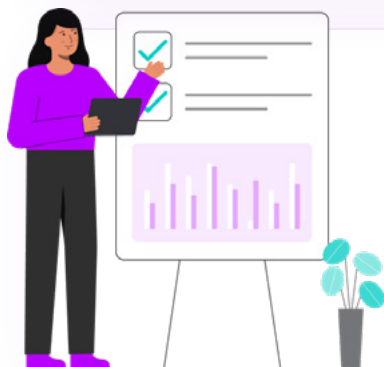
3.1.1 Centre d'apprentissage agile de la ville de New York

Cette description d'une journée au sein de l'ALC-NYC a été adaptée de la Foire Aux Questions en ligne sur le site de référence de l'Agile Learning Centers Network (15).

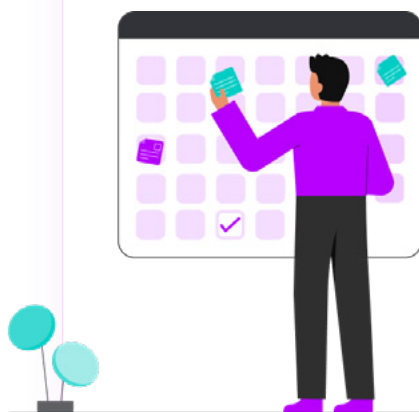


Les élèves commencent à arriver dans les locaux avant le début officiel de la journée scolaire, l'école ayant déjà ouvert ses portes. Actuellement, le centre d'apprentissage agile de New York débute les apprentissages à 9h30 et les apprenant-e-s sont accueilli-e-s à partir de 9h.

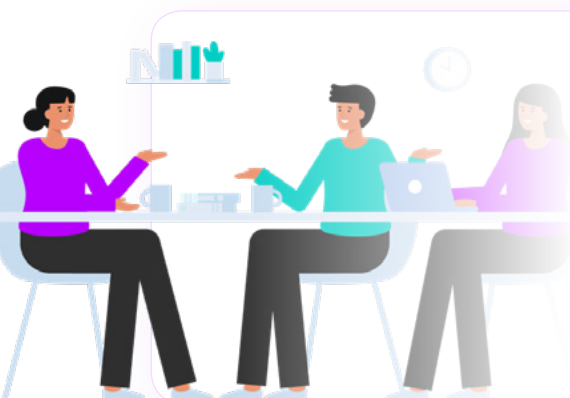
D'autres ALC peuvent avoir des horaires différents et permettre aux élèves d'entrer une heure avant, en fonction de leur propre emploi du temps. Pendant cette période préscolaire, les élèves sont encouragé-e-s à réfléchir à leurs intentions pour la journée et à programmer toute autre activité impliquant des personnes en particulier. La journée commence par une réunion où l'on discute de l'emploi du temps et où l'on partage ses intentions.



La semaine commence par une réunion appelée "Set-The-Week", au cours de laquelle l'ensemble des étudiant-e-s et le personnel se réunissent pour coordonner et déterminer le programme de la semaine à venir. Il s'agit notamment de planifier les activités, les ateliers, les voyages, les projets et les réunions, qui peuvent être proposés par les élèves, le personnel, les parents et les membres de la communauté.



Pendant le "Set-The-Week", les élèves se rassemblent dans leurs "points de ralliement" (salles ou espaces où les élèves et les facilitateur-trice-s commencent et terminent habituellement leur journée; ce concept est tiré de l'univers des jeux vidéo). Le facilitateur / la facilitatrice rappelle les activités prévues pour la journée tandis que les apprenant-e-s mettent à jour leur Kanban (tableaux visuels de suivi des tâches). Les élèves sont à tour de rôle facilitateur-trice de la réunion et "gardien-ne" du Kanban numérique: iels dirigent la réunion et veillent à ce que chacune ait la possibilité de faire part de ses intentions pour la journée. Ces réunions durent généralement dix à quinze minutes, pendant lesquelles on écoute les projets de chacun-e, ce qui favorise l'inspiration et facilite la planification. On documente les intentions afin de pouvoir les consulter ultérieurement.



Ce qui se passe entre 10h et 15h a parfois quelque chose de “magique”. Les activités varient d’un mois à l’autre, d’une semaine à l’autre et d’un jour à l’autre. Les journées sont faites d’excursions, de cours, de jeux, de discussions, d’histoires, de moments créatifs, de collaboration et de délicieuses surprises. C’est un mélange harmonieux de travail et de jeu. Pour avoir un aperçu des divers événements, on peut explorer les blogs de l’ALF ou visiter les réseaux sociaux de l’ALC.



L’après-midi, tout le monde participe à un rapide nettoyage de l’école, suivie d’une phase de réflexion sur la journée. Du lundi au jeudi, les élèves retournent à leur point de ralliement pour une brève réunion au cours de laquelle ils passent en revue leurs intentions du matin, documentent ce qu’ils ont réalisé au cours de la journée et le mettent en perspective avec les objectifs qu’ils s’étaient fixés le matin. Le vendredi, un long moment est dédié au “Community Blogging”: élèves et facilitateur·trice·s rédigent des articles hebdomadaires pour leurs blogs personnels où ils partagent leurs pensées et leurs expériences.

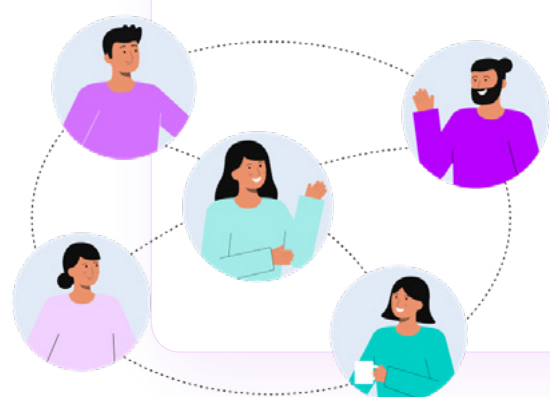
[Erez’ Blog](#)



[Hugo’s Blog](#)



[Blog Magical Melicorn](#)



Après les activités du point de ralliement ou le blogging de l’après-midi, et avant la fermeture de l’école à 15h, les élèves et les facilitateur·trice·s se réunissent dans un espace commun pour un cercle de gratitude. Il est d’usage que les élèves en soient à tour de rôle l’animateur·trice, et exprimer sa gratitude peut prendre diverses formes. Terminer la journée ensemble offre une dernière occasion d’être en contact avec les autres avant que chacun·e ne se sépare pour la soirée.

3.1.2 Centre d'apprentissage agile Senbazuru de Madrid

La structure hebdomadaire est toujours la même. Tous les jours sont passés à l'école, sauf le vendredi où des excursions sont organisées.

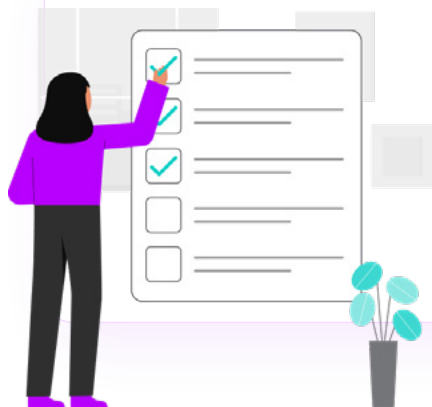
Les élèves accueilli·e·s le plus tôt sont les plus jeunes; iels arrivent entre 8h45 et 9h. Les groupes sont constitués d'enfants n'ayant pas plus de trois ans d'écart.

Ces quinze minutes permettent à chaque élève de vérifier son tableau Kanban: iel observe combien de temps iel va consacrer à ses propres tâches, en tenant compte également des activités générales prévues dans l'emploi du temps quotidien (ateliers ou projets). L'outil utilisé est une frise chronologique. Ces Kanbans individuels sont visibles par l'ensemble du groupe et revus quotidiennement par les élèves. À la fin de la semaine, les tableaux sont présentés au groupe et commentés: "Je rencontre des difficultés avec ceci, je suis à l'aise avec cela, je veux atteindre tel objectif, etc..".

Vers 12h, une fois ce processus terminé, c'est l'heure des ateliers. Quatre ateliers sur le même thème ont lieu simultanément. À titre d'exemple, voici comment se déroule un atelier:



Pendant un mois, on se consacre à des activités artistiques. On propose des ateliers autour de la poterie, du théâtre, de la musique... L'apprenant·e choisit l'une des quatre options qui lui ont été proposées. Une fois qu'iel a fait ce choix, l'apprenant·e s'engage à suivre cet atelier dans son intégralité, à moins qu'iel ne justifie par écrit qu'iel a besoin du temps de l'atelier pour se consacrer à une autre activité. Si les enseignant·e·s ou les facilitateur·trice·s en sont d'accord, l'apprenant·e est autorisé·e à ne pas participer. À la fin du mois, les élèves présentent le projet sur lequel iels ont travaillé à leurs camarades de classe.

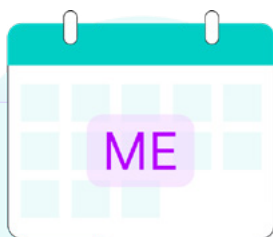


Les ateliers prennent fin vers 13h et sont suivis des réunions de clôture de la journée. Ces réunions ont toujours la même structure, mais ne sont pas toutes de la même nature selon le jour de la semaine. Chaque réunion commence par une auto-évaluation au cours de laquelle les élèves répondent à des questions métacognitives dans un journal de bord, puis partagent cette réflexion avec l'ensemble du groupe.

3. Éducation autodirigée et apprentissage agile en pratique



Le mardi, la réunion de coexistence a lieu; on y discute des conflits et de la manière de les résoudre.



Le mercredi se tient la "réunion des changements", au cours de laquelle des décisions sont prises concernant la culture de l'école.



Le jeudi a lieu l'évaluation de la semaine, un bilan des activités réalisées, et les décisions sont prises pour la semaine suivante. C'est là que chaque élève présente son tableau Kanban.



Enfin, le vendredi, les élèves font une excursion, et chacun·e présente ce dont iel est reconnaissant·e ou ce qu'iel aimerait célébrer lors d'un cercle de gratitude.



