

CONSEIL
SUPÉRIEUR



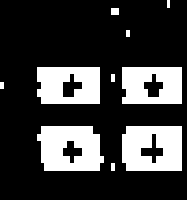
DE L'ÉDUCATION

Avis
à la ministre
de l'Éducation

**POUR UNE ÉCOLE SECONDAIRE
QUI DÉVELOPPE L'AUTONOMIE
ET LA RESPONSABILITÉ**

360304

0093001

Québec 

Le Conseil a confié la préparation de cet avis
à sa Commission de l'enseignement secondaire, dont
on trouvera la liste des membres à la fin de ce document

Rédaction de l'avis: M. Jacques Bordage, coordonnateur
de la Commission de l'enseignement secondaire, avec
la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil

Préparation technique: Mme Rachel Hamel;
Mme Michèle Caron; Mme Lise Fortier;
Mme Monique Bouchard

Avis adopté à la 397^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 21 août 1992

ISBN: 2-550-23633-5
Dépôt légal: premier trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

36 0304
0073001

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	Une tâche pertinente à l'adolescence 5
1.1	Une période de transformations 5
1.1.1	Une activité mentale en plein changement 5
1.1.2	Une période de recherche d'identité 7
1.1.3	Une diversification des relations 8
1.2	Des exigences sociales et scolaires 10
1.2.1	Une insertion sociale harmonieuse 10
1.2.2	Une école secondaire concernée 11
CHAPITRE 2	Un cheminement caractéristique aux effets bénéfiques 13
2.1	Une démarche dynamique 13
2.2	Un développement observable 14
2.2.1	Des traits caractéristiques 14
2.2.2	Des attitudes et des comportements révélateurs 15
2.2.3	Des signes de progression 17
2.3	Des effets bénéfiques 19
2.3.1	Une personnalité qui se construit 19
2.3.2	Des apprentissages qui s'enrichissent 21
2.3.3	Un citoyen qui se prépare 21
CHAPITRE 3	Vers un soutien pédagogique et organisationnel à la prise en charge 23
3.1	Identifier et développer, chez l'élève, les savoirs nécessaires 23
3.2	Aider l'élève à tirer parti de son style d'apprentissage 25
3.3	Offrir des situations d'apprentissage incitant l'élève à agir 27
3.4	Cultiver la pensée critique 31
3.5	Se centrer sur le développement de l'élève 33
3.6	Établir une bonne relation éducative 36
3.7	Instaurer un environnement institutionnel favorable 39

CONCLUSION		43
ANNEXE 1	Milieus scolaires visités	47
ANNEXE 2	Fiches d'évaluation	49
ANNEXE 3	Bibliographie	55

INTRODUCTION

L'école secondaire est le lieu et l'occasion de plusieurs transitions pour les jeunes. Elle marque le passage de l'enfance à l'adolescence, celui de la petite école de quartier ou de village à la grande école aux populations étudiantes hétérogènes, celui de l'encadrement familial structuré à l'émancipation graduelle. Elle marque aussi le passage de l'initiation aux savoirs à la fréquentation des grands domaines de la culture, celui des matières obligatoires communes aux cours optionnels à choisir et, finalement, celui de la scolarité obligatoire aux études supérieures ou au marché du travail.

Il s'agit là d'autant de passages déterminants contribuant à forger l'identité du jeune*, à donner un horizon à ses rêves et à lui faire expérimenter ses capacités. Autant de transitions importantes pour sa réussite éducative, mais qui expliquent en même temps des tensions chez lui et entre lui et son environnement familial et social. Voilà pourquoi le temps passé à l'école secondaire représente une étape aussi capitale dans le développement des jeunes et voilà pourquoi également l'école secondaire elle-même est remise sur la sellette lorsqu'on parle de ceux et celles qui décrochent.

Le Conseil affirmait d'ailleurs, dans un avis récent¹, que la qualité des transformations observées chez les élèves au cours de leur cheminement constitue une véritable mesure de l'intégration et de l'efficacité des apprentissages réalisés. Parmi ces transformations souhaitables, au cœur des apprentissages réalisés à l'école, il y en a deux qui engagent l'élève dans la construction de ses savoirs et de sa personnalité et qui revêtent de ce fait une importance particulière : **le développement de l'autonomie et l'accès à la responsabilité**.

Toute l'activité éducative — et principalement celle qui se déroule à l'intérieur des apprentissages formels proposés à l'élève² — doit donc viser à développer progressivement l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de se prendre en charge, de penser et d'agir par soi-même, et la responsabilité, c'est-à-dire la capacité de décider des gestes à faire pour atteindre certains buts et d'assumer les conséquences de ces choix. L'école secondaire prend en cela le relais de l'école primaire, mais elle le fait dans un contexte de plus grande nécessité compte tenu, d'une part, de sa mission de développement intégral d'une personne en profonde transformation et, d'autre part, du fait qu'elle constitue la dernière étape de la scolarité obligatoire. Tel sera donc le premier propos de cet avis.

Le souci d'aider l'élève à devenir plus autonome dans son parcours scolaire et plus responsable de sa réussite éducative habite déjà tous les personnels de l'enseignement. C'est pourquoi le Conseil a tenu à asseoir sa réflexion sur l'expérience et l'expertise des intervenants et intervenantes des milieux scolaires. À cet effet, sa Commission de l'enseignement secondaire a rencontré

* Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épigène.

