L'« apprentissage productif »

A successful experiment in “productive learning” in Berlin

El “aprendizaje productivo”. Los resultados de una experiencia berlinesa

Ingrid Böhm, Heike Borkenhagen et Jens Schneider

Traducteur : Lucile Bruand

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1745>

DOI : 10.4000/ries.1745

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education internationale

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004

Pagination : 99-114

ISBN : 978-2-85420-560-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Ingrid Böhm, Heike Borkenhagen et Jens Schneider, « L'« apprentissage productif » », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1745>

L'« apprentissage productif »

*Les acquis d'une expérience berlinoise**

Ingrid Böhm
Heike Borkenhagen
Jens Schneider¹

L'étude internationale PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) a placé, à juste titre, le système éducatif allemand au cœur de la critique. Contrairement à de nombreux autres pays occidentaux, l'enseignement en Allemagne s'avère extrêmement sélectif et peu efficace quant à l'acquisition des compétences fondamentales². L'échec scolaire et le rejet de l'école s'appuient en grande partie sur la séparation stricte du secondaire³ en quatre types d'établissements (*Sonderschule* école spéciale, *Hauptschule* école secondaire du 1^{er} cycle, *Realschule* école secondaire conduisant au second cycle, *Gymnasium* lycée⁴) qui fait croire à tout un chacun que la sélection et la répartition des élèves en groupes de niveaux homogènes leur assurent une progression maximale. Par conséquent, un élève n'échouera ou rejettera l'institution scolaire surtout dans les établissements d'« en bas » (écoles secondaires du premier cycle et écoles spéciales).

Cet article propose un aperçu de la problématique des réfractaires au système scolaire en Allemagne. Enfin, et comme seule alternative radicale au cursus traditionnel, il décrit les fondements de l'enseignement par l'« apprentissage productif » qui a prouvé qu'une offre de formation adaptée aux besoins de l'élève, surtout dans le cas d'un élève réfractaire, est capable de vraiment le faire progresser. Nous décrivons ici cette conception de l'enseignement et livrons les résultats étonnants que l'application de ce concept a donné à Berlin.

* Article traduit par Lucile Bruand.

1. Membres de l'*Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*.

2. Baumert J., u. a., PISA 2000, *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.

3. Il faut entendre par « secondaire » tout type d'établissement en Allemagne accueillant les élèves de la cinquième (ou septième) classe à la neuvième, voire dixième classe.

4. Traduction officielle des termes *Sonder-*, *Haupt-* et *Realschule* dans la publication du gouvernement fédéral *Allemagne – Faits et réalités 2002*. *Gymnasium*, lycée, doit être entendu au sens ancien du terme, allant de la sixième à la terminale (NdT).

ÉCHEC SCOLAIRE ET RUPTURE SCOLAIRE EN ALLEMAGNE

L'expression anglaise *drop out* désigne le fait de quitter l'école sans diplôme et avant la fin de la scolarité obligatoire. Le *dropping out*⁵ est la conséquence définitive du rejet de l'offre traditionnelle d'éducation et le refus d'accepter jusqu'au bout la scolarisation obligatoire (généralement neuf ans en Allemagne, dix dans certains Länder). Les termes foisonnent en Allemagne pour parler de cette aversion pour l'enseignement et on invente chaque jour de nouvelles étiquettes : sécher l'école (manquer de façon ponctuelle certains cours ou certains jours), se distancier de l'école, être réfractaire à l'école, pratiquer l'absentéisme, voire l'abstinence scolaire.

Le rejet de l'école tient à une multitude de facteurs dont la combinaison et la déclinaison varient généralement beaucoup. Il y a d'une part les facteurs externes à l'école, comme des conditions familiales ou matérielles difficiles ; il y a des obstacles culturels, comme la barrière linguistique dans le cas d'enfants et de jeunes qui ne sont pas d'origine allemande ; il peut y avoir, enfin, le facteur santé. On trouve d'autre part les facteurs inhérents à l'école, comme les conflits avec les professeurs ou entre élèves, et surtout l'échec scolaire et le refus des contenus et des formes d'apprentissage à l'école.

Ces dernières années, où les crises du marché de l'emploi et les transformations que le monde du travail a connues pour s'adapter au monde professionnel se sont succédé, les difficultés scolaires que l'on pourrait rassembler sous la bannière de « crise de légitimité de l'école et de l'enseignement » sont de plus en plus évidentes. C'est surtout au cours des dernières années de l'enseignement général, c'est-à-dire, en Allemagne, entre la huitième et la dixième année de scolarité obligatoire, que le cursus scolaire apparaît aux élèves de moins en moins en adéquation à une préparation à leur vie future et à leur vie professionnelle, d'autant qu'ils sont à un âge où l'on remet de plus en plus en question le sens des acquis scolaires. Ceci vaut particulièrement pour des élèves en situation d'échec qui n'attendent donc pas de l'institution une valorisation sous forme de diplôme ou une qualification qui leur ouvrirait les portes d'une situation professionnelle meilleure. Il y a un perpétuel mouvement de va-et-vient entre le manque d'intérêt pour l'école et l'échec scolaire.