Dans l'enseignement secondaire, la journée est plus étendue, et son organisation ne diffère de celle présentée plus haut qu'en deux points:

- ➔ Arrivée à l'école flexible entre 9h et 10h, sortie entre 16h et 17h.
- ➔ Chaque jour, les élèves participent à une réunion collective et à une réunion individuelle avec leur tuteur·trice de référence pour évaluer leur parcours d'apprentissage". Iels ont en outre établi un contrat qu'ils ajustent régulièrement.

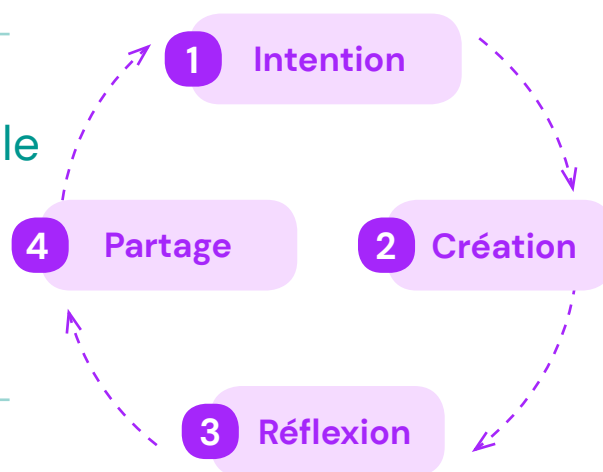
3.2 Les “feuilles” des centres d’apprentissage agile: outils et pratiques

Dans les centres d’apprentissage agile, les “feuilles” sont un ensemble d’outils et de pratiques qui aident les étudiant·e·s et les facilitateur·trice·s à compléter le cycle agile (voir point 2 – “Les racines”). Avant de les mentionner, revenons sur le cycle agile:

Le texte suivant a été adapté du Kit de démarrage ALC Volume II: Facilitation (section “Outils pratiques”), documentation officielle du réseau sur les outils et méthodes de base. (16)

3.2.1 Le cycle d’apprentissage agile

Le cycle d’apprentissage agile est composé de quatre étapes: intention, création, réflexion et partage.



1 Intention

Les intentions naissent de la curiosité des élèves et des facilitateur·trice·s, de ce qui leur semble pertinent pour leur présent et leur avenir. Elles peuvent changer en l'espace de quelques jours, semaines ou mois, ou rester constantes pendant de longues périodes.

La plupart des communautés ALC instaure des moments, des espaces, des questions et des conversations dédiés à la définition de ces intentions. Cela se fait généralement sur une base quotidienne et hebdomadaire, mais n'exclut pas des périodes plus longues. La plupart du temps, ces intentions sont présentées sur des tableaux collectifs (tableau des propositions), des Kanban personnels, et des tableaux de planification hebdomadaire.

Les intentions peuvent prendre des formes très diverses: programmer un jeu, sauver des chiens des rues, prendre des cours de tir à l'arc, passer du temps sur des applications d'apprentissage de langue, faire une sieste, aller au musée, préparer des biscuits pour sa grand-mère, jouer à la balle au prisonnier, lever des fonds pour une entreprise de chocolat, organiser une non-conférence, rédiger un essai pour postuler à une université... et bien d'autres choses encore.

Il arrive que certaines intentions émergent spontanément; nous acceptons ces intentions et y réfléchissons.

2 Création

La création est la manifestation de nos intentions, le fait de les réaliser. Le processus de création varie en fonction de la nature de l'intention. Certains processus de création prennent quelques minutes, d'autres plusieurs jours, semaines, mois, des années, voire des vies entières...

3 Réflexion

Les centres d'apprentissage agile encouragent les individus à donner un sens à leur propre apprentissage, à voir si ce qu'ils veulent et font a véritablement un sens. Consciente·e·s que l'individu ignore naturellement ce qu'il ne sait pas, les facilitateur·trice·s jouent un rôle essentiel en créant des contextes propices à la réflexion. Ils aident à réfléchir à des questions fondamentales qui peuvent nous permettre d'observer et d'évaluer nos processus d'apprentissage (en commençant par notre vision du succès et la manière d'y parvenir) depuis des points de vue différents: Quels sont les résultats visibles de notre apprentissage? Comment avons-nous géré notre temps et notre énergie pendant cet apprentissage? Qu'avons-nous ressenti pendant ce processus d'apprentissage? Quel impact celui-ci a-t-il eu sur les performances souhaitées, les relations aux autres et l'estime de soi? Cet apprentissage nous donne-t-il envie de démarrer un nouveau processus d'apprentissage?, etc.

Les centres d'apprentissage agile s'efforcent de créer un espace sûr et des relations harmonieuses. C'est pourquoi certains de ces espaces et temps de réflexion sont également dédiés à la vie sociale et à la façon d'apprendre et de coexister de manière sensée, en accord avec les valeurs de sa communauté et des principes de l'apprentissage agile.

4 Partage

La phase de partage peut prendre de multiples formes (voir le point 2 - "Les racines"). Cependant, quelle que soit cette forme, elle contribue au développement des apprenant·e·s (et de leurs projets) car elle leur donne les clés pour raconter l'histoire de leur apprentissage et de leurs créations. La phase de partage leur permet en outre d'obtenir un retour d'information pour continuer à s'améliorer, tout en rendant accessible et explicite la valeur que ces créations ont pour les personnes et le monde qui les entourent.

3.2.2 Tableau des propositions / Tableau de planification hebdomadaire ("Set-The-Week")

Le tableau des propositions présente une variété d'options, d'activités et de ressources disponibles sur une base quotidienne ou hebdomadaire. Il peut s'agir d'activités telles que préparer un repas, construire un robot, créer une œuvre d'art, participer à une discussion concernant un sujet important, jouer à Minecraft, etc. Ces opportunités découlent des intérêts et de la curiosité de la communauté. Le tableau des propositions peut être le même que le tableau "Set-The-Week" ou lister uniquement les offres du jour. Le fait de disposer de plusieurs panneaux d'affichage des propositions dans l'espace (par exemple, à l'entrée de l'école, à chaque point de ralliement, à l'extérieur de la salle où se déroulent les offres...) permet d'expérimenter différentes manières de tenir les membres de la communauté informés et de les faire participer à l'activité.

Un tableau distinct peut être utilisé pour mentionner les détails en lien avec les activités qui nécessitent des engagements fermes, un transport ou l'achat de matériel spécifique. Les élèves peuvent ajouter leur nom à ce tableau à l'issue de la réunion "Set-The-Week", ce qui permet aux adultes de contribuer aux questions logistiques (transport, achat de matériel).

Exemple de tableaux "Set-The-Week"



3.2.3 Kanban personnel

Le concept de Kanban est d'origine japonaise et fait référence à une "carte de signalisation". Il s'agit d'un outil extrêmement précieux pour suivre les intentions, les idées, les travaux en cours et les réalisations. Un tableau Kanban basique est divisé en colonnes que l'on peut nommer à sa guise. Pour cet exemple, nous nommerons ces colonnes "Réserve d'idées", "Prêt", "En cours" et "Terminé". On utilise des notes adhésives pour alimenter le tableau et passer d'une étape à l'autre.

La colonne "Réserves d'idées" comprend les choses que les élèves veulent faire, explorer ou créer. Chaque jour, au point de ralliement, les élèves considèrent la liste des propositions, les classent par ordre de priorité, les visualisent et les placent dans la colonne "Prêt"; elles constituent leurs intentions pour la journée. Au fur et à mesure que les élèves s'engagent dans des activités, participent à des offres et explorent tout au long de la journée, ils déplacent les notes autocollantes de la colonne "Prêt" à la colonne "En cours", et enfin à la colonne "Terminé". Lors la réunion de réflexion de l'après-midi, il est rapide et facile de visualiser ce qui a été accompli et ce qui reste à faire.

La visualisation et la délimitation du travail en cours constituent les deux principes clés du Kanban. Visualiser son travail permet de créer une feuille de route claire vers l'accomplissement des tâches prévues. Cela responsabilise et aide à rester concentré. Visualiser son travail en facilite également la gestion efficace: on comprend mieux ce qui peut être effectivement accompli en une journée. L'utilisation du Kanban apprend aux individus, y compris aux enfants et aux facilitateur-trice-s, à hiérarchiser efficacement leur temps et à faire des choix conscients quant à leurs engagements.

Il existe de nombreuses variantes du Kanban. Certain·e-s élèves préfèrent utiliser un agenda dans lequel ils créent leur propre système Kanban et organisent leurs intentions. D'autres optent pour des versions numériques du Kanban. Quelle que soit la méthode choisie, il est essentiel de conserver une trace écrite des intentions quotidiennes des élèves dans un endroit visible qui peut être consulté tout au long de la journée.