1. CSE, **L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative**, Québec, 1990, pp. 7 et 8.

2. L'avis du Conseil intitulé **Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation** (1988) avait déjà démontré comment l'éducation non formelle a aussi pour objectif de développer l'autonomie et la responsabilité chez les élèves.

différents acteurs: élèves, personnel enseignant, personnel de direction d'école et personnel professionnel. Toutefois, puisque le développement de l'autonomie et de la responsabilité au moyen des apprentissages réalisés en classe constitue l'objet principal des préoccupations du Conseil, c'est aux élèves et aux enseignants surtout qu'elle a cherché à donner la parole. En plus d'explorer auprès d'eux ce qui est déjà mis en œuvre, la Commission s'est également informée sur ce qui pourrait être fait et à quelles conditions, afin de suggérer des moyens aussi souhaitables et désirables qu'efficaces et praticables.

En effet, et c'est là le deuxième propos de cet avis, des pratiques d'enseignement et des stratégies d'intervention, qui touchent autant la pédagogie que l'organisation de l'enseignement, existent, même si elles ne sont pas toujours connues, et elles permettent déjà ce développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève dans son éducation formelle³. Le Conseil a réfléchi sur quelques-unes d'entre elles et se permet d'attirer l'attention sur leur potentiel considérable, parfois ignoré et, le plus souvent, peu ou mal utilisé. En tirer pleinement parti, en faire en quelque sorte un terrain favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité, permettrait à l'école secondaire de mieux remplir sa mission et de compléter, à cet égard, l'action de la famille et des autres lieux éducatifs.

Un précédent rapport annuel du Conseil a d'ailleurs déjà quelque peu abordé ce sujet. Indiquant comment, à travers ses apprentissages, on peut acheminer l'élève vers une plus grande autonomie, le Conseil soulignait que le jeune avait besoin « d'apprendre à faire par lui-même » et que, « graduellement, on ne lui tient plus la main⁴ ». Il notait également que l'éducation à l'autonomie nécessitait « un encadrement, non pas celui d'une autorité hiérarchique [...] mais celui d'une dynamique pédagogique et institutionnelle⁵ » qui donne toute leur place à l'initiative et à la participation.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le **premier chapitre** traite de la pertinence d'aborder ce sujet au secondaire; il explique pourquoi l'adolescence est une période privilégiée pour le développement de l'autonomie et de la responsabilité et il dégage des éléments contextuels, d'ordre social et scolaire, qui viennent appuyer cette pertinence d'ordre plutôt psychologique. À partir d'une vision dynamique du développement de l'autonomie et de la responsabilité, le **deuxième chapitre** en présente trois effets importants, après avoir décrit les comportements qui témoignent, chez

3. Par éducation formelle, il faut entendre l'éducation qui, par un apprentissage systématique plus ou moins cohérent et dense, mené par des spécialistes, selon des normes pédagogiques et des horaires scolaires, vise à transmettre des contenus déterminés par les autorités scolaires et dont l'assimilation est obligatoirement et systématiquement évaluée. S. Rassekh et G. Vaideanu, *Les Contenus de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1987, pp. 201-202.

4. CSE, *Apprendre pour de vrai. Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1986, p. 23.

5. *Ibid.*

l'élève, d'une progression dans l'autonomie et la responsabilité. Le ***troisième et dernier chapitre*** indique des pratiques, à la disposition de l'enseignante ou l'enseignant, pouvant aider le jeune à développer son autonomie et sa responsabilité; il essaie aussi de dégager les conditions organisationnelles propres à favoriser de telles pratiques.

Le cheminement vers l'autonomie et la responsabilité constitue une démarche dynamique que nul ne peut prétendre avoir terminée, à un moment donné. De fait, il s'agit vraiment ici d'éducation permanente, c'est-à-dire d'un apprentissage et d'un développement qui se poursuivent tout au long de la vie. Cependant, l'école secondaire, parce qu'elle intervient à une période capitale de la vie d'une personne — soit celle de l'adolescence et de la profonde quête d'identité qui la caractérise —, peut jouer un rôle déterminant à cet égard. C'est ce rôle qu'on tente ici de préciser.

UNE TÂCHE PERTINENTE À L'ADOLESCENCE

Pourquoi est-il important d'aider l'adolescent à devenir plus autonome et plus responsable dans ses apprentissages scolaires? Depuis sa naissance, en fait, l'enfant gagne normalement en autonomie et en responsabilité; et l'école primaire lui a aussi permis d'acquérir des capacités d'apprendre par lui-même. Il s'agit donc, au secondaire, de développer davantage cette autonomie et cette responsabilité, d'autant plus que l'adolescence constitue un moment privilégié pour un tel développement. Cela tient au fait qu'à cette période le jeune connaît des changements psychologiques importants, parfois difficiles, mais riches en possibilités. C'est la façon dont s'opèrent ces transformations sur les plans intellectuel, affectif et social dont dépend, pour une bonne part, la croissance de son autonomie et de sa responsabilité. Les mettre à profit dans la prise en charge de son éducation formelle favoriserait son cheminement. Mais la tâche de développer l'autonomie et la responsabilité ne trouve pas sa pertinence que dans ces facteurs d'ordre psychologique; elle se fonde également sur d'autres facteurs liés à la situation actuelle de l'école secondaire et aux exigences de la vie en société.

Le présent chapitre comporte deux sections qui montrent la pertinence de développer l'autonomie et la responsabilité à l'adolescence. La **première section** en dégage les facteurs psychologiques, en rapport avec cette profonde période de transformations qu'est l'adolescence. La **deuxième section** rattache cette pertinence aux exigences sociales et scolaires.

1.1 Une période de transformations

S'il est vrai que grandir en autonomie et en responsabilité est l'affaire de toute une vie, il reste néanmoins que l'adolescence constitue une étape déterminante pour une telle croissance. Les transformations qui s'y produisent sont des plus intenses et des plus significatives sur tous les plans.