PISA a révélé que le système scolaire allemand est particulièrement sélectif : à la fin de la quatrième année (école primaire), il répartit les élèves sur les différents types d'établissements existants (école spéciale, école secondaire du premier cycle, école secondaire conduisant au second cycle, lycée) d'après les compétences acquises. Par là même, il concentre, au secondaire, l'échec scolaire

5. Ce terme sera désormais traduit par « décrochage ».

et le décrochage sur les établissements d'« en bas » que sont l'école secondaire du premier cycle et l'école spéciale, destinée aux élèves déficients, quelles que soient les appellations variées que celles-ci revêtent dans les différents Länder. On part du principe illusoire que les groupes de niveaux homogènes permettent un enseignement efficace. Des études empiriques ont pourtant démontré que c'était là une erreur, mais la culture de l'apprentissage en Allemagne demeure bien imperméable à toute argumentation scientifique.

Dans le secondaire

En Allemagne, contrairement à ce qu'a connu l'école primaire, il n'y a pas eu de réforme d'envergure depuis la deuxième guerre mondiale dans le premier cycle du secondaire (de la cinquième ou septième année à la neuvième ou dixième année de scolarité). Les tentatives pour intégrer les différents types d'établissements en une seule entité, le collège unique (*integrierte Gesamtschule*), ont été abandonnées en cours de route. En grande majorité, on en est resté aux différentes formes préexistantes. C'est ce qui permet de dissimuler que l'échec scolaire est en Allemagne un facteur essentiel de l'absentéisme et du rejet de l'institution : en effet, dans les écoles secondaires conduisant au second cycle et les lycées, et même dans les collèges uniques, l'enseignement se fait par groupes de niveau et apparemment, le cours est adapté aux compétences de l'élève. Dès la fin du premier semestre, appelée phase d'orientation, un décrochage considérable intervient ; un nombre important d'élèves doit quitter le type d'enseignement où il se trouvait pour intégrer le niveau directement inférieur.

Ce « flux migratoire d'élèves » est plus marqué en zone urbaine qu'en zone rurale. Dans les grandes villes, l'école secondaire du premier cycle rassemble les élèves en échec scolaire ; elle devient celle qui récupère les élèves qui ne peuvent aller ailleurs. Le collège unique subit le même mouvement : si, lors de sa création dans les années soixante-dix, il avait pour objectif d'être le « collège pour tous », il perd aujourd'hui un nombre important d'élèves (près d'un tiers à Berlin).

Il est d'autant plus facile de tenir secret cet exode scolaire déguisé que les élèves de l'école secondaire du premier cycle redoublent parfois plusieurs fois et, qu'en fin de parcours scolaire obligatoire, après neuf ou dix années de scolarité, ils n'ont souvent atteint que la huitième, voire la septième classe. Ils n'obtiennent pas de diplôme, mais une simple attestation qui n'a aucune valeur pour leur qualification future. En 2001/02 à Berlin, 40 % des élèves ont quitté l'école secondaire du premier cycle sans diplôme contre seulement 10 % de tous les élèves quittant le secondaire⁶.

6. Rapport du sénateur à la formation, à la jeunesse et aux sports, l'année 2002/2003 en chiffres (enseignement général), Berlin, 2003.

Il est difficile de savoir dans quelle mesure il faut considérer ces élèves comme réfractaires à l'institution. Sur le plan formel, ce ne sont pas des décrocheurs puisqu'ils figurent toujours sur les listes d'élèves, même s'ils sont souvent absents. Mais en réalité, ce sont pourtant bien des décrocheurs puisqu'ils ne sont pas ou presque plus touchés par l'éducation que leur offre leur établissement. Le nombre de décrocheurs manifestes, c'est-à-dire d'élèves qui abandonnent prématurément l'enseignement secondaire ou négligent leur obligation de scolarité, est en grande partie inconnu dissimulé à l'opinion publique. Il est en outre délicat de définir le moment précis où une absence ponctuelle se transforme en école buissonnière. Au second semestre de l'année 2001/2002 à Berlin, environ 20 % des élèves de l'école secondaire du premier cycle ont manqué plus de 20 % des cours⁷.

Réactions du système à l'échec et à la rupture scolaires

Jusqu'à la publication des résultats de PISA, le système scolaire allemand ne s'était pas vraiment soucié de la question de l'échec scolaire et du refus d'aller à l'école. Il y avait bien et il y a encore des bureaux de conseil à l'éducation, des services de soutien psychologique et des services sociaux scolaires; par ailleurs, de nombreuses initiatives d'aide aux jeunes ont été mises en œuvre, au sein de l'école et hors de l'école, sans compter les efforts de nombreux professeurs désireux d'aider leurs élèves, et de trouver les raisons à l'origine de leur échec et de leur rejet de l'école. Mais ces efforts, considérés dans leur ensemble, sont restés sans effet et servent plutôt d'alibi au système. La question posée, dans ce cas, était et est toujours: pourquoi l'élève est-il en situation d'échec? Jamais on ne demande: pourquoi l'école est-elle en situation d'échec? La culpabilité est toujours clairement établie: c'est l'élève qui doit s'adapter aux exigences de l'école. Celui qui n'y parvient pas doit en supporter les conséquences sur le plan individuel. Le «principe de l'arrosoir» en vigueur dans le système allemand (tous les élèves apprennent la même chose en même temps) n'a jamais vraiment été remis en question.