Exemple de Kanban



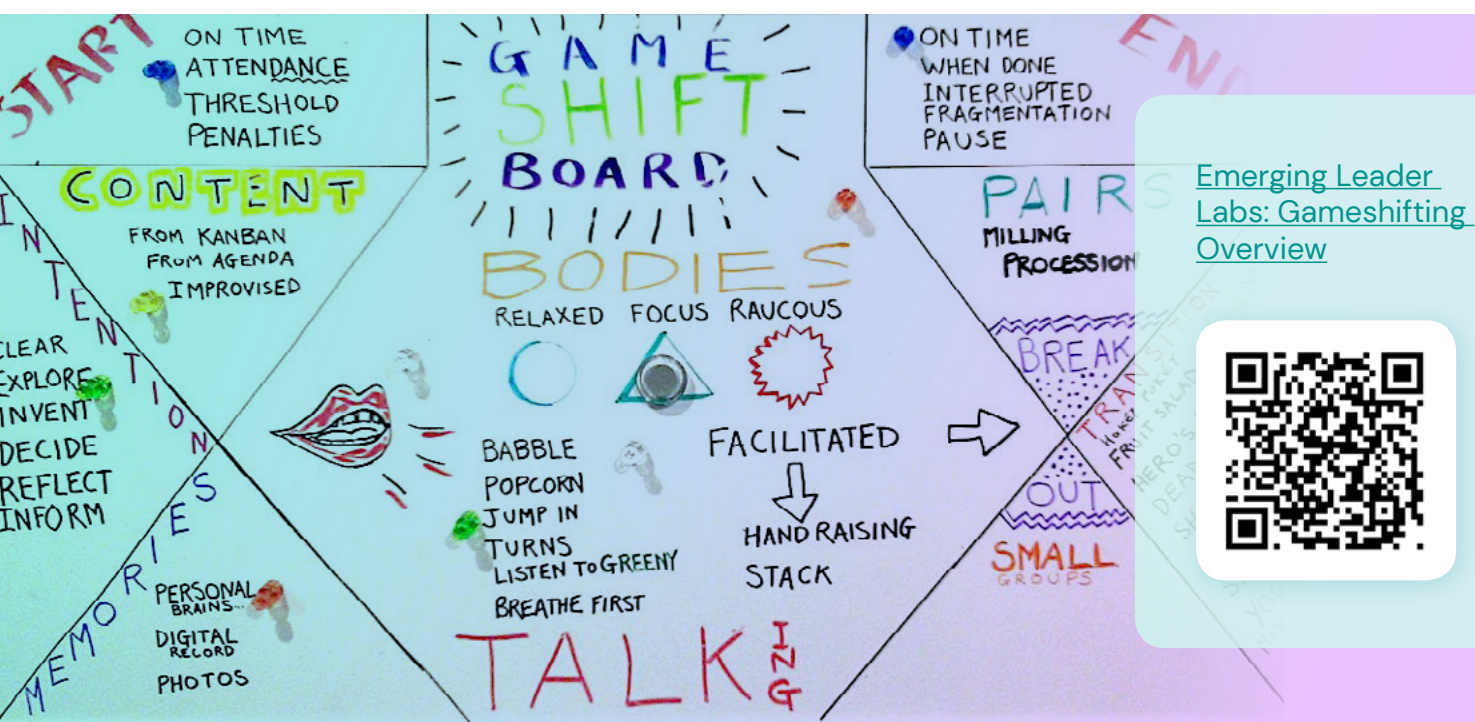
3.2.4 Tableau des règles du jeu (“Gameshifting Board”)

Le tableau des règles du jeu sert à définir explicitement les règles sociales implicites d’une réunion afin d’en améliorer l’animation et de permettre l’expérimentation. Il peut atténuer l’anxiété ressentie par les personnes qui ont du mal à reconnaître et à manier les codes sociaux. En outre, il permet aux groupes de modifier leur dynamique et d’accomplir un large éventail de tâches.

Les groupes s’enferment souvent dans des schémas préétablis: l’enseignant est le seul maître à bord, la supérieure hiérarchique doit être satisfaite à tout prix, certains individus dominant la conversation tandis que d’autres se contentent d’écouter passivement. Ces schémas entravent la créativité et l’adaptabilité. Bien qu’un modèle particulier puisse convenir à un résultat spécifique, il empêche le groupe d’atteindre des résultats d’un autre type. Modifier intentionnellement les schémas, permet au groupe de s’engager de différentes manières et d’obtenir divers résultats. Ce processus de “changement de règles du jeu” reprend le cycle individuel d’intention, de création et de réflexion et l’applique à la dynamique de groupe. Les élèves apprennent comment les groupes peuvent changer de forme rapidement pour atteindre différents objectifs, résoudre les conflits, créer et explorer ensemble.

Le tableau des règles du jeu est un support visuel: il permet de modifier les dynamiques au sein d’un groupe. Il s’adapte à de nombreux types de groupes et de réunions. Il peut prendre la forme d’un tableau blanc divisé en catégories telles que “Mode”, “Style d’interaction”, “Posture corporelle”, “Énergie corporelle”, “Rôles” et “Début/Fin”. Chaque catégorie offre plusieurs options parmi lesquelles le maître ou la maîtresse du jeu (la personne en charge du tableau des règles du jeu) peut choisir, en fonction des besoins et des objectifs spécifiques du groupe. Un marqueur (un petit aimant, par exemple) est placé à côté de la convention que le groupe décide de suivre. Si le groupe décide de suivre une autre convention, le marqueur est déplacé en conséquence. Cet outil puissant favorise la création d’une culture intentionnelle, améliore la dynamique de groupe et permet à celui-ci de modifier cette dynamique en fonction de ses besoins.

Exemple de tableau des règles du jeu



3.2.6 Documentation

Les blogs des apprenant·e·s et des facilitateur·trice·s constituent actuellement la forme de documentation la plus courante dans les centres d'apprentissage agile. Cependant, selon l'âge des élèves, ils ne sont pas forcément la forme la plus adaptée. Les plus jeunes peuvent se contenter d'un journal de bord dans lequel ils peuvent réaliser des dessins ou consigner leurs réflexions sur la journée. Les blogs répondent au cycle agile de l'apprentissage en créant une valeur partageable et constituent une sorte de version améliorée d'un bulletin de notes. En somme, il s'agit d'un portfolio numérique du travail généré par l'élève, mettant en valeur ses intérêts et ses réalisations. Ce portfolio agit comme une boucle de rétroaction: les élèves peuvent y identifier des thèmes et des schémas récurrents dans leur propre apprentissage.

Les blogs rassurent les parents, car les universités et les entreprises examinent souvent les portfolios en ligne. Le portfolio est un moyen innovant pour nos élèves de présenter leurs qualités et intérêts uniques.

Tout·e facilitateur·trice agile doit garder à l'esprit que documenter un processus d'apprentissage est toujours subjectif. On peut être déçu de constater que des enfants ne fassent pas apparaître certaines de leurs activités sur leur blog ou leur tableau Kanban. S'interroger quand un·e enfant fait des choses sans y réfléchir est légitime, mais il est important de résister à la tentation de documenter à sa place, et de lui laisser l'espace nécessaire pour qu'il réfléchisse de manière authentique à son propre apprentissage.

D'autres outils peuvent être utiles pour documenter les activités des élèves de manière plus rapide et concise. Le Kanban numérique est une bonne solution: il permet d'ajouter facilement, au fur et à mesure, des images et des liens supplémentaires au Kanban personnel de chaque élève. On peut accéder à ces contenus et s'y référer lors de la rédaction d'un article de blog à la fin de la semaine. En outre, ils peuvent être exportés vers un fichier CSV si un·e élève ou une famille a besoin d'une version partageable de son portfolio ou de son programme d'études.

[Blog Rubik School – Roumanie](#)



[Blog Origami for change – Senbazuru Agile Learning Center, Espagne](#)



3.2.7 Signaux manuels

Pour que les discussions soient productives et efficaces, les membres des ALC utilisent des signaux manuels comme forme de communication visuelle. Si les signaux non verbaux fonctionnent bien dans le cadre de conversations individuelles, ils ne sont pas toujours efficaces dans un contexte de groupe. Les signaux manuels offrent un retour d'information immédiat au groupe sans interrompre l'orateur·trice. Ces signaux rendent la communication non verbale explicite et ciblée en remplaçant les indices subtils par des gestes clairs et définis.

Voici quelques exemples de signaux manuels couramment utilisés, et leur signification:

Agiter les doigts

"C'est exactement ce que je pense"

Ce signal est exécuté en remuant les doigts et exprimer une profonde adhésion à ce qui est dit. Il indique que le point de vue de l'orateur·trice trouve un fort écho chez la personne qui fait le signal.



Delta

"Change-up"

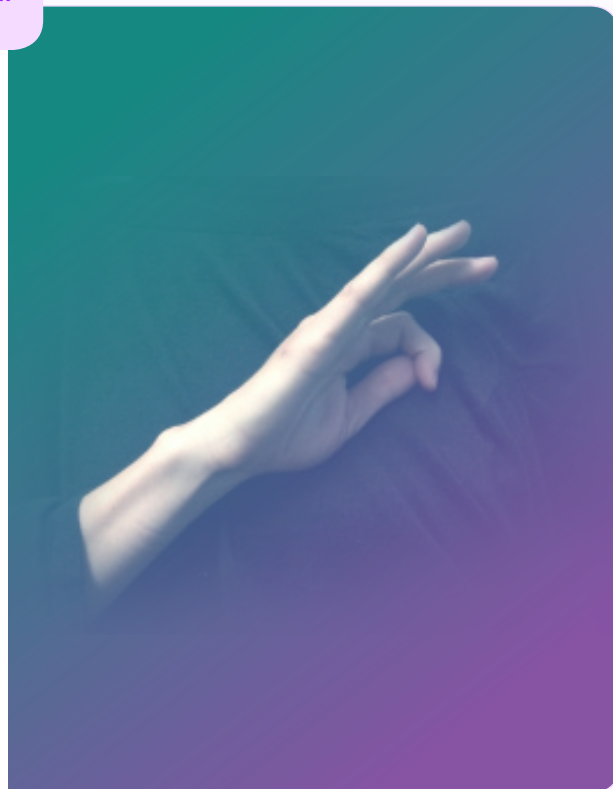
Ce signal avertit le groupe qu'il est peut-être nécessaire de modifier le processus en cours ou que le processus convenu n'est pas respecté. Il donne l'occasion aux autres participant·e·s de conclure leurs réflexions avant d'envisager un changement.



Parfois, le simple fait d'avoir recours à ce signal suffit à remettre l'attention et le comportement du groupe sur la bonne voie.

Message reçu**“Je t’ai entendu·e”**

On réalise ce signal en plaçant la main sur le cœur. Il indique que l’auditeur·trice a compris le point de vue de l’orateur·trice. Il encourage doucement l’orateur·trice à passer à autre chose. Il peut être particulièrement utile lorsque l’orateur·trice répète un contenu en utilisant des mots différents. Si l’orateur·trice sait qu’il·elle a été compris, il·elle peut poursuivre en toute confiance. Cette explication, par exemple, aurait pu justifier un signal “message reçu” il y a quelques phrases. La poursuite de l’explication permet de s’assurer que le propos est bien compris, mais si quelqu’un avait utilisé le signe “message reçu” plus tôt, cela aurait fait gagner du temps à tout le monde.