1.1.1 Une activité mentale en plein changement

À l'adolescence, le jeune connaît une restructuration mentale importante et une accélération de son développement intellectuel, comparables à celles de sa croissance physique¹. Il développe de nouveaux outils de pensée; il exerce son activité sur des contenus jusque là inaccessibles en raison de leur trop grande complexité; il acquiert des processus de pensée supérieurs; il intègre davantage son imagination à l'ensemble de sa démarche intellectuelle. Au total, la transformation profonde de sa structure mentale est telle qu'elle modifie, en y ajoutant de nouvelles dimensions, l'ensemble de son expérience personnelle, l'image qu'il a de lui-même, sa personnalité sociale et sa pensée logique.

L'adolescence est d'abord un âge où s'amorce l'ouverture aux possibles. Devant un problème complexe, le jeune commence à envisager diverses solutions, à faire le point, à mettre de l'ordre dans sa pensée, à clarifier ce qui a été essayé et ce qui ne l'a pas encore été: bref, il devient de plus en plus capable de réfléchir aux diverses possibilités qui s'offrent à lui. Pour

1. B.O. Ljung, *The Adolescent Spurt in Mental Growth*, Stockholm, Alquist and Wiksell, 1965, cité par Gérard Lutte, *Libérer l'adolescence*, Liège-Bruxelles, Pierre Mavgada Éditeur, 1988, p. 84.

lui, la réalité n'est plus seulement ce qu'il côtoie tous les jours; c'est aussi un ensemble de possibles. C'est le moment d'un élargissement spectaculaire des horizons de sa pensée et du développement d'intérêts pour des sujets qui laissent les enfants indifférents. On dit même qu'il peut se passionner pour des problèmes métaphysiques². Certains adolescents manifestent aussi de l'intérêt à comprendre des systèmes de pensée sociaux, religieux, politiques ou philosophiques.

Toutefois, ce développement n'est ni constant ni uniforme: il connaît des avancées et des reculs. Surtout, il ne se manifeste pas avec la même intensité ni avec le même intérêt chez tous. Il faut signaler, enfin, que cette ouverture aux possibles peut aussi conduire l'adolescent à des attitudes irréalistes en ce qui concerne son potentiel et ses limites.

L'adolescence est aussi un âge où les jeunes s'engagent dans la construction d'un système de pensée plus complexe. Ils deviennent plus habiles et plus « intelligents » dans la compréhension de systèmes cohérents, ce développement prenant des formes diverses d'une personne à une autre: ainsi, les uns montreront beaucoup d'habiletés en mathématiques; d'autres se révéleront extrêmement logiques dans des opérations à caractère technique, telles que démonter un moteur; d'autres assimileront plus facilement les règles du code linguistique; d'autres appuieront davantage le développement de leur intelligence sur la créativité artistique. Les adolescents peuvent aussi exprimer leurs valeurs dans des termes abstraits comme « liberté », « égalité », « justice », « loyauté ». Ils deviennent davantage capables d'apprentissages impliquant des symboles, des démonstrations, une démarche scientifique ou une capacité de synthèse³. Il leur est plus facile d'élaborer ou de vérifier des hypothèses et de planifier des activités. Pour être capables d'envisager toutes les possibilités, ils doivent mettre de l'ordre dans leur pensée, organiser et structurer leurs idées: ils développent alors une pensée plus systématique.

Ce sont là quelques-uns des développements illustrant la transformation profonde que vit l'adolescent sur le plan des processus mentaux. Il va sans dire que ce passage à une logique véritable, enrichie et plus systématique représente une marche de plus vers l'autonomie intellectuelle. ***Cette ouverture aux possibles, cette utilisation de concepts plus larges et cet effort de systématisation de la pensée*** constituent autant de démarches qui amènent peu à peu l'adolescent à mieux connaître et à mieux maîtriser la réalité.

2. Broughton a montré que l'essence et l'apparence, la performance et le changement, la liberté et la nécessité, la qualité et la quantité sont des problèmes métaphysiques auxquels l'adolescent pourrait s'intéresser. J.M. Broughton, « The Divided Self in Adolescence », dans *Human Development*, no 24, 1981, pp. 13-22.

3. A.L. Brown, J.D. Day, R.S. Jones, « The Development of Plans for Summarizing Texts », dans *Child Development*, no 54, 1983, pp. 968-979.

1.1.2 Une période de recherche d'identité

L'adolescent vit également des changements affectifs importants à travers lesquels se structure sa personnalité. C'est l'âge des questionnements et du fréquent « à quoi ça sert ? ». La recherche d'identité amènera le jeune à s'identifier à des personnes, à chercher le sens de ses apprentissages et de ses actions, à mieux saisir l'importance des études pour son avenir, à faire des choix qui détermineront son engagement et à se distinguer des autres : autant de comportements nécessaires pour devenir autonome et responsable. L'école peut être un lieu privilégié de cette quête d'identité permettant, à l'intérieur d'activités structurées et d'un encadrement approprié, de se tromper, d'apprendre de ses erreurs dans des tâches de plus en plus complexes et, finalement, d'explorer ses forces et ses faiblesses.

Parce que **la quête d'identité est une période intense d'exploration et d'introspection**, le jeune essaie de répondre à la question « qui suis-je ? » en se démarquant d'abord de ses parents. Plus jeune, il avait un besoin vital de les admirer et de leur attribuer toutes les qualités, même celles qu'ils n'avaient pas : il gruge peu à peu ce crédit d'amour que ses parents lui avaient ouvert ; les rapports deviennent moins simples ; quelquefois des affrontements, voire des conflits, éclatent. L'adolescent ne sait pas encore qui il est exactement. Il ne sait pas encore par quoi remplacer le modèle parental : « Depuis que je deviens grande, avouait une adolescente de quinze ans, ça pose des problèmes à mes parents ; nous avons l'impression de ne plus nous comprendre ; mes parents veulent le meilleur pour moi, sans parfois savoir ce dont j'ai réellement besoin ou envie. Je ne pense pas avoir de relation privilégiée avec mes parents, surtout avec ma mère, car nous sommes souvent en conflit. Je ne pense pas qu'elle me comprenne ; d'ailleurs, je ne lui parle jamais de ce qui me concerne⁴. » Même lorsque la relation avec les parents est soutenue, il y a toujours une certaine distance qui s'installe, d'ailleurs pas toujours facile à franchir.