Depuis PISA, la question de la raison d'être du système éducatif allemand est à nouveau à l'ordre du jour. Elle fait l'objet de discussions politiques acharnées (tous partis politiques et tous gouvernements confondus): comment affronter la misère criante de l'échec scolaire? Le conflit se résume à deux positions: comment arriver à de meilleurs résultats dans la comparaison internationale des différents systèmes scolaires (niveaux-seuils, compétences et compétitivité) et comment changer le système éducatif fondé sur la sélection pour arriver à un paradigme éducatif qui prenne en compte l'individualité des compétences?

7. Ehmann C. und Rademacker H., *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*, Bielefeld, 2003.

Actuellement, il semble que ce soit la première des deux positions qui soit retenue : un contrôle accru des acquis, et donc des élèves et des professeurs, ce qui conduira à une compétitivité accrue du système scolaire ; en même temps, un soutien accru aux éléments faibles, notamment par un apprentissage tourné vers la pratique (l'apprentissage « théorique » semblant être « au-dessus de leurs forces »). Pratiquement personne n'évoque de changement substantiel du cours traditionnel. Une réforme de l'éducation qui s'oriente vers le développement individuel, qui soit différenciée et qui ait recours aux méthodes innovantes, même si elle est souvent prônée, n'est pas envisagée. Une telle réforme entraînerait en effet un alignement des dépenses publiques sur les critères en vigueur dans des pays industrialisés comparables. Cela fait certes l'objet de beaux discours, mais n'est politiquement pas à l'ordre du jour vu la misère financière actuelle de l'État.

UNE ALTERNATIVE : L'« APPRENTISSAGE PRODUCTIF »

Le projet-pilote « la ville-pour-école Berlin »

Les initiateurs de l'apprentissage productif, Ingrid Böhm et Jens Schneider, sont arrivés à une critique radicale de l'école au milieu des années soixante-dix parce qu'ils avaient constaté que le travail socio-éducatif essayait vainement de « remettre dans le droit chemin » des jeunes refusant le programme éducatif du système scolaire. Ils firent le constat que bien des jeunes avaient de bonnes raisons, même s'ils n'en étaient pas toujours totalement conscients, de refuser les formes que prenait l'apprentissage dans le secondaire. Ces jeunes gens, souvent issus de l'immigration turque ou en situation de rupture familiale, rejetaient principalement les pédagogues avec qui ils devaient travailler et qui leur semblaient dénués de toute compréhension. Ils n'arrivaient pas à comprendre que ces professeurs, fonctionnaires d'une administration scolaire qui relevait de l'État, n'avaient aucune marge de manœuvre pour tout ce qui touchait aux contenus et aux méthodes qu'ils employaient.

Cette détresse des élèves du secondaire incita Ingrid Böhm, Jens Schneider et d'autres pédagogues à chercher un cursus plus adapté à la formation de jeunes gens et plus apte à les préparer « à la vie », avec un curriculum tout à fait différent. Ils découvrirent, chez un nombre croissant d'élèves, des capacités qui pouvaient être développées et que l'école ne prenait absolument pas en compte. Il est évident que le terme « formation » n'avait pas pour eux le sens strict qui est le sien dans les programmes allemands du secondaire. Ils voulaient aider ces adolescents à développer leur personnalité autour de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins minimum en formation ; cela devait contri-

buer à leur forger une « formation personnelle », à établir leur identité sociale et professionnelle et, au fond, à trouver leur propre voie.

À la recherche de nouvelles conceptions de l'enseignement destinées à de jeunes citoyens en rupture scolaire, Ingrid Böhm et Jens Schneider tombèrent en 1983 sur une série de projets alternatifs des *High Schools* de New York, dont *City-as-School*. *City-as-School*, la « ville-école », avait été mené en 1971 à New York, dans Manhattan, au moment où le système scolaire new-yorkais connaissait une crise grave. La violence à l'école et les soulèvements avaient pris une telle ampleur qu'on ne pouvait plus les contrôler en ayant recours à des mesures disciplinaires ou de rappel à l'ordre et qu'il fallait envisager des réformes d'envergure.

En concevant son école, Fred Koury, chef d'établissement, et ses émules s'appuyèrent sur le modèle du *Parkway Programm* de Philadelphie, USA, une *High School* qui s'était illustrée quelques années auparavant en prônant le concept d'« école sans murs »⁸. Comme il n'y avait pas de bâtiment mis à disposition pour créer l'école, les pédagogues locaux avaient transformé les ressources offertes par la ville, le long de l'avenue Parkway en « zone d'apprentissage » pour leur travail éducatif.