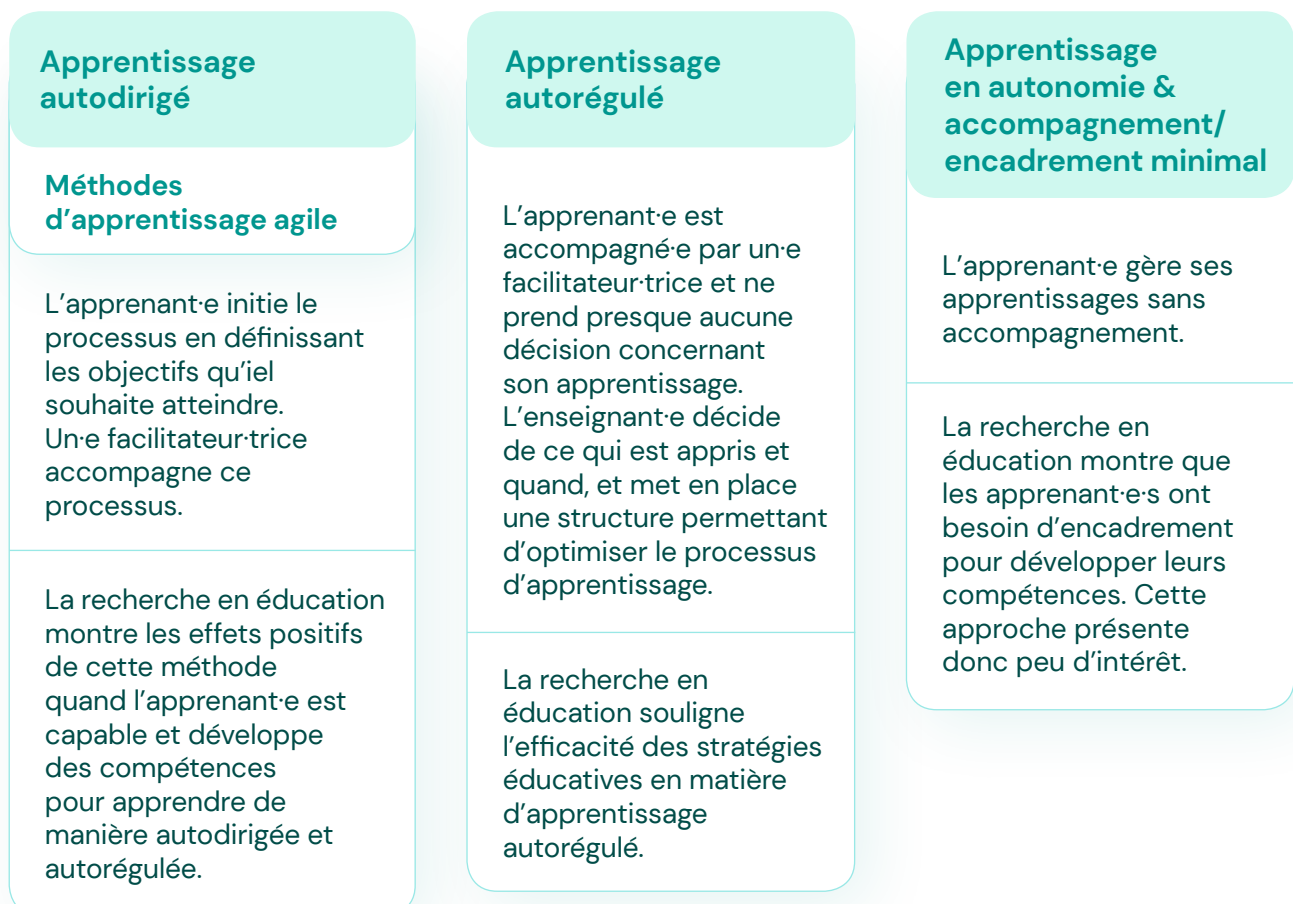
Il existe un certain nombre d’autres signaux manuels créés pour répondre à divers besoins: “reste concentré·e”, “fais confiance au groupe”, “clarifie ce point”, “ralentis”, “réponse directe”, etc. N’hésitez pas à créer de nouveaux signaux en fonction des besoins de votre communauté. Affichez-les sur votre tableau des règles du jeu ou à tout autre endroit visible pour que les groupes de travail puissent s’y référer.

4 | Perspectives de recherche

Lorsqu'on entend pour la première fois le terme "apprentissage autodirigé" (AAD), on pense généralement à un·e apprenant·e qui apprend de manière autonome.

Cependant, le concept d'apprentissage autodirigé fait référence à autre chose, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, puisque l'apprenant·e est accompagné·e par des guides ou des facilitateur·trice·s et une approche pédagogique spécifique. Dans ce chapitre, nous exposerons, du point de vue de la recherche en science de l'éducation, les différents termes et approches d'apprentissage qui impliquent un haut degré d'autodirection de la part de l'apprenant·e, ainsi que leurs effets sur cet apprentissage et les compétences acquises. Toutefois, nous soulignerons que la confusion terminologique et conceptuelle est considérable dans la littérature spécialisée (17) et nous avons tenté de différencier simplement les termes et les recherches qui leur sont associés. Les approches pédagogiques présentées en détail dans ce chapitre sont résumées dans le schéma 1.

Schéma 1.
Approches pédagogiques (18)



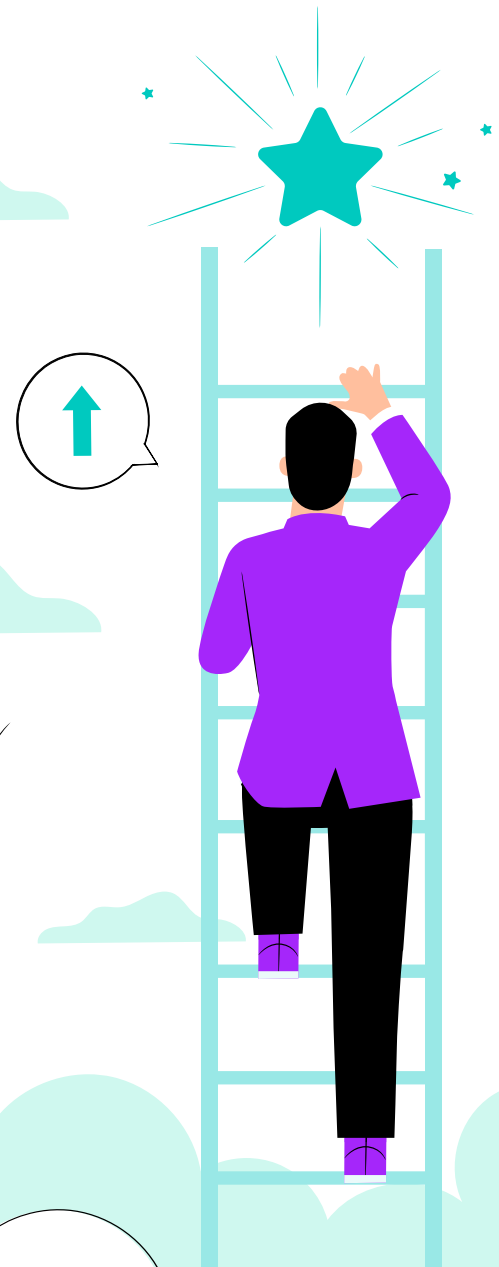
4.1 Apprentissage tout au long de la vie

De nos jours, on attend des apprenant·e·s – et des individus en général – qu’iels soient capables d’organiser leur vie et de prendre des décisions de manière responsable, à un degré supérieur à celui des générations précédentes (19). Dans un contexte professionnel, on doit également mettre à jour en permanence ses connaissances et compétences. C’est pourquoi on considère que les compétences d’autorégulation et d’autodirection constituent un élément décisif pour un apprentissage tout au long de la vie réussi. Il est donc indispensable de les enseigner à l’école (20).

Promouvoir l’autorégulation et de l’autodirection, en améliorant l’apprentissage, viserait également à accroître la motivation des élèves. Contrairement aux idées reçues, il est faux de penser que l’élève doit être motivé·e pour apprendre. L’élève qui apprend et se sent compétent·e fait, au contraire, preuve d’une plus grande motivation (21). La motivation pourrait également être favorisée par le fait que l’approche pédagogique basée sur l’apprentissage autorégulé et autodirigé repose sur un rôle actif de l’apprenant·e qui implique la prise de décision et de responsabilité (22).

4.2 Apprentissage en autonomie et encadrement minimal

Plusieurs études démontrent qu’un·e apprenant·e évoluant dans un contexte d’apprentissage dépourvu d’encadrement ou avec un encadrement minimal, ne deviendra pas un·e apprenant·e indépendant·e. Connaissances et compétences s’acquièrent progressivement: une compétence ne pourra être acquise que si la compétence précédente a déjà été assimilée. Par conséquent, une tâche complexe sera difficile à réaliser si les compétences préalables nécessaires ne sont pas acquises et s’il n’existe pas un contexte d’apprentissage adéquat.



4.3 Apprentissage autorégulé

L'autorégulation comporte une dimension personnelle, comportementale et environnementale (23). Pour que les élèves deviennent des apprenant·e·s autorégulé·e·s, les enseignant·e·s peuvent mettre en œuvre des actions appropriées en vue de produire un impact sur la performance: fournir des instructions claires, une modélisation explicite, ou diviser une tâche importante en tâches plus petites et progressives (24). En d'autres termes, en enseignant les compétences de manière séquentielle, en expliquant clairement aux apprenant·e·s ce qui est attendu, et en leur donnant de nombreuses occasions de répéter la même tâche, on peut les aider à mieux comprendre les cours.

Ces actions permettent à un·e élève de progresser dans ses connaissances ou ses compétences en sachant ce qu'il doit faire, comment le faire et en sentant que c'est à sa portée. Cet aspect, en termes de perception de sa propre compétence, est une facette de l'autorégulation appelée auto-efficacité (25). De nombreuses études soulignent qu'un·e élève qui se sent capable d'accomplir une tâche aura plus de chances de l'accomplir avec succès (26). Il ne s'agit pas d'une capacité générale; elle dépend du contexte. Ainsi, un·e élève peut être considéré·e comme ayant une auto-efficacité élevée en mathématiques, mais pas en histoire (27).