C'est à travers sa recherche d'identité que l'adolescent tente d'accéder à une sorte de maturité lui procurant sa sécurité et lui permettant de maîtriser ses comportements, puis de les coordonner à des fins personnelles et sociales. C'est également à travers cette recherche qu'il acquiert graduellement son indépendance et qu'il devient plus autonome⁵.

Dans sa quête d'identité, l'adolescent **tente aussi d'assumer différents rôles et s'exerce à réaliser diverses activités** : organiser une soirée de danse à l'école, préparer un voyage de groupe ou tourner un film. La nature du projet demande parfois qu'il participe à l'organisation de nombreuses activités de financement. Le travail rémunéré à temps partiel peut aussi être l'occasion de se voir confier des responsabilités dont on est fier.

4. Françoise Dolto, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Hatier, 1989, p. 74.

5. « Autonomie et identité seraient donc liées : la prise en charge provoque une distanciation face aux parents, ce qui contribue à placer l'adolescent devant sa propre réalité, son identité personnelle... L'adolescent, afin d'orienter sa conduite de façon autonome, doit définir ses options à partir de ses propres valeurs, et non plus fonctionner selon des normes prescrites. » Richard Cloutier, *Psychologie de l'adolescence*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1982, p. 188.

C'est dans la mesure où il lui est possible d'essayer et d'expérimenter des rôles différents, que l'adolescent peut se regarder, s'évaluer, s'attribuer les résultats de ses actions et ainsi se sentir de plus en plus responsable. L'essentiel alors est qu'il se sente libre de faire ses expériences, sans avoir pour autant à s'engager définitivement dans une voie particulière.

Le jeune commence également à ***distinguer ce qu'il considère important et ce qu'il juge accessoire***. Ce choix déterminera son degré d'engagement et de motivation dans ses diverses activités. La recherche de ce qui a de la valeur à ses yeux est essentielle : elle est la voie qui l'amène à s'engager sérieusement et à prendre peu à peu en charge ses apprentissages scolaires. En somme, c'est en construisant son identité qu'il établit un équilibre entre les « forces d'acculturation » et les « forces d'individuation », entre les contraintes culturelles de son milieu de vie et ses aspirations personnelles. C'est là sa façon de devenir autonome et responsable, de se réaliser dans un milieu social donné et de tisser avec d'autres personnes des liens affectifs solides.

1.1.3 Une diversification des relations

L'adolescence est une période importante de socialisation, différente de celle de l'enfance. En effet, s'émanciper de la famille devient plus urgent, au point même où le jeune cherche à accélérer le processus, au risque de créer certains conflits ; les relations avec les pairs se multiplient et se diversifient. Cette nouvelle situation témoigne en fait d'***un passage graduel de la dépendance à l'indépendance et à l'interdépendance***. Cette interdépendance est en effet ambiguë : elle peut être perçue comme un refus d'assumer les conséquences de ses choix personnels, mais elle peut aussi aider à développer la capacité de se prendre en charge.

Ainsi est-il pertinent que l'école, en raison de sa mission éducative et en tant que partenaire privilégié des parents, accompagne le jeune dans ce processus de socialisation et que cet accompagnement pénètre jusqu'au cœur même des apprentissages scolaires. Car cette socialisation du jeune lui permettra de refondre graduellement sa personnalité sur une base d'autonomie : autonomie dans ses comportements, puisqu'il devra en arriver de plus en plus à décider seul de ce qu'il fera ; autonomie affective, puisqu'il lui faudra entre autres choses recomposer ses liens avec sa famille ; autonomie dans ses attitudes et ses valeurs, puisqu'il lui faudra apprendre à régler lui-même sa vie en fonction de ce qu'il privilégie.

Mais ce processus d'émancipation par l'entremise de la socialisation ***s'avère difficile et peut comporter des régressions***. Il est d'autant plus difficile que le jeune ne souhaite pas provoquer une rupture des relations jusque là constituées ; il veut les transformer. Cette transformation se fait donc sur fond de tensions. D'une part, le jeune tient à affronter seul les problèmes de la vie et il repousse les tentatives de ses parents pour le guider ; d'autre part, il a besoin de la sécurité et de l'appui que lui procure la famille. De fait, il réclame les privilèges de l'âge adulte, mais il n'est pas prêt à en assumer toutes les responsabilités. Pour leur part, les parents vivent une semblable ambivalence : s'ils comprennent la nécessité de donner plus de liberté à

ce jeune qu'ils voient vieillir, ils hésitent par ailleurs souvent à adopter une relation plus égalitaire et il leur faut apprendre à doser la liberté du jeune : cela a trait, par exemple, à l'usage du temps libre, à l'heure de rentrée à la maison, à la possibilité de dépenser l'argent, à la façon de se coiffer ou de se vêtir et aux balises à apporter au travail rémunéré. La surprotection comme l'indifférence représentent une même difficulté : elles peuvent nuire à la confiance en soi dont l'adolescent a besoin pour réaliser harmonieusement son autonomie.