On remplaça l'apprentissage théorique en classe par le concept de *Learning Experiences*, l'apprentissage par le vécu, en impliquant les élèves dans une multitude d'expériences diverses, d'institutions et de projets scientifiques, politiques, culturels et sociaux. En appliquant les *Learning Experience Activity Packages*, activités regroupées par champ d'apprentissage et adaptées aux *Ressource Places*, lieux-ressources, les élèves s'approprièrent des savoirs et des compétences qu'ils n'auraient jamais acquis dans une *High School* traditionnelle. La diversité des *Ressources Places* dans la ville, de leurs activités et de leurs expériences aidèrent les jeunes à être à nouveau motivés, à vouloir apprendre et les encouragèrent à prendre eux-mêmes en main leur formation.

Les innombrables exploitations pédagogiques qu'offrait cette conception de la formation, et le succès qu'elle remportait tout en reposant au départ sur une idée simple et fascinante, poussèrent Ingrid Böhm et Jens Schneider à créer à Berlin une école sur le modèle new-yorkais⁹. On créa un groupe « la ville-pour-école », chargé de concevoir les fondements pédagogiques de ce projet éducatif¹⁰. Contrairement aux objectifs fixés dans le projet de départ, ils décidèrent de favoriser la libre disposition de soi-même et la participation. En opposition à la formation traditionnelle, le projet pédagogique visait à développer le processus éducatif des jeunes en partant de l'expérience de l'individu pour arriver à une activité productive. On devait d'abord arriver à des produits ou

8. Bremer J. und Moschzysker M., *Das Parkway-Programm in Philadelphia. Schule ohne Mauern*, Ravensburg, 1974 (édition originale américaine : *The School without Walls*, New York, 1971).

9. *Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien*, n° 1, Jens Schneider : « Die Stadt-als-Schule, Zur Begründung einer "Schule ohne Mauern in Berlin" », Berlin, 1985.

10. *Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien*, n° 2 et 3, Berlin, 1985.

des services utilisables sur le plan matériel ou conceptuel et alors, l'activité deviendrait formatrice.

Dès le début, le groupe berlinois n'entendit pas concevoir ni appliquer un projet singulier mais voulut développer un projet pédagogique réalisable et transposable, dont les enjeux de politique éducative devaient être acceptés et qui devait pouvoir ensuite, en cas de réussite, trouver sa place au sein du système scolaire. Il fallait donc concevoir un projet accepté par les autorités éducatives et dont l'approche pédagogique retenue s'imposerait comme une évidence.

Les autorités berlinoises n'étaient pas prêtes à accepter le projet la « ville-pour-école » comme expérimentation scolaire. Il fallut donc démarrer le projet hors contexte scolaire, comme une institution extrascolaire de formation de jeunes. Pendant les quatre années d'expérimentation, les pédagogues membres du groupe constatèrent à quel point le processus de formation était porteur chez des jeunes quand on l'associait à une activité productive¹¹. Les participants qui, auparavant, avaient souvent manqué l'école ou lui avaient tourné le dos, étaient très impliqués et développaient eux-mêmes les activités et les formations qui les intéressaient.

Le groupe de pédagogues de départ réussit à mettre en place une pratique pédagogique innovante réussie qui rassemblait toutes les conditions nécessaires : conception du projet, politique de développement, matériels, personnels. En 1991, malgré les innombrables difficultés inhérentes ou externes au projet, on put présenter des travaux de recherche et de développement pédagogiques à l'opinion publique ; les résultats étaient convaincants et on proposait un modèle d'expérimentation scolaire¹². On arriva à persuader le Parlement berlinois et, en 1992, « la ville-pour-école » obtint le statut d'expérimentation scolaire en neuvième et dixième classes.

Du projet pilote à l'expérimentation élargie

En 1990, lors d'une rencontre internationale, Ingrid Böhm et Jens Schneider fondèrent le « Réseau international des écoles créatives » (IPLS)¹³ pour étendre et encourager « l'apprentissage par l'activité productive », ou plus simplement promouvoir l'« apprentissage productif » au plan international¹⁴. Ils fondèrent en même temps l'*Institut für Produktives Lernen in Europa* (IPLE), Institut pour l'apprentissage productif en Europe, à l'Institut supérieur de pédagogie et de sciences sociales Alice-Salomon de Berlin qui, depuis, a pour tâche de développer de façon systématique l'apprentissage productif avec le soutien du réseau de l'INEPS.

11. *Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien*, n° 13, Berlin, 1991.

12. *Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien*, n° 16, Berlin, 1991.

13. International Network of Productive Schools (INEPS).

14. *Die Stadt-als-Schule Berlin, Materialien*, n° 12 : « Lernen durch Produktives Handeln : Bericht über eine internationale Tagung im Juni 1990 in Berlin », Berlin, 1991.

L'IPLE organisa, avec des fonds européens, un projet¹⁵ de trois années sur l'apprentissage productif en Europe, EUROFORM. De 1992 à 1995, les pédagogues de douze institutions de formation de six pays européens se retrouvèrent et conçurent des modules transnationaux d'apprentissage productif en partant du concept « la ville-pour-école » dans des champs professionnels pouvant servir de référence¹⁶.