4.4 Apprentissage autodirigé

Dans l'apprentissage autodirigé (AAD), "l'apprenant·e initie le processus en se fixant des objectifs d'apprentissage, en identifiant des évaluations qui permettent un retour d'information et en identifiant les ressources qui l'aideront à atteindre ses objectifs" (28). En d'autres termes, l'objectif est d'autonomiser l'apprenant·e, ce qui modifie le rôle de l'enseignant·e, qui assume traditionnellement de telles fonctions: iel devient un·e facilitateur·trice de la situation d'apprentissage. Comme nous l'avons exploré dans les chapitres précédents, l'apprentissage autodirigé ne signifie pas que l'apprenant·e jouit d'une liberté totale. Le/La facilitateur·trice doit plutôt aider l'apprenant·e à développer progressivement des compétences d'autodirection qui lui permettront de prendre progressivement la direction de son processus d'apprentissage au fur et à

mesure de son acquisition croissante de compétences et de connaissances (29). La recherche sur l'apprentissage autogéré souligne que ce processus a des effets bénéfiques sur la motivation de l'apprenant·e ainsi que sur son aptitude à contrôler son processus d'apprentissage et sur sa confiance en soi (30). De nombreuses recherches empiriques soulignent que la rigueur, l'ouverture d'esprit, l'optimisme et la motivation au travail sont des attributs potentiellement essentiels du processus d'apprentissage en autodirection (29).

Dans les contextes éducatifs formels, tels que l'enseignement primaire, secondaire et universitaire, les étudiant·e·s sont instruit·e·s et évalué·e·s sur le même contenu et en même temps. Ce sont des contextes dans lesquels l'apprentissage autorégulé peut être encouragé, mais pas l'apprentissage autodirigé, les étudiant·e·s n'ayant pas de liberté de choix ni la responsabilité qui en découle.

4.5 Apprentissage agile

Les méthodes agiles ont été définies et expliquées dans les chapitres précédents. La répartition des tâches et des rôles aide les élèves à gérer conjointement de manière autorégulée la définition de leurs d'objectifs, la planification, la compréhension et l'exécution de leurs tâches (33). En établissant des accords entre les apprenant·e·s, on leur permet de partager leurs convictions, leurs connaissances communes et leurs centres d'intérêts et, par conséquent, d'établir entre eux/elles des relations positives (34). De la même manière, un outil de visualisation facilite le processus d'apprentissage, l'organisation, la prise de décision, etc. (35). Ces dynamiques ne sont pas simples, mais s'acquièrent avec le temps et une bonne organisation. Noguera et al. (33) affirment que lors du premier contact d'étudiant·e·s avec l'apprentissage agile, le rôle de l'enseignant·e ou du/de la facilitateur·trice est crucial. Bien qu'avec le temps, l'autorégulation partagée prenne de l'ampleur, ces auteur·trice·s expliquent que malgré une approche basée sur l'apprentissage autodirigé, les apprenant·e·s ont besoin dans les premiers temps d'un accompagnement plus important. Ceci coïncide avec les résultats de recherche concernant les apprenant·e·s novices et expert·e·s mentionné·e·s précédemment. Enfin, dans cette approche pédagogique, le processus est aussi important que les résultats. Ainsi, Nam et al. (36) précisent

Promouvoir l'apprentissage autodirigé est, en théorie, tout à fait pertinent si l'on veut donner aux élèves les moyens de faire face à un monde de plus en plus complexe dans lequel ces compétences sont requises (31). Sinon, comment les étudiant·e·s pourront-ils réagir dans des situations, surtout nouvelles, dans lesquelles ils devront décider comment agir, quoi apprendre et comment atteindre leurs objectifs? Par conséquent, même si l'on y intègre des stratégies visant à développer l'autodétermination des élèves, un contexte éducatif formel présente de nombreux éléments – la tradition et la conception même du processus d'enseignement-apprentissage, le programme ou le système de notation, par exemple – qui risquent de limiter les bienfaits de l'autodétermination.

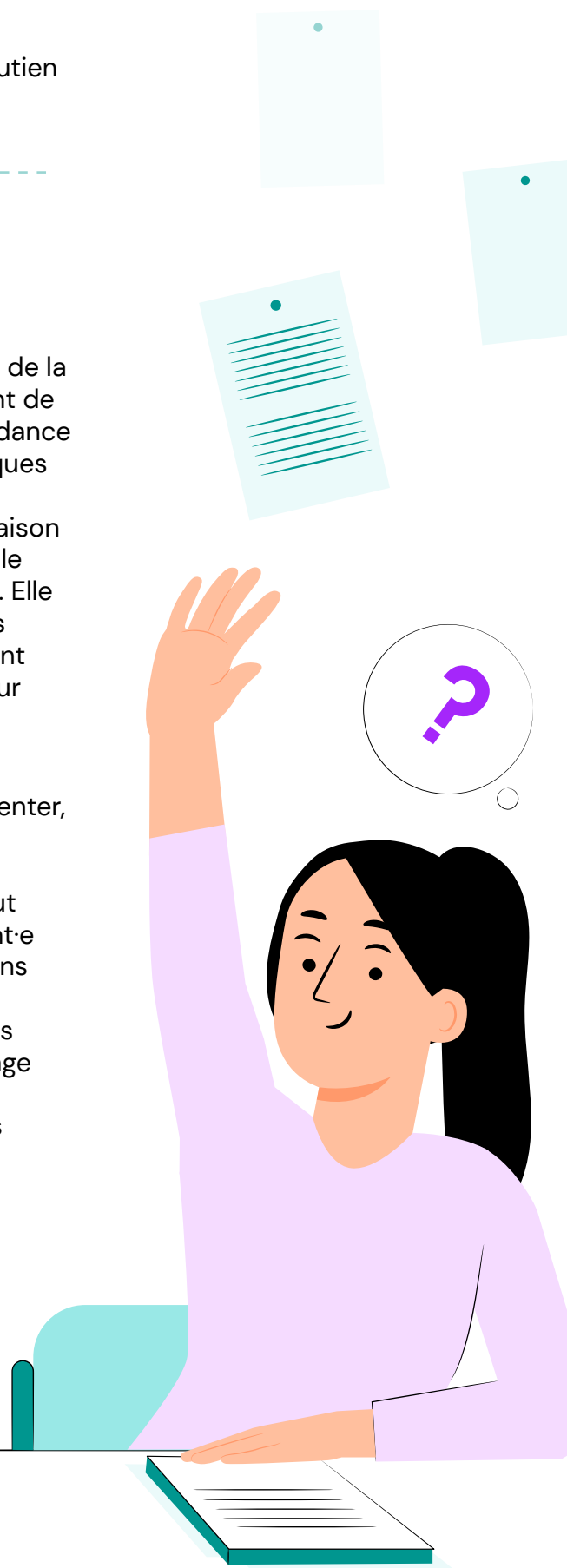
C'est pourquoi des écoles qui s'éloignent de ces contextes formels ont vu le jour. Elles visent à mettre en œuvre une approche plus centrée sur l'élève, par exemple en respectant le rythme d'apprentissage de chacun ou en s'inspirant du mouvement militant pour la suppression des notes à l'école (32).

que les enseignant·e·s/facilitateur·trice·s doivent transmettre cette philosophie aux apprenant·e·s (celle-ci constituant, de fait, un objectif d'apprentissage en soi) afin qu'ils ne se concentrent pas uniquement sur les tâches, mais sur le processus et le développement de la cohésion, de la satisfaction, de la confiance, de l'appartenance et du soutien mutuel au sein du groupe.

4.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté, du point de vue de la recherche en sciences de l'éducation, le fonctionnement de l'apprentissage en fonction de la liberté et de l'indépendance offertes à l'apprenant·e. De nombreuses études empiriques fondamentales ont montré que l'éducation guidée de manière minimale ne produit aucun résultat en comparaison aux méthodes pédagogiques qui privilégient fortement le guidage du processus d'apprentissage de l'apprenant·e. Elle présente néanmoins un avantage chez les apprenant·e·s qui disposent de connaissances préalables suffisamment élevées pour orienter eux-mêmes le déroulement de leur apprentissage (37).

Ce point est donc essentiel: comment inciter les apprenant·e·s à acquérir des compétences en vue d'orienter, d'autoréguler et d'autodiriger leur apprentissage? Le contexte d'apprentissage et le rôle des enseignant·e·s / facilitateur·rice·s jouent ici un rôle fondamental (28). Tout d'abord, le contexte doit offrir la possibilité à l'apprenant·e d'adopter une posture active et de prendre des décisions dans le cadre de son apprentissage. Ensuite, les enseignant·e·s /facilitateur·trice·s doivent être qualifié·e·s et formé·e·s, par exemple dans le cadre de l'apprentissage agile, et savoir déterminer précisément la quantité et le type d'encadrement dont les différent.e.s apprenant.e.s ont besoin (38), en adaptant le taux d'apprentissage autodirigé nécessaire dans les activités éducatives au degré d'autonomie de l'apprenant·e (22). Les apprenant·e·s actif·ve·s, responsables, qualifié·e·s et compétent·e·s sont également plus motivé·e·s (21). En résumé, cette approche vise à développer chez les apprenant·e·s des compétences d'auto-orientation et d'apprentissage qu'ils pourront mettre à profit tout au long de leur vie.



5

Cultures de
collaboration

Si l'apprentissage agile et autodirigé est conçu pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant·e, ce processus implique également coopération et collaboration – littéralement, travailler ensemble.



*...ma liberté
commence là
où commence la
liberté de l'autre...*

Cornelius
Castoriadis (39)

L'apprentissage agile met l'accent sur ce que nous avons en commun ou sur la manière de renforcer les forces et les compétences de chacun·e. L'expérience nous a montré que les enseignant·e·s supposent parfois – ou espèrent simplement – que les groupes s'organiseront d'eux-mêmes d'une manière ou d'une autre, et que les choses fonctionneront d'elles-mêmes. Les méthodes agiles mettent en pratique une idée plus abstraite de ce que sont la liberté et l'autodétermination. Nous sommes convaincu·e·s que le meilleur moyen d'y parvenir est de penser à l'individu autodéterminé comme à un individu connecté. Connecté, d'abord, à ses propres rêves et désirs; puis connecté également aux autres et au monde qui nous entoure. Il ne s'agit pas simplement de quelque chose de souhaitable, d'une sorte de "bonus bien-être", de la cerise sur le gâteau de la réussite individuelle. C'est une des conditions pour pouvoir réellement accéder à cette liberté et cette autodirection. Parce que l'agilité n'est pas simplement un type de compétences supplémentaire, mais une façon d'entrer en relation avec nous-mêmes – en tant que personnes intéressées par ce que signifie être libre, qui considèrent l'éducation comme un moyen d'explorer cette liberté comme un espace d'action et de responsabilité partagées (40).