À cette difficulté inhérente au processus lui-même d'émancipation dans la socialisation s'ajoutent des obstacles provenant des mutations que connaît actuellement la famille : ruptures douloureuses, aménagements individualisés du temps, difficulté accrue à communiquer dans un contexte de télévision-écran. « On cohabite, on se parle, mais on ne se comprend pas ou on pense qu'on ne peut pas se comprendre et qu'on ne peut rien les uns pour les autres. Il n'y a plus de désir de communiquer⁶. » Ainsi laissés à eux-mêmes, sans guide et sans appui, plusieurs jeunes éprouvent quelque difficulté à bénéficier de la sécurité qui devrait accompagner le processus de séparation et d'émancipation, graduelle et graduée, de la famille.

Faire partie d'un groupe, qui à cet âge prend beaucoup d'importance, **pourra aider le jeune à établir de nouvelles relations**. En effet, à une période où l'adolescent cherche son identité, remet en question les normes des adultes et n'accourt plus vers eux pour leur confier ses problèmes, il lui semble bon d'avoir des amis qui peuvent, selon leurs moyens, offrir aide, conseil et soutien affectif. L'adolescent souhaite devenir autonome et jouer des rôles plus importants, mais il n'est pas prêt à exercer de tels rôles dans la communauté des adultes ; la bande ou le groupe d'amis lui sert de milieu social privilégié ; il y apprend à interagir sur un pied d'égalité avec ses pairs ; il y acquiert certaines valeurs morales dans un contexte différent de sa famille ; il s'y habitue à atteindre des objectifs avec l'aide de partenaires variés ; il s'y exerce à tenir différents rôles sans courir les risques découlant de responsabilités trop lourdes.

L'école partage cette mission d'aider les jeunes à établir de nouvelles relations, cette fois avec d'autres adultes et dans le contexte des apprentissages scolaires. Et **l'école secondaire**, par excellence institution de rassemblement des adolescents, est **un lieu où les relations entre jeunes et adultes sont omniprésentes**. Ces relations peuvent favoriser l'autonomie, si l'on évite de maintenir les élèves dans une relation d'étroite dépendance. À l'école, l'élève peut acquérir des connaissances, maîtriser des habiletés et adopter des attitudes qui l'aident à prendre ses distances par rapport à son milieu familial et le rendent plus sûr de lui et plus apte à gérer sa vie.

Dans une période où l'adolescent apprend à se détacher de ses parents, l'identification à d'autres adultes et le soutien qu'ils peuvent offrir paraissent nécessaires au développement de l'autonomie. Les enseignantes et enseignants offrent forcément d'autres modèles de comportement adulte que ceux des

6. Françoise Dolto, *La Cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont, 1988, p. 159.

1.2 Des exigences sociales et scolaires

parents, dans un cadre où les liens affectifs qui s'établissent diffèrent d'ailleurs de ceux qu'ont les jeunes avec leurs parents. Mais cette situation ne conduit finalement les élèves à se montrer plus autonomes et plus responsables que dans la mesure où est rendu possible un engagement croissant des élèves dans leurs apprentissages scolaires d'abord, mais aussi dans la gestion de l'école, l'organisation pédagogique et les règles de discipline.

Si la croissance de l'adolescent appelle naturellement une éducation à l'autonomie et à la responsabilité, d'autres facteurs, relatifs cette fois aux exigences de la vie en société et à la situation actuelle de l'école secondaire, militent en faveur d'un tel apprentissage.

1.2.1 Une insertion sociale harmonieuse

Les adolescents appréhendent leur insertion dans la société. Cette inquiétude est confirmée par les discours qu'ils entendent sur les exigences auxquelles ils devront faire face et par les conjonctures nouvelles autour de l'emploi.

En effet, l'évolution des conditions technologiques, économiques et sociales crée de **nouvelles exigences au regard de l'insertion professionnelle**. La compétence attendue sur le marché du travail fait intervenir à la fois des connaissances, des habiletés et des attitudes. Les employeurs recherchent de plus en plus des travailleuses et travailleurs autonomes, responsables, créateurs et capables de s'adapter à des situations en mouvement; ils s'intéressent, par conséquent, à des comportements qui requièrent une vision plus large de la scolarisation et de la qualification.

Il semble donc que l'école a de plus en plus à relever le défi de former des jeunes qui, à la fin de leurs études, soient capables non seulement de trouver un emploi, mais également de l'exercer de façon créatrice et même de se créer un emploi⁷. Cela suppose, de toute évidence, une bonne dose d'autonomie et de responsabilité.

Être autonome et responsable semble de plus en plus indispensable dans **un monde en constante évolution**, marqué par les innovations techniques, la mondialisation des économies, la restructuration des échanges humains et de grands enjeux politiques. Une société ouverte sur le monde et caractérisée par la diversité des situations individuelles et des modèles culturels, de même que par une évolution rapide et constante des techniques, demande aux individus de pouvoir s'adapter rapidement. Or, une telle flexibilité va de pair avec l'autonomie; la capacité de s'adapter à des situations variées exige de posséder les savoirs qui rendent autonome ou de pouvoir les acquérir rapidement.

7. Claude Béland, Conférence prononcée au 17^e congrès des CLSC, tenu à Montréal les 22, 23, 24 mai 1990; Vianney Duchesne, «De plus en plus d'étudiants créent leur emploi d'été», dans **le Soleil**, samedi 6 juin 1992.

1.2.2 Une école secondaire concernée

Les observations faites partout dans le monde sur les systèmes d'éducation placent l'école obligatoire, et particulièrement l'école secondaire, sur la sellette. Récemment, le Conseil économique du Canada évaluait à un million le nombre de décrocheurs scolaires d'ici les dix prochaines années : pronostic vraisemblable, selon une recherche qui rapportait que, au cours de l'année 1989, 137 000 élèves avaient renoncé à poursuivre leurs études⁸. Le Québec est l'une des trois provinces, avec l'Ontario et Terre-Neuve, où le taux de décrochage est le plus élevé : au Québec, en effet, sur les 90 000 élèves qui quittent l'école secondaire chaque année, 30 000 le font sans diplôme, soit un sur trois⁹.