En parallèle, un plan de formation complémentaire dont les orientations correspondaient au projet fut mis en place pour les participants. L'expérience de la « la ville-école » avait montré qu'il était impératif de former les professeurs en « pédagogues de l'apprentissage productif » si l'on voulait intégrer de façon efficace cette forme de l'éducation dans la pratique. Cela donna naissance au « cursus international de formation continue à l'apprentissage productif en Europe ».

L'expérience acquise pendant neuf ans, depuis 1996, par « la ville-pour-école » et par de nombreux projets similaires sur l'apprentissage productif dans quinze pays permit de conduire à Berlin, dès 1996/1997, le projet « l'apprentissage productif dans des écoles berlinoises (PLEBS) : des expérimentations scolaires sur l'apprentissage productif en neuvième et dixième classes, dans huit, puis douze écoles spéciales et écoles secondaires du premier cycle. Dans chacune de ces écoles, on formait des groupes d'élèves auxquels s'associaient ensuite les candidats intéressés provenant d'autres établissements. Ces élèves avaient tous un profil particulier : on supposait qu'ils n'obtiendraient aucun diplôme et nombre d'entre eux étaient souvent absents ou n'avaient plus été en cours pendant longtemps.

Quatre facteurs ont permis de conduire cette expérimentation scolaire :

- le nombre croissant d'élèves non diplômés dans les écoles berlinoises, « pointe de l'iceberg » d'une efficacité et d'une acceptation de l'école traditionnelle en baisse ;
- en corrélation directe, le nombre croissant et très préoccupant de jeunes chômeurs (15 %) ;
- un concept éprouvé d'apprentissage productif, notamment le projet-pilote « la ville-pour-école, Berlin » ;
- *last but not least*, la mise à disposition de moyens importants par le Fonds social européen (FSE).

LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE PRODUCTIF

À partir du moment où l'apprentissage productif fonctionnait parallèlement à l'apprentissage traditionnel (sous la forme d'un apprentissage pratique

15. Projet-EUROFORM.

16. Ingrid Böhm, Jens Schneider, *Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*, Berlin und Milow, 1996 (également en français et anglais).

avec « la ville-pour-école, Berlin »), il entra en concurrence avec l'apprentissage des disciplines scolaires. Il fallait prouver qu'il réussissait à former les élèves (au moins) aussi bien¹⁷. On ne pouvait apporter de preuves scientifiques tangibles, même si des arguments scientifiques pouvaient être avancés. Il fallait donc réussir à convaincre les responsables politiques de l'éducation, car il s'agissait bien, en lui reconnaissant une valeur égale, d'une décision de politique éducative.

Dans l'apprentissage productif, la formation est la formation de la personnalité, le développement des compétences qui permettent de répondre aux exigences auxquelles la vie nous confronte et qui, simultanément, forgent une identité individuelle. Par conséquent, tout individu va puiser l'essence de sa formation dans sa vie-même. Les sujets de formation seront ceux qu'il rencontrera personnellement. Pour répondre aux questions et surmonter les épreuves, chacun se servira du bagage culturel dont il dispose. Donc, tout ce qui est culturel devient un outil qui favorise l'acquisition de compétences de vie. Ces réflexions théoriques sur la formation ont amené à concevoir le schéma suivant :

À partir de ce concept, toute une série de catégories complémentaires ont été développées. Appelées « liens » de l'apprentissage productif, elles permettent de définir des notions de base et leurs interactions et de préparer et analyser les décisions pédagogiques prises dans le cadre de l'apprentissage productif : « lien personnel avec l'apprentissage productif », « lien avec une activité », « lien avec la société », « lien avec la culture », « lien avec la discipline ».

Les « objectifs généraux de formation de l'apprentissage productif » se rapportent également à ces catégories. Ils ont été formulés dans le cadre des travaux du PLEBS¹⁸.

Partant d'expériences d'activités productives dans des champs qu'ils ont choisis eux-mêmes, les élèves doivent être en mesure de les comprendre dans leur théorie, de les approfondir et de préparer ainsi de nouvelles activités productives. L'activité créatrice devient ainsi à la fois le point de départ et

17. IPLE, *Produktives Lernen – eine Alternative zum traditionellen Unterricht, Beiträge zur Fachtagung am 2. und 3. Juli 2001 in Berlin*, Berlin, 2001.

18. IPLE, *Rahmen für die Entwicklung individueller Curricula im Produktiven Lernen (Curriculum-Rahmen Berlin 2002)*.

l'objectif de la formation (« lien avec une activité »). Le processus de formation et d'activité va en grande partie de pair avec les besoins en formation des jeunes (« lien personnel »). Le « lien avec l'activité » permet de relier formation pratique et formation théorique, culture générale et orientation professionnelle (« lien avec la culture » et « lien avec la discipline »). L'apprenant se forge une personnalité en se confrontant à ses expériences personnelles et en ayant recours à ses traditions culturelles. Le fait que l'élève puisse devenir un acteur productif dans la société, dans des situations critiques, lui permet en outre de comprendre des décisions et des évolutions de la société et des politiques (lien avec la société) et d'agir lui-même en constatant l'efficacité de sa façon d'agir (participation).