"Agile" signifie: nous sommes interdépendant·e·s

Ce que nous avons appris des méthodes agiles, c'est que l'auto-organisation ne se produit pas d'elle-même, mais qu'elle a besoin d'un soutien méthodologique. La bonne nouvelle, c'est que nous pouvons y parvenir en créant ce que nous appelons des "cultures de collaboration". Le terme est emprunté aux processus de conception organisationnelle co-créative qui montrent et rendent tangibles les raisons pour lesquelles travailler ensemble n'est pas juste une bonne idée. (41). Mais qu'elle peut nous aider à être ce que nous voulons être en tant qu'apprenant·e·s – et en tant que personnes prêtes à agir dans un monde de changement.

“Ensemble” signifie: être conscient·e de ce qui nous entoure

Les contextes ont une influence sur nos actions, sur la façon dont nous nous percevons, sur le fait que nous trouvions ou non la confiance nécessaire pour entrer en relation avec les autres. Ainsi, si le moi est un moi connecté, travailler avec d'autres signifie que nous tenons compte de la connectivité de chacune. Lorsque nous nous réunissons pour apprendre et travailler, nous apportons ces contextes avec nous – nos expériences, nos souvenirs, l'histoire des relations qui font de nous ce que nous sommes. Ignorer ces contextes n'est guère judicieux. Au contraire, nous pouvons prêter attention et rendre visible la manière dont ils affectent ce que nous faisons. (42). Cela n'est pas chose aisée. Nous n'avons pas l'habitude d'apporter notre moi pleinement connecté dans tout ce que nous faisons – on nous demande souvent de nous concentrer sur des “tâches à accomplir” et sur les “choses qui comptent”. L'agilité est censée nous aider à nous concentrer, à être efficaces dans la définition et la poursuite d'objectifs, à être capables d'évaluer de manière critique le chemin parcouru et à nous demander si nous avons atteint ou pas l'objectif que nous nous étions fixé. Mais notre moi connecté est présent tout au long du processus – nous le savons, le ressentons. Plutôt qu'ignorer cet aspect, nous pouvons créer un espace pour intégrer dans tout ce que nous faisons les contextes qui nous entourent, en conciliant le fait de concentrer notre attention sur notre contexte immédiat et le sentiment de faire partie de quelque chose de plus grand que nous-mêmes.

Ce qui nous entoure, ce sont des mondes en mutation

Chaque jour, on nous rappelle que nous sommes affecté·e·s par les changements qui se produisent dans le monde. Les jeunes en sont encore plus conscient·e·s – iels sont témoins du fait que ce que nous avons fait dans le passé modifie – et limite – ce qu'iels pourraient être en mesure de faire à l'avenir. Par conséquent, dans nos écoles, de plus en plus d'apprenant·e·s souhaitent jouer un rôle pour permettre de rouvrir ces futurs (43). En fait, il s'agit d'un domaine où les jeunes apprenant·e·s peuvent souvent inspirer les pédagogues, plus âgé·e·s, qui ont peut-être cru au changement mais qui n'y croient plus. Ce que l'agilité peut apporter, c'est un soutien dans la conception d'un échange plus large qui relie l'exercice de nos libertés individuelles au monde qui nous entoure, pour renforcer en nous le sentiment que nous pouvons agir dans des contextes qui dépassent nos vies individuelles. Et pour mieux comprendre les différents contextes d'action – et comment ils sont connectés, du contexte le plus petit de notre situation immédiate au “méta”-contexte des perspectives planétaires.

Chacun de ces mondes nous offre des occasions d'agir selon nos convictions

Si nous identifions ces différents contextes d'action, nous pouvons comprendre les différents types d'action possibles. De l'action individuelle immédiate axée sur le court terme à l'action collective de plus grande envergure visant à modifier la manière dont nous organisons nos sociétés (44): notre manière de communiquer, de nous nourrir, de nous déplacer, d'organiser notre travail. Presque tous les programmes scolaires que nous connaissons traitent de ces questions. La géographie, les sciences de l'information, la politique nous aident à comprendre ce que ces domaines de connaissance ont à nous offrir. Les méthodes agiles permettent de relier ces matières scolaires distinctes au sein de champs d'action.



Six forces motrices à court terme

- 1 Tyrannie de la montre**
Accélération du temps depuis le Moyen-Âge
- 2 Distraction numérique**
Détournement de l'attention par la technologie
- 3 Présentisme politique**
Focalisation myope sur les prochaines élections
- 4 Capitalisme spéculatif**
"Boom-and-bust" volatile des marchés financiers
- 5 Incertitude de réseau**
Augmentation du risque global et du risque épidémique
- 6 Progrès perpétuel**
Poursuite d'une croissance économique sans fin

Six manières de penser à long terme

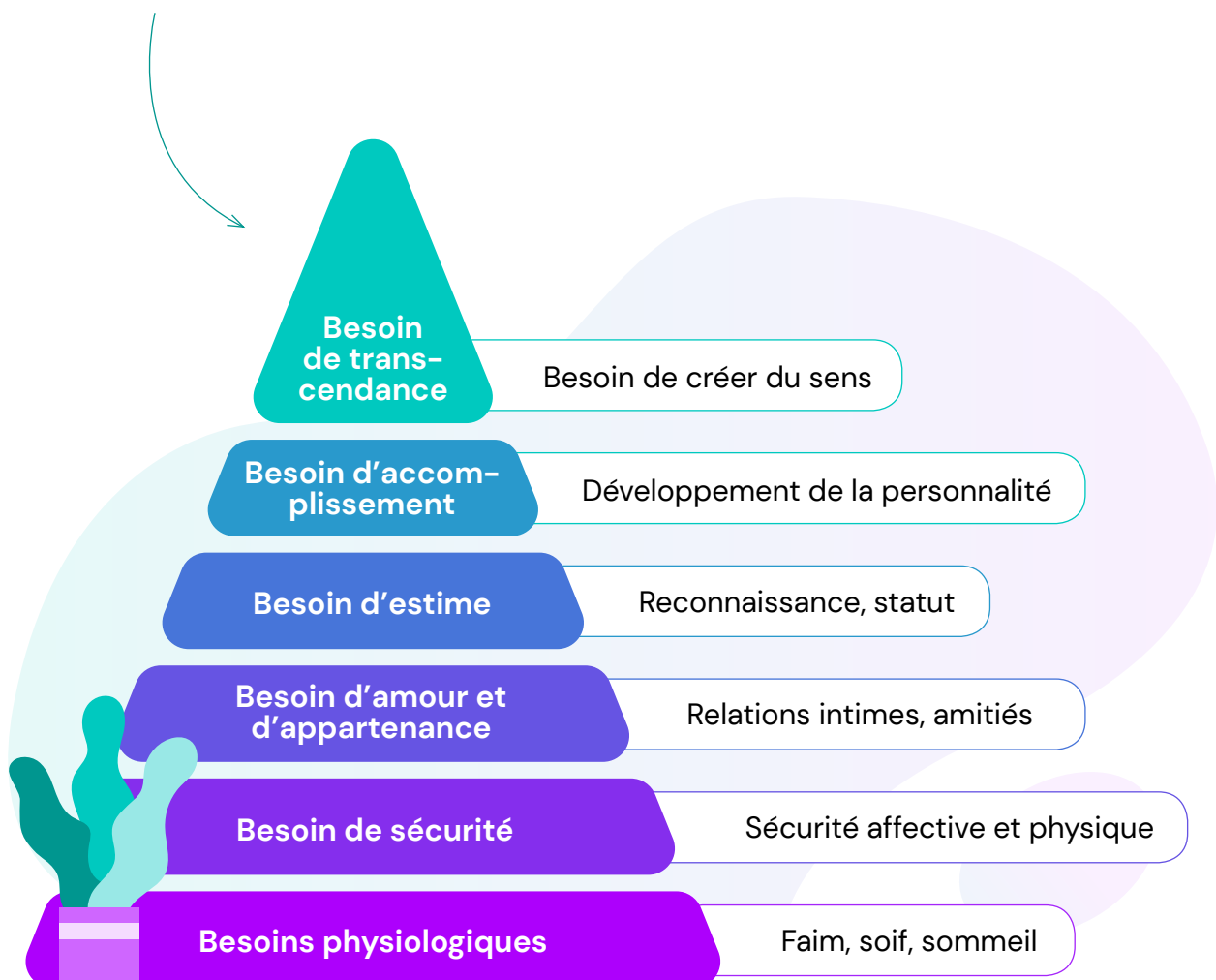
- 1 Humilité vis-à-vis du "deep time"**
Saisir que nous ne sommes qu'un clin d'œil dans le temps cosmique
- 2 État d'esprit**
Laisser un bon souvenir à la postérité
- 3 Justice internationale**
Penser à la 7e génération après nous
- 4 Pensée cathédrale**
planifier les projets au-delà de l'espérance de vie humaine
- 5 Approche holistique**
envisager de multiples trajectoires pour la civilisation
- 6 Dessein transcendant**
viser l'épanouissement sur une seule planète

Basé sur le graphique de "Le bon ancêtre : comment penser à long terme dans un monde à court terme" de Roman Krznaric

Travailler ensemble est une façon de donner du sens

L'individu a des besoins. Pour autant que nous le sachions, ces besoins ne varient pas autant que nous avons souvent tendance à le penser d'un individu à l'autre. L'une des versions les plus connues est la "pyramide de hiérarchisation des besoins" développée par le psychologue Abraham Maslow, qui classe les besoins de l'existentiel à l'immatériel. Vers la fin de sa vie, Maslow a conclu que cette liste de besoins ne s'arrête pas à la "réalisation de soi" (comme le présente la plupart des versions de cette pyramide). Il a décidé d'ajouter un niveau supplémentaire: notre besoin de donner et de créer du sens, d'avoir un impact non seulement sur notre propre vie mais aussi sur celle des autres.

Hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow, version actualisée



La boucle est bouclée

Ainsi, si agilité est synonyme de liberté d'apprendre, l'exploration et l'exercice de cette liberté ne nous éloignent pas des autres. Au contraire, c'est un moyen de nous rapprocher de nous-mêmes, des autres et des mondes dont nous sommes issus et qui existent autour de nous. C'est aussi pourquoi l'agilité a une relation particulière non seulement avec l'espace – les mondes qui nous façonnent – mais aussi avec le temps. C'est une façon d'aborder l'apprentissage qui repose sur la conviction que le changement est un état normal des choses, et non l'exception à la règle. Il existe peu d'exemples, voire aucun, de moments historiques où l'humanité a eu raison d'ignorer ce changement continu. À nous, par conséquent, de trouver des moyens d'accepter cette situation. Parce que nous le devons. Le changement peut être aussi bien un changement progressif dont nous ne prenons conscience qu'a posteriori qu'un changement soudain qui bouleverse notre sens de l'action. Mieux nous comprendrons cela, plus nous aurons de chances de jouer un rôle actif et autodéterminé dans nos propres vies.

Si vous voulez aller plus loin



[Anthony Cabraal, Susan Basterfield: Better work together – How the power of community can transform your business](#)



[Roman Krznaric: The good Ancestor](#)



[Maja Göpel: How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand, 2016](#)



6

Conclusion

L'apprentissage agile est une méthodologie qui vise à placer l'apprenant·e au centre du processus d'apprentissage. Comme nous ne savons pas dans quel monde les jeunes actuellement scolarisé·e·s vivront une fois adultes, l'apprentissage agile leur donne les outils nécessaires pour vivre, interagir et prendre des décisions dans le monde de demain, plutôt que de leur expliquer le monde tel qu'il existe aujourd'hui.

Comme vous l'avez vu dans les pages précédentes, l'apprentissage agile est une vaste méthodologie qui présente des similitudes avec d'autres méthodes d'apprentissage informelles et non formelles et qui peut aussi bien être mise en œuvre en tant que méthode pédagogique complète dans un centre d'apprentissage agile qu'intégré dans des contextes spécifiques d'éducation formelle: ce manuel a pour but de donner un aperçu de ce qu'est l'apprentissage agile, dans quel contexte il est – ou peut être – utilisé, et de mettre en évidence l'importance de la collaboration dans un contexte d'apprentissage agile.

Dans le cadre de notre projet Agile4Collaboration, nous développerons, outre ce manuel, plusieurs outils qui aideront enseignant·e·s, éducateur·trice·s et facilitateur·trice·s à mettre en pratique les méthodes d'apprentissage agiles et à approfondir leurs compétences:



Boîte à outils de l'apprentissage agile

Nous rassemblerons des ressources, méthodes et matériel pédagogique sous la forme d'une boîte à outils numériques et les compléterons par des conseils pratiques sur la manière d'utiliser ces ressources et de les adapter aux besoins des apprenant·e·s. Cette boîte à outils permettra aux enseignant·e·s et aux pédagogues de mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage agiles dans leur contexte pédagogique.



Outil numérique d'apprentissage agile

L'interaction dans une relation de pair à pair et au sein de la communauté d'apprentissage jouant un rôle important dans la méthodologie d'apprentissage agile, nous développerons un outil numérique axé sur la communication au sein du groupe d'apprentissage pour faciliter l'apprentissage agile de pair à pair (offres et demandes) et les accords communautaires (tableau de "règles du jeu"). Cette ressource permettra aux enseignants de mettre en place une structure d'apprentissage agile pour leur communauté d'apprentissage (classe, école, centre d'apprentissage agile,...).



➔ Ressources éducatives libres (REL) liées à l'apprentissage agile

Pour les enseignant·e·s et les pédagogues qui souhaitent se perfectionner dans la méthodologie d'apprentissage agile, ce cours proposera des idées et des méthodologies axées sur l'application de la méthodologie agile en classe, en fournissant conseils, matériel pédagogique et outils spécifiques. Le contenu sera toujours axé sur des situations de classe réelles afin de faciliter la mise en pratique. Le cours en ligne sera composé de ressources multimédia qu'enseignant·e·s et pédagogues pourront consulter de manière autonome et flexible, à leur propre rythme, et ainsi faire l'expérience de leur propre apprentissage autodirigé.

➔ Communauté d'apprentissage agile

Pour les enseignant·e·s, les pédagogues et les facilitateur·rice·s qui souhaitent participer à des webinaires bimensuels où l'on explorera les pratiques et les outils de l'éducation autodirigée (EAD) et où l'on répondra à un certain nombre de questions. Nous publierons également une boîte à outils avec des conseils sur la façon de mettre en place votre propre communauté EAD, avec des propositions, des demandes et des accords communautaires.

Tous ces contenus seront produits par le projet Agile4Collaboration d'ici à la fin de l'année 2024 et seront disponibles sur le site web du projet:

www.agileforcollaboration.eu



Le contenu sera axé sur le contexte européen et sera disponible dans plusieurs langues (anglais, allemand, espagnol, français, néerlandais, roumain). L'ensemble des lecteur·trice·s de ce manuel sont invité·e·s à suivre la publication de nouveaux matériels par le projet Agile4Collaboration et à poursuivre le voyage dans le vaste monde de l'apprentissage agile et de l'éducation autodirigée.

Glossaire

Terme	Définition
Agile Learning Center (ALC)	Un ALC (centre d'apprentissage agile) est une communauté d'apprentissage agile et auto-organisée qui fonctionne conformément aux racines et principes philosophiques de l'ALC et qui adhère activement au réseau des centres d'apprentissage agile, un réseau mondial de communautés ALC. (Voir chapitre 2)
ALC Network	Réseau des centres d'apprentissage agiles. Il s'agit d'un réseau mondial de communautés ALC. https://agilelearningcenters.org/ (Voir chapitre 2)
Apprentissage agile	Adaptation de la méthodologie agile au contexte de l'apprentissage. La méthodologie part du principe que l'apprentissage a lieu en permanence, que les apprenant-e-s apprennent davantage de leur culture et de leur environnement que du contenu qui leur est enseigné, et que les apprenant-e-s apprennent mieux lorsqu'ils choisissent ce qu'ils veulent apprendre. Dans un contexte d'apprentissage agile, l'apprenant-e décide de ce qu'il veut apprendre et faire pendant la journée / la semaine / le semestre / l'année. (Voir chapitre 2)
Apprentissage autorégulé	Enseignement structuré par les enseignant-e-s afin d'aider les apprenant-e-s à progresser dans leurs connaissances ou leurs compétences en sachant ce qu'ils doivent faire, comment le faire et en sentant que c'est à leur portée. (Voir chapitre 4)
Arbre agile	Le réseau des centres d'apprentissage agile illustre son modèle par la métaphore de l'arbre, système vivant qui se transforme tout au long de sa vie, tout comme les apprenant-e-s et les communautés d'apprentissage. L'arbre a des racines (les principes fondamentaux), des branches (les principes de fonctionnement) et des feuilles (les outils et les pratiques pour mettre en œuvre et incarner ces principes). (Voir chapitre 2)
Centres d'apprentissage libre	Centres qui aident les apprenant-e-s à utiliser l'instruction en famille comme mécanisme pour arrêter de fréquenter l'école. Ils proposent généralement un suivi individuel et des cours. (Voir chapitre 3)
Culture intentionnelle	Culture guidée par les objectifs et les intentions des apprenant-e-s plutôt que par les exigences de la culture en général. (Voir chapitre 3)
Cycle d'apprentissage agile	Il est composé de quatre étapes: "Intention", "Création", "Réflexion" et "Partage". L'apprenant-e parcourt le cycle dans un processus itératif pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. (Voir les chapitres 3 et 4)
Éducation	Somme de tout ce qu'une personne apprend et qui l'aide à vivre une vie satisfaisante et pleine de sens. (Voir chapitre 1)
Éducation autodirigée (EAD)	Éducation qui découle des activités et des expériences de vie choisies par l'apprenant-e, que ces activités aient été choisies délibérément ou non à des fins éducatives. (Voir chapitres 1 et 4)

Terme	Définition
Éducation formelle	Enseignement dispensé dans une école conventionnelle. (Voir chapitre 3)
Éducation informelle	Processus d'apprentissage tout au long de la vie qui n'implique pas de règles rigides et structurées. Elle comprend tous les apprentissages créés par l'interaction entre l'apprenant·e et son environnement. (Voir chapitre 3)
Éducation non formelle	Éducation qui se déroule en dehors d'une salle de classe, mais toujours dans le cadre d'un programme éducatif structuré et planifié. L'éducation non formelle peut être dispensée dans des lieux tels que des clubs sportifs, les centres aérés, des séminaires,... (Voir chapitre 3)
Homeschooling (instruction en famille)	Éducation des enfants en dehors du cadre formel des écoles publiques ou privées. Généralement, elle est entreprise directement à la maison par les parents ou les tuteur·trice·s, ou dans un lieu autre qu'une école. (Voir chapitre 3)
Instruction obligatoire	Lorsque l'apprentissage est obligatoire en vertu de la loi mais qu'il n'est pas nécessaire de fréquenter l'école. Dans ce cas, l'instruction en famille et l'apprentissage non scolaire (unschooling) sont possibles. (Voir chapitre 3)
Kanban numérique	Version numérique du tableau Kanban. Il existe plusieurs outils en ligne, tels que Trello® (https://trello.com/), Asana® (www.asana.com), Jira® (https://www.atlassian.com/de/software/jira), Meistertask (www.meistertask.com), etc. (Voir chapitre 3)
Kanban personnel	Outil de suivi des intentions, des idées, des travaux en cours et des réalisations. Il est divisé en colonnes, souvent "Réserve d'idées", "Prêt", "En cours" et "Terminé". On utilise des notes adhésives pour remplir le tableau et passer d'une étape à l'autre. (Voir chapitre 4)
Méthodologie agile	Méthodologie utilisée depuis 2001 dans le développement de logiciels dont les principes incluent l'accueil du changement, le travail en commun, l'émergence, l'itération, et ce principe fondateur: "Construire des projets autour d'individus motivés". (Voir chapitre 2)
Modélisation explicite	En enseignant les compétences de manière séquentielle, en démontrant ce qui est nécessaire et en donnant apprenant·e·s de nombreuses occasions de s'exercer, vous pouvez les aider à mieux comprendre les cours. (Voir chapitre 4)
Neurodiversité	"La neurodiversité décrit l'idée que les gens vivent et interagissent avec le monde qui les entoure de différentes manières. Il n'y a pas une seule "bonne" façon de penser, d'apprendre et de se comporter, et les différences ne sont pas considérées comme des déficits. Le mot 'neurodiversité' fait référence à la diversité neurologiques de l'espèce humaine, mais il est souvent utilisé dans le contexte des troubles du spectre autistique (TSA), ainsi que d'autres troubles neurologiques ou du développement tels que le TDAH ou les troubles de l'apprentissage". (Voir chapitre 3)