Les motifs d'abandon, allégués par les jeunes, sont nombreux. Parmi les plus fréquemment cités, on retrouve le goût d'aller travailler (57,7 %), les échecs scolaires (47,3 %), le fait de ne pas aimer les cours (46,2 %) ou de ne pas se sentir à sa place dans l'école (41,8 %)¹⁰. Il est évident qu'un certain nombre d'élèves préfèrent le travail manuel au travail intellectuel et ont le goût d'aller sur le marché de l'emploi. Mais ce goût est souvent une rationalisation que le jeune se donne à la suite des difficultés scolaires qu'il a vécues et qui le poussent à aller chercher ailleurs une valorisation¹¹. Aussi, au cœur de la problématique de l'abandon, y a-t-il très certainement le peu d'intérêt pour les cours et l'école, d'un côté, les difficultés et les échecs scolaires, de l'autre. Il est permis de penser que, *si l'élève bénéficiait à l'école de l'autonomie et de la responsabilité qu'il est capable d'assumer*, et qu'un accompagnement adéquat lui permettait de les acquérir dans ses apprentissages scolaires, *le besoin de les exercer à l'extérieur de l'école serait moins grand*.

Semblable argumentation peut être tenue pour bon nombre de ces 60 % d'élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires, tout en manifestant un intérêt mitigé pour l'étude et en consacrant aux travaux à la maison un nombre d'heures réduit. Une recherche réalisée par le ministère de l'Éducation révèle que 26,1 % des élèves interrogés avaient consacré, la semaine précédant l'enquête, moins d'une heure à des travaux scolaires à la maison ;

8. Conference Board of Canada, cité par *Le Soleil*, « Les décrocheurs de 1989 coûteront 4 milliards de dollars », le mardi 12 mai 1992.

9. MEQ, *La Réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991, p. 2.

10. Michèle Violette, *L'École... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*, Québec, ministère de l'Éducation, 1991, p. 40.

11. *Ibid.*, p. 42.

26,5 % y avaient donné une à deux heures ; ainsi, plus de 52 % s'étaient adonnés à des travaux scolaires deux heures et moins¹². D'autres enquêtes menées par différents milieux scolaires corroborent ces résultats¹³. Un tel état de choses laisse entendre que les apprentissages proposés requièrent peu d'efforts, que les élèves portent peu d'intérêt à leurs études et que celles-ci peuvent en somme se passer d'un engagement substantiel. D'un autre côté, les enseignantes et enseignants se plaignent souvent que les élèves ne répondent pas suffisamment à ce qu'ils demandent, ce qui les pousserait par ailleurs à abaisser leurs exigences.

Dès lors, il devient *pertinent d'interpeller l'école secondaire en ce qui a trait à la responsabilité qu'elle doit développer chez les jeunes* : on peut penser que, ce faisant et à certaines conditions ayant trait à la relation et à l'environnement éducatifs, l'élève deviendrait plus actif dans ses apprentissages, s'intéresserait davantage à ses études, fournirait plus d'efforts, s'engagerait plus profondément et répondrait sans doute à de plus hautes exigences. En d'autres termes, ne pas développer la prise en charge par l'élève de ses apprentissages formels risque d'enfermer ce dernier et l'école secondaire tout entière dans le cercle vicieux selon lequel le manque d'efforts amène une baisse d'exigences qui incite à son tour à fournir moins d'efforts.

* *
*

Il est donc pertinent à l'école secondaire, pour des raisons tant d'ordre psychologique que d'ordre social et scolaire, de développer l'autonomie et la responsabilité des adolescents au cœur même de leurs apprentissages scolaires. N'est-ce point là le motif de leur présence à l'école et n'est-ce point là également le sens de la mission de l'école ?

12. Richard Cloutier et autres, *Les Habitudes de vie des élèves du secondaire*. Rapport d'étude, Québec, ministère de l'Éducation, 1991, p. 64. Voir, également : CSE, *Le Travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*, Québec, 1992.

13. Voir Nicole Champagne, *Les Incidences du travail à temps partiel sur le rendement scolaire*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, janvier 1992, p. 129 et Commission scolaire régionale de Chambly, *L'Amélioration du rendement scolaire à la Commission scolaire régionale de Chambly, Le Point de vue des élèves*, Services des ressources éducatives, Longueuil, 1986, p. 14.

UN CHEMINEMENT CARACTÉRISTIQUE AUX EFFETS BÉNÉFIQUES

Dans la mesure où elle est fidèle à sa mission de formation générale, l'école secondaire doit se préoccuper de faire accéder les adolescents à plus d'autonomie et à plus de responsabilité au cœur même de leurs études. D'ailleurs la perspective de la formation fondamentale, dont on dit qu'elle doit inspirer l'ensemble du curriculum, amène l'école sur le terrain de ces attitudes capitales que sont l'autonomie et la responsabilité. Mais on comprendra facilement qu'il s'agit là d'un cheminement graduel.

Le présent chapitre tend, dans *un premier temps*, à préciser un peu mieux quel sens dynamique on donne à cet apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Dans *un deuxième temps*, on cherche à montrer à quoi on peut reconnaître l'élève qui chemine vers son autonomie et sa responsabilité. Comme l'institution scolaire est essentiellement un environnement éducatif où tous les éléments sont interdépendants, il sera utile de voir, dans *un troisième et dernier temps*, quelle portée positive un tel apprentissage peut avoir sur l'ensemble du cheminement de l'élève lui-même.