De la personne à la formation : développer ses intérêts et réfléchir à ses expériences

Dans les écoles berlinoises où avait lieu l'expérimentation, le fait d'expliquer continuellement les liens qui existent entre la personne, l'activité et l'apprentissage s'est avéré une condition essentielle de la motivation des participants. La motivation et la qualité de l'apprentissage, telles qu'elles ont été perçues lors d'épreuves en travail autonome par exemple, sont dues à la prise en compte d'intérêts personnels et à la conception individuelle de l'apprentissage productif. Le choix des sujets et le droit à la parole dans les méthodes de travail sont des caractéristiques importantes. Ces espaces individuels de décision requièrent toutefois un équipement en « ateliers d'apprentissage »¹⁹.

De l'activité à la formation

Dans l'apprentissage productif, les jeunes choisissent leurs domaines d'activité dans la société et dans le monde du travail en général. Agir dans des domaines d'activité au sein de la société n'a pas pour but premier l'apprentissage en soi, mais plutôt l'implication dans des situations réelles et la « production ». Il ne faut pas comprendre ici « production » au sens de fabrication de produits uniquement; un comportement social, politique ou culturel est aussi « production » si son objectif est de produire quelque chose, de le perfectionner, de réussir à atteindre ou empêcher une chose, de l'exprimer ou de la communiquer. Dans une deuxième phase, l'activité devient alors apprentissage et formation : les jeunes cherchent à comprendre leurs expériences et à définir leur comportement. Ainsi, on reprend la finalité des outils culturels transmis à l'école au cours du processus d'apprentissage.

19. Institut für Produktives Lernen in Europa (Hrsg.), *Produktives Lernen in der Lernwerkstatt – Pilotprojekte aus Pècs, St. Petersburg und Berlin stellen ihre Arbeit vor*, Berlin, 1999 (également publié en anglais).

La culture comme outil : dimensions sociale, culturelle et disciplines dans l'apprentissage productif

Cerner les situations d'activité pour un apprentissage productif

On peut comprendre « culture » comme un terme générique pour toute production humaine. C'est l'acception qu'il reçoit dans le triangle de l'apprentissage productif. Ce terme désigne un moyen pour parvenir à ses fins, un outil pour comprendre la vie et définir son propre comportement. Le « lien à la société » permet de relier l'expérience personnelle aux conditions sociales, le « lien avec la culture » la signification objective aux schémas culturels et aux formes d'expression de la subjectivité. Le « lien avec la discipline » désigne les savoirs et savoir-faire acquis dans différentes disciplines et permet d'aborder des problèmes concrets de compréhension et d'activité.

Le cursus en apprentissage productif

Le cursus (emploi du temps) en apprentissage productif s'organise autour d'un noyau de dix-sept heures par semaine, l'apprentissage par la pratique. Le fil directeur d'une part importante de la formation non liée à une discipline est de laisser suffisamment de marge à des activités de création individuelles et de permettre une réflexion sur celles-ci. Le groupe de communication réuni cinq heures par semaine, a pour objet de préparer ou terminer les

expériences d'activité en groupe, de les compléter et d'y réfléchir ; le groupe de communication, lui non plus, n'est pas lié à une discipline ; il doit s'adapter aux thèmes individuels et servir la communication dans le groupe lors de l'élaboration des thèmes retenus.

Seules huit heures par semaine sont liées à des matières d'enseignement. Ce sont les mathématiques et l'anglais, trois matières interdisciplinaires et une option obligatoire. Les parties de la formation liées aux disciplines servent à transmettre des techniques culturelles de base et favorisent des croisements fréquents avec les traditions culturelles. Elles doivent également faire comprendre que les savoirs et les savoir-faire, dans chaque discipline, ont une fonction d'outil et doivent prendre en compte les expériences vécues et les problèmes rencontrés lors des activités. L'allemand, principe même de tout cours, est présent dans toutes les parties de la formation.

**Emploi du temps adopté au cours de l'expérimentation scolaire
dans les écoles secondaires du premier cycle**

Parties de la formation	Nombre d'heures hebdomadaires
Apprentissage par la pratique	17
Groupe de communication	5
L'homme et la culture	
Société et économie	2
Nature et technique	
Allemand dans l'apprentissage productif	2
Anglais dans l'apprentissage productif	2
Mathématiques dans l'apprentissage productif	2

Les antécédents des élèves en apprentissage productif

La plupart des élèves qui ont participé à l'expérimentation avaient déjà redoublé une classe au moins et il avait été dit à la plupart d'entre eux qu'ils n'avaient aucune chance d'obtenir un diplôme de fin d'études. Juste avant d'intégrer la structure d'apprentissage productif, ils avaient un point commun : ils étaient en rupture avec l'institution. À l'aide d'interviews narratives, l'IPLE a essayé de reconstituer le cheminement de plusieurs de ces élèves depuis l'école primaire et de comprendre comment ils en étaient arrivés là²⁰.