Terme	Définition
Scolarisation obligatoire	Lorsque la fréquentation d'un établissement scolaire est obligatoire en vertu de la loi. (Voir chapitre 3)
Sudbury (École Sudbury)	École où les apprenant·e·s sont entièrement responsables de leur propre éducation. Le fonctionnement de l'école repose sur la démocratie directe dans laquelle les apprenant·e·s et le personnel sont des citoyen·ne·s égaux·ales. (Voir chapitre 3)
Tableau d'organisation de la communauté ("Community Mastery Board")	Outil qui facilite la création d'accords communautaires d'où émerge la microculture d'un centre d'apprentissage agile. Il est divisé en quatre colonnes: "prise de conscience" (problèmes à résoudre au sein de l'ALC), "mise en œuvre" (action décidée pour chaque "prise de conscience" que la communauté testera pendant la semaine en cours), "mise en pratique" (changements que la communauté est en train d'adopter), et "maîtrise" (accords devenus des normes établies). (Voir chapitre 4)
Tableau de planification hebdomadaire ("Set-The-Week")	Liste hebdomadaire des offres, des opportunités et des ressources disponibles. (Voir chapitre 4)
Tableau des propositions	Liste des offres, opportunités et ressources disponibles sur une base quotidienne ou hebdomadaire. Il peut être similaire au tableau de planification hebdomadaire. (Voir chapitre 3)
Tableau des règles du jeu (Gameshifting Board)	Outil qui explicite les conventions implicites d'une réunion afin de faciliter les échanges. (Voir chapitre 4)
Unschooling	Apprentissage informel qui préconise des activités choisies par l'apprenant·e comme principal moyen d'apprentissage. Les enfants et adolescent·e·s non-scolarisé·e·s apprennent par le biais de leurs expériences naturelles de la vie, notamment le jeu, les responsabilités domestiques, les intérêts personnels et la curiosité, l'interaction sociale,... (Voir chapitre 3)
Worldschooling	Forme d'apprentissage non-scolaire dans laquelle les familles voyagent à travers le monde et apprennent au contact d'autres lieux, d'autres personnes, d'autres cultures,... (Voir chapitre 3)

Références

1. World Economic Forum. Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution [Internet]. 2020 [cité le 22 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
2. Schwaber K, Sutherland J, Beedle M, van Bennekum A, Cockburn A, Cunningham W, et al. Agile Manifesto [Internet]. Agile Alliance. 2001 [cité le 22 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/Agile-Manifesto-Color.pdf>
3. Lo básico – Agile Learning Centers Starter Kit v3.0 [Internet]. [Gitbook.io](https://agilelearningcenters.gitbook.io/agile-learning-centers-starter-kit-v3-0/some-basics). 2020 [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://agilelearningcenters.gitbook.io/agile-learning-centers-starter-kit-v3-0/some-basics>
4. Birdsong M. How we show up: Reclaiming family, friendship, and community. Seattle, WA: Seal Press; 2020.
5. Silverman, S, "Neurodiversity Rewires Conventional Thinking About Brains", WIRED (April 16, 2013), [cité le 7 novembre 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.wired.com/2013/04/neurodiversity/>
6. Resource Directory Map [Internet]. Alliance for Self-Directed Education. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.self-directed.org/resources/map#5.864115716193737>
7. Agile Learning Centers, Education Evolved [Internet]. Agile Learning Centers. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://agilelearningcenters.org/#map>
8. Member Programs [Internet]. Liberated Learners. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://liberatedlearners.net/member-programs/>
9. Members – EUDEC [Internet]. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://eudec.org/network/schools-and-start-ups/>
10. Koritz R. Unschooling [Internet]. Unschooling Bornholm. [cité le 28 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://unschoolingbornholm.dk/unschooling/>
11. World Wild Schooling Map [Internet]. World Wild Schooling. 2020 [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://worldwildschooling.com/world-wild-schooling-map/>
12. Methodos e.V. [Internet]. www.methodos-ev.org. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.methodos-ev.org>
13. Senbaruzu Agile Learning Center. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://origamiforchange.org/senbazuru/>
14. Agile Learning Center NYC [Internet]. Agile Learning Center NYC. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://nycagile.org/>
15. Agile Learning Centers, Frequently asked questions [Internet]. Agile Learning Centers. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: <https://agilelearningcenters.org/frequently-asked-questions/>
16. Agile Learning Center Starter Kit Volume II: Facilitation, [Internet]. Agile Learning Centers. [cité le 25 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: https://nycagile.gitbooks.io/facilitation-guide/content/the_practice/useful_tools.html
17. Saks K, Leijen Ä. Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the E-learning context. *Procedia Soc Behav Sci* [Internet]. 2014;112:190–8. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>

18. Source propre
19. Voskamp A, Kuiper E, Volman M. Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educ Stud* [Internet]. 2020;1–18. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2020.1814699>
20. Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st Century Learning Definitions [Internet]. 2019 [cité le 28 juillet 2022]. Disponible à l'adresse: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf
21. Garon-Carrier G, Boivin M, Guay F, Kovas Y, Dionne G, Lemelin J-P, et al. Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Dev* [Internet]. 2016;87(1):165–75. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12458>
22. Francom GM. Teach me how to learn: Principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*. 2010;7(1):29–44.
23. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Pract* [Internet]. 2002;41(2):64–70. Disponible à l'adresse: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tp4102_2
24. Rosenshine B. Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*. 2012;36(1):12–9.
25. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *Am Psychol*. 1982;37(2):122–47. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>
26. Huang C. Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educ Res Rev* [Internet]. 2016;19:119–37. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
27. Kirschner PA, Hendrick C. How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2020.
28. Robinson JD, Persky AM. Developing self-directed learners. *Am J Pharm Educ* [Internet]. 2020;84(3):847512. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.5688/ajpe847512>
29. Morris TH. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *Int Rev Educ* [Internet]. 2019;65(4):633–5. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
30. Sitzmann T, Ely K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychol Bull* [Internet]. 2011;137(3):421–42. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022777>
31. Boyer SL, Edmondson DR, Artis AB, Fleming D. Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *J Mark Educ* [Internet]. 2014;36(1):20–32. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1177/0273475313494010>
32. Blum S. Ungrading: Why rating students undermines learning (and what to do instead).
33. Noguera I, Guerrero-Roldán A-E, Masó R. Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management. *Comput Educ* [Internet]. 2018;116:110–29. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.008>
34. Ku H-Y, Tseng HW, Akarasriworn C. Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Comput Human Behav* [Internet]. 2013;29(3):922–9. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.019>
35. Malmberg J, Järvelä S, Järvenoja H, Panadero E. Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: Progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Comput Human Behav* [Internet]. 2015;52:562–72. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>

36. Nam CW. The effects of trust and constructive controversy on student achievement and attitude in online cooperative learning environments. *Comput Human Behav* [Internet]. 2014;37:237–48. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.007>
37. Kirschner PA, Sweller J, Clark RE. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educ Psychol* [Internet]. 2006;41(2):75–86. Disponible à l'adresse: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
38. van Merriënboer JJG, Kirschner PA. Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design. 3rd ed. London: Routledge; 2017.
39. Castoriadis C. The Castoriadis reader / Cornelius Castoriadis. Translated and edited by David Ames Curtis. Oxford: Blackwell Publishing; 1997. p. 167.
40. Haraway D, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Durham: Duke University Press, 2016.
41. Enspiral, *Enspiral Handbook* [Internet], Disponible à l'adresse: <https://handbook.enspiral.com>; Ouishare, *Ouishare Handbook* [Internet] Disponible à l'adresse: <https://handbook.ouishare.net>; Cabraal A, Basterfield S (eds), *Better Work Together: How the power of community can transform your business*, Enspiral Foundation 2018.
42. Bateson N, “new words to hold the invisible world of possibility: warm data, symmathesy and aphanipoiesis”, *Unpsychology* 8 (2022): 12–16, 101–104, 172–179. [Internet]. Disponible à l'adresse: <https://www.unpsychology.org>
43. Morrison D, Tyree C, “Generation Activist: Young People Choose Protest Over Traditional Politics”, *Orb Media* (2018), [Internet] Disponible à l'adresse: <https://orbmedia.org/generation-activist-data>
44. Roman Krznaric R, “Does democracy need a time rebellion?”, *involve* (Oct 21, 2022), [Internet], Disponible à l'adresse: <https://involve.org.uk/resources/blog/opinion/does-democracy-need-time-rebellion>.
45. Christian J, “The New Hierarchy of Needs — Maslow’s lost apex”, *Medium* (Jan 16, 2018), [Internet] Disponible à l'adresse: <https://jessichristian.medium.com/the-new-hierarchy-of-needs-maslows-lost-apex-5e51031ce3fb>
46. Baumer N., Frueh J., “What is neurodiversity?”, *Harvard Health Publishing* (November 2021), [Internet], Disponible à l'adresse: <https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645>

Crédits d’images

Couverture: image de storyset sur [Freepik](#)

p. 9: image [Freepik](#)

p. 25: CC BY-SA 4.0 – [ALC Network](#)

p. 26: CC BY-SA 2.0. – [kanban_tool](#)

p. 27: CC BY-SA 4.0 – [Drew Hornbein](#)

p. 28: CC BY-SA 2.0 – [Blake Boles & Alliance for Self-Directed Education Inc.](#)

p. 30 –31: CC BY-SA 4.0 – [Drew Hornbein](#)

p. 33: image de storyset sur [Freepik](#)

p. 34: image de storyset sur [Freepik](#)

p. 36: image de storyset sur [Freepik](#)

p. 39: image de pch.vector sur [Freepik](#)

p. 41: image de storyset sur [Freepik](#)

agile4

Collaboration



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



K8 Institut für
strategische
Ästhetik



Universidad
Francisco de Vitoria
UFV Madrid



RHIZO