2.1 Une démarche dynamique

Pour l'élève, devenir autonome par l'entremise de ses apprentissages scolaires, c'est acquérir des connaissances et développer des habiletés et des attitudes grâce auxquelles il peut, *progressivement, se prendre en charge*, en ayant de moins en moins de dépendance. L'adolescent en cheminement d'autonomie sur le plan scolaire développe, par exemple, l'esprit critique, des stratégies personnelles de résolution de problèmes, la capacité d'analyser des situations variées et de plus en plus complexes. Il commence à pouvoir évaluer ses priorités, à choisir plus facilement les supports pédagogiques favorables à l'atteinte de ses objectifs, à mieux fixer le rythme, l'intensité et le moment de ses apprentissages. La démarche dynamique vers l'autonomie, c'est aussi cette discipline intérieure que l'élève acquiert peu à peu quand il a l'occasion de décider, de faire des choix et de prendre des responsabilités, sur la base de valeurs qu'il reconnaît comme étant siennes.

Il est important de souligner que le développement de l'autonomie — c'est-à-dire, rappelons-le, cette capacité à agir par soi-même — ne se fait ni de façon instantanée ni de façon globale : son atteinte dans un secteur donné de connaissances est progressive et son degré peut différer d'un secteur à un autre d'études ou d'activités. Ainsi, un élève peut être plus autonome dans une discipline, parce qu'il en maîtrise mieux l'objet ou qu'il est plus à l'aise avec la méthode, et l'être moins dans une autre : selon les circonstances, l'état physiologique et mental de l'élève ou encore selon la nature et la complexité des tâches à réaliser, son autonomie peut varier d'une dépendance encore significative à une émancipation assez complète. Il faut donc reconnaître que l'autonomie ne se développe pas de façon linéaire et que, selon l'évolution de l'adolescent, l'une ou l'autre de ses manifestations peut même régresser. Aussi, l'autonomie ne peut-elle être que relative, toujours susceptible de progrès et de retours en arrière¹.

1. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988, pp. 54 ss.

2.2 Un développement observable

En somme, on pourrait dire d'un élève qu'il est sur la voie de l'autonomie et de la responsabilité dans ses apprentissages scolaires si, grâce aux habiletés et attitudes peu à peu développées, il tend à être ***de plus en plus le partenaire conscient de ses éducateurs*** et à participer activement à toutes les étapes du processus d'apprentissage. L'élève autonome et responsable se révèle ainsi peu à peu capable de prévoir les conséquences de ses actes, d'en tenir compte et d'assumer, dans les résultats scolaires, sa part de responsabilités, évitant de recourir exclusivement à des causes externes.

Avant de traiter de quelle façon l'école secondaire pourrait aider un élève à se prendre en charge, il a paru utile au Conseil de camper en quelque sorte le portrait d'un adolescent en voie d'autonomie et de responsabilité. Pour tracer ce portrait, le Conseil s'est appuyé principalement sur l'expérience d'enseignants et de professionnels ainsi que sur les témoignages d'élèves, rencontrés lors de visites de milieux scolaires ou au cours de tables rondes. Le Conseil estime que ces indicateurs, surtout s'ils sont pris ensemble, sont propres à caractériser un élève vraisemblablement engagé dans une démarche d'autonomie et de responsabilité au cœur même de son éducation formelle.

Il serait probablement difficile et hasardeux — les milieux scolaires l'ont d'ailleurs confirmé — de préciser ce que l'on peut attendre d'un élève à telle ou telle étape de ses études secondaires : chacun n'arrive pas à l'adolescence avec les mêmes acquis, n'évolue ni de la même façon ni au même rythme dans l'apprentissage et ne parviendra pas, à la fin du secondaire, au même degré d'autonomie et de prise en charge. Aussi, a-t-il paru préférable, et plus utile surtout, d'extraire de cette conversation avec les milieux différentes attitudes et différents comportements à partir desquels l'on peut raisonnablement prétendre qu'un élève progresse vers l'autonomie et la responsabilité.

2.2.1 Des traits caractéristiques

Le cheminement d'autonomie et de responsabilité s'observe d'abord au cœur de la démarche scolaire de l'élève. Trois signes indiquent de fait qu'un élève prend progressivement en charge ses apprentissages scolaires : premièrement, il prend peu à peu conscience des facteurs qui influencent ses résultats scolaires, leur attribue la place qu'ils méritent et assume les conséquences de ses actes ; deuxièmement, il s'engage de plus en plus dans ses études ; et troisièmement, il développe une aptitude à gérer lui-même ses apprentissages. Même si ces habiletés sont appliquées ici à la vie scolaire, elles ne sont toutefois pas spécifiques à l'école.

Un élève qui prend peu à peu en charge ses apprentissages scolaires est un élève qui, progressivement, prend conscience de ses succès et de ses échecs et sait les assumer. Il sait, par exemple, que ses résultats scolaires auraient probablement été meilleurs s'il avait mieux planifié son temps ; que les heures d'études consenties ne sont pas étrangères à sa réussite. Il n'ignore pas pour autant et met à leur place réelle des facteurs, plus ou moins contrôlables, comme la fatigue, la maladie ou d'autres événements fortuits. En effet, un élève responsable est un jeune qui sait attribuer aux

causes internes et externes² l'influence que celles-ci ont exercée sur ses résultats scolaires et sait assumer les conséquences de ses actes et de ses omissions. On pourrait même affirmer que la perception qu'il a de cette influence indique, en quelque sorte, le degré de responsabilité auquel il est parvenu.

L'engagement dans les études est la seconde composante de la prise en charge. En effet, le terme engagement est très souvent associé à celui de responsabilité: s'engager, c'est décider à l'avance de se rendre responsable de ce qu'on aura fait, au point où certains disent de l'engagement qu'il est une responsabilité au futur antérieur³; il serait également difficile de qualifier de responsable, face à son éducation formelle, l'élève qui manifesterait peu d'engagement dans son travail scolaire. Mais cet engagement présuppose justement que l'adolescent accorde de l'importance à son éducation formelle: s'instruire et se qualifier doivent être pour lui une valeur prioritaire, fondant son engagement. Estimant alors que son occupation première est d'apprendre et de se développer, il adopte des comportements responsables lui permettant d'atteindre ce but: par exemple, il accorde le temps nécessaire à ses travaux scolaires ou encore il fournit un effort qui va bien au-delà des exigences scolaires minimales.

Enfin, ***est estimé en voie de prendre en charge ses études l'élève qui se montre de plus en plus apte à gérer ses apprentissages scolaires***: il planifie alors ses activités, il organise ses apprentissages et il évalue ses propres résultats. À cet égard, la responsabilité n'est pas en relation mécanique avec l'année scolaire ou le cycle d'études. Si la complexité des procédures qu'un élève peut gérer augmente normalement avec les années, au fur et à mesure que se développe son autonomie, l'évaluation de son degré de responsabilité n'est cependant possible qu'en comparant ce qu'il accomplit et ce qu'il pourrait accomplir: on voit ici la difficulté pour l'enseignante ou l'enseignant d'adopter des mesures valables pour chacun, étant donné l'hétérogénéité présente au sein même de la classe. C'est particulièrement sous ce dernier aspect que le concept d'autonomie vient compléter celui de responsabilité, complémentarité bien connue des milieux scolaires qui associent étroitement ces deux réalités dans l'expression «élève autonome et responsable»: si, en effet, être responsable, c'est gérer effectivement ses apprentissages, être autonome, en la matière, c'est avoir l'aptitude à le faire. Ainsi, devenir autonome, c'est pouvoir de plus en plus décider par soi-même⁴; et devenir responsable, c'est prendre en charge ses actes au point même d'en répondre devant autrui.

2.2.2 Des attitudes et des comportements révélateurs

Les traits fondamentaux qui émergent chez un adolescent autonome et responsable s'incarnent dans des attitudes et des comportements. Le Conseil a retenu ici ceux qu'il juge les plus révélateurs. Il s'agit de comportements

2. Un facteur interne dépend de la personne elle-même; un facteur externe dépend plutôt de son environnement.

3. *Encyclopédie Universalis*, Responsabilité, Paris, 1968, vol. 14.

4. Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1969.

et d'attitudes que l'élève acquiert, généralement, en devenant plus autonome dans ses études : ils concernent essentiellement les contenus de l'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation ; ils peuvent constituer, pour les maîtres, des points d'observation et de référence pour l'action.

Globalement, un élève en démarche dynamique d'autonomie et de responsabilité est un élève qui s'habilite à réaliser lui-même les tâches liées à ses apprentissages et à son développement. Le Conseil a retenu les indices suivants qui lui paraissent les plus révélateurs. Il s'agit d'un élève :

- dont la ***motivation intrinsèque*** est de plus en plus présente : il découvre l'importance d'acquérir des connaissances et des habiletés et prend conscience que les apprentissages scolaires peuvent contribuer à leur acquisition ; se donnant un projet, il éprouve en conséquence plus de plaisir à réaliser ses tâches scolaires ;
- pour qui le ***dosage des activités*** devient important : une interprétation plus juste de ses résultats scolaires le renseigne sur ses forces et ses faiblesses et l'amène peu à peu à allouer à chaque discipline le temps requis ; par exemple, sachant que la chimie est plus difficile pour lui, il choisit de lui accorder plus de temps ;
- chez qui le ***réalisme*** commence à présider à l'organisation du temps : apprenant à ne pas surestimer ses capacités, il évalue correctement la quantité de travail qu'il croit pouvoir accomplir en une période donnée ;
- qui est ***conséquent*** : cohérent avec ses choix, il tend à leur donner suite, à respecter sa planification, à persévérer dans les tâches scolaires, à se révéler plus diligent dans la poursuite de standards exigeants et à respecter les échéances, moins par crainte de sanction que par nécessité reconnue ;
- qui tend à ***prendre des initiatives*** plus nombreuses et plus variées pour répondre à ses besoins, comme celui de trouver une solution à un problème passager d'apprentissage ;
- qui ***contrôle mieux ses apprentissages*** : il affirme alors son habileté à trouver et à traiter l'information ; il se montre de plus en plus soucieux de varier ses sources et de bien les utiliser ;
- qui réussit à ***équibrer ses activités*** d'étude, d'une part, et ses activités sportives et culturelles et son travail rémunéré, d'autre part ;
- qui ***tire parti des ressources*** de son milieu : pour un problème de compréhension, il consulte un enseignant, s'informe auprès d'un camarade, interroge ses parents ; il apprend à fréquenter la bibliothèque, à consulter les fichiers, à recueillir des renseignements ou à utiliser les encyclopédies ;

-
- qui **construit sa façon personnelle de travailler**, en accord avec son style d'apprentissage et avec la nature de la discipline étudiée; ce faisant, il devient attentif à découvrir, le plus souvent de façon empirique, quelles habiletés il utilise, de quelle façon il y recourt, à quels moments il s'en sert, lesquelles sont les plus efficaces et à quelles conditions; s'inspirant des démarches proposées par l'enseignante ou l'enseignant, il découvre peu à peu une stratégie personnelle, apte à lui faire atteindre l'objectif visé; sa maîtrise de cette stratégie l'amène également, en situation d'échec