Chez tous, « sécher les cours » était la conséquence ultime de leur réaction à l'école. Auparavant, ils avaient manifesté diverses réactions qui s'étaient

20. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung*, Baltmannsweiler, 2004.

soldées par des échecs, voire avaient empiré les difficultés qu'ils rencontraient. Deux types de comportement peuvent être distingués : on supporte l'école, on se replie sur soi, tout en étant physiquement présent ; ou alors, on « déclare la guerre » à l'école. À leur entrée dans le secondaire, la résistance des jeunes se développe, et prend des formes variées, allant du comportement déviant à l'atteinte aux normes scolaires en vigueur.

La plupart du temps, les élèves se mettent vraiment à « sécher » en septième classe, même si des cas isolés d'absentéisme partiel ou total sont notés dès le primaire. Les camarades prennent de plus en plus d'importance à cet âge, et leur échec scolaire leur confère une influence accrue : ils forment un contre-poids à l'école. Le succès naît ici, non des résultats scolaires, mais de la reconnaissance sociale – un facteur essentiel pour la construction d'une identité. La cohésion du groupe des camarades de classe, qui peut avoir un effet consolidant comme déstabilisant, amplifie la distance par rapport à l'école chez les jeunes concernés.

Des échecs répétés ont marqué le quotidien des élèves interrogés avant qu'ils n'intègrent le programme d'apprentissage productif et ces échecs n'ont fait que s'accroître au cours de leur scolarité. Ils étaient entrés dans un cercle vicieux où les problèmes scolaires s'ajoutaient à leurs autres difficultés et empiraient la situation. Ces jeunes ne pouvaient imaginer la possibilité d'avoir encore une influence quelconque sur le cours des événements.

Vivre au quotidien l'échec à l'école est un élément important de la constitution de l'identité. Avoir de bons résultats est un critère positif chez les élèves et chacun d'eux est très soucieux de parvenir à prouver ses compétences. Le souhait de répondre aux exigences de l'école est particulièrement marqué en début de scolarité. Chacun essaie à sa façon de satisfaire ces exigences : « sans les efforts nécessaires, on n'arrive à rien ».

C'est l'évaluation (négative) de leurs résultats, le discrédit qui s'attache à leurs résultats scolaires qui devient un problème pour ces élèves. Si l'on ne parvient pas à définir des valeurs personnelles en dehors du cadre scolaire, ce dernier est de plus en plus remis en question. La comparaison des résultats fait qu'on est persuadé d'être « un mauvais élève » et qu'on le restera. C'est ici qu'on voit parfaitement les corrélations entre la notation, l'image de soi et l'envie d'apprendre ; d'autre part, il existe un mimétisme entre la façon dont on se juge et celle des professeurs.

Les élèves interviewés disent que la perception de l'élève par les professeurs était transposée à l'ensemble de la personne dont on n'attendait plus rien. Les conséquences dans leur vie ont été considérables. Ils avaient l'impression d'être en situation d'échec par rapport aux attentes de l'institution et de leurs parents, ce qui a provoqué des conflits entre enfants et parents et leur a fait perdre leur assurance par anticipation : ils ne se pensaient plus capables de parvenir à leurs objectifs personnels au sein de l'école.

Bien que les jeunes rapportent leur échec scolaire à leur attitude individuelle ou à des problèmes personnels, ils ont compris que certains problèmes étaient liés à la structure de l'école. Ils ont critiqué le fait que tous les élèves doivent apprendre au même moment et sur la même durée les mêmes contenus. Il n'y a pas de suivi individuel de l'élève par le professeur. Les élèves qui « ne suivent pas » doivent se débrouiller pour trouver seuls un moyen de répondre aux exigences données.

Dans la perception qu'en ont les élèves, la structure de l'apprentissage scolaire passe par les professeurs sans que les élèves aient véritablement de marge de manœuvre. Comme l'institution repose sur une structure de pouvoirs et que l'interaction entre élèves et professeurs est asymétrique, l'adaptation est pratiquement obligatoire. Le moyen de pression, au regard des élèves, est la notation. Leur description de la relation élèves/professeurs se définit par une relation de pouvoir et d'impuissance, ce qui se traduit très souvent, d'après les élèves, par un sentiment d'humiliation.

Les faits relatés par ces jeunes sur leurs familles montrent la relation qui existe entre l'échec scolaire et les conflits avec ou au sein de la famille. On peut aussi en déduire que les conditions familiales ont un effet soit stabilisateur soit déstabilisant sur le développement de la personnalité et le parcours scolaire. Certains d'entre eux ont décrit des difficultés familiales si considérables qu'elles rendaient impossible toute scolarité ou l'entravaient pour le moins grandement.

Dans la majorité des cas cependant, les jeunes n'ont pas décrit la famille comme la cause de leur échec scolaire ; c'est, en général, l'échec scolaire qui pesait sur la relation avec les parents et provoquait des conflits parfois importants à cause d'attentes non satisfaites. Si les parents les aidaient encore à faire leurs devoirs à l'école primaire et à atteindre le niveau requis, ils semblent ne plus jouer un rôle important dans le secondaire. Les parents (le plus souvent les mères) acceptent les décisions des professeurs quant à l'avenir scolaire de leurs enfants sans se poser de questions. Cela donne l'impression à l'enfant qu'il est laissé à lui-même, sans « avocat » et sans modèle dans le processus de décision. Les décisions le concernant ne sont pas prises en commun, elles sont arrêtées.

RÉSULTATS À BERLIN

Les résultats qualitatifs de l'expérimentation berlinoise sont particulièrement probants en ce qui concerne le développement, la réalisation pratique et les effets pédagogiques de l'apprentissage productif. C'est ce qui ressort de toutes les évaluations²¹. Les résultats quantitatifs ont également dépassé toutes les espérances.

21. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung*, Baltmannsweiler, 2004.

840 élèves ont participé à l'expérimentation pédagogique dans sept écoles secondaires du premier cycle. Sur 735 élèves de neuvième classe, 520, soit 71 %, ont obtenu le diplôme de fin d'études. 105 élèves, soit 12,5 %, ont quitté prématurément le système scolaire, la plupart d'entre eux avec une perspective professionnelle ou de formation immédiate. 60 % environ des élèves de neuvième classe ont poursuivi l'apprentissage productif en dixième classe. Sur 309 élèves de la dixième classe, 230, soit 73 %, ont obtenu le diplôme de fin d'études approfondi. 29 élèves, soit 9,5 %, ont obtenu le diplôme scolaire intermédiaire; 52 élèves de la dixième classe ont quitté prématurément le système à la fin de leur scolarité obligatoire, en partie aussi parce qu'ils avaient des perspectives professionnelles. À la fin de l'année, pratiquement 80 % des élèves avaient une perspective d'insertion professionnelle immédiate, et près de 50 % une formation professionnelle.

Dans les écoles spéciales, l'apprentissage productif est également couronné de succès. L'interruption prématurée de l'accompagnement et de la formation des professeurs liée à la suppression des moyens alloués par le FSE, mais aussi et surtout aux contraintes (horaires, programmes, évaluation des compétences) qui laissaient peu de marge de manœuvre, ont été un obstacle à un développement dans ce type d'établissements.

Sur 212 élèves de la dixième classe dans quatre écoles spéciales, 134 élèves, soit 63 %, ont obtenu le diplôme de fin d'études; neuf élèves ont quitté prématurément le système. 96 % d'entre eux avaient une perspective d'insertion, dont 17 % en formation professionnelle, ce qui, à Berlin, est très inhabituel pour des élèves « handicapés ».

L'évaluation de l'expérimentation est très positive si l'on considère le nombre d'élèves quittant le système, celui des diplômés et celui des élèves ayant une perspective d'insertion immédiate en fin de scolarité, surtout si l'on compare ces chiffres à ceux du système traditionnel, et si l'on ne perd pas de vue que les élèves accueillis dans ce programme étaient considérés à 100 % comme perdus d'avance. C'est donc à juste titre que les écoles ainsi que le ministre de l'Éducation berlinois souhaitent voir ce modèle se généraliser partout où il a été introduit.

Perspectives de développement en Allemagne et en Europe

À la suite des succès remportés par les expérimentations berlinoises, le parlement de Berlin a décidé, début 2004, d'intégrer l'apprentissage productif parallèlement au cursus traditionnel dans sa nouvelle loi scolaire. L'offre d'apprentissage productif sera plus large dès l'année scolaire 2004/2005.

L'IPLE s'est fait connaître dans toute l'Allemagne, suscitant de nouvelles créations d'apprentissage productif dans les Länder du Brandebourg,

de la Saxe-Anhalt, de Hesse et tout récemment de Basse-Saxe. Il accompagne ces projets en organisant des formations obligatoires des professeurs impliqués, en développant ce concept et en l'évaluant, et en montant un réseau international. On peut supposer que l'apprentissage productif connaîtra dans les prochaines années une reconnaissance à l'échelon fédéral en tant que seul exemple de réforme radicale dans le secondaire.

Enfin, depuis 1992, le réseau international (INEPS) a favorisé son développement en Europe. En Finlande, plusieurs projets existaient dès le milieu des années quatre-vingt-dix. À Paris, Pécs (Hongrie), Saint-Pétersbourg, Stockholm et Vilafranca del Penedès (Catalogne, Espagne), ces projets existent. Certains établissements ont intégré en partie des éléments importants de la méthode d'apprentissage productif comme à Patras (Grèce), Moscou et Kemerovo (Russie), Santa Maria Matorelles (Catalogne, Espagne) ou Peniche (Portugal). À Saint-Pétersbourg et à Vilafranca del Penedès, des instituts analogues à l'IPLE ont vu le jour. Les portes de l'Europe sont ouvertes et peuvent accueillir l'apprentissage productif partout où la rupture avec le système scolaire montre qu'une réforme est urgente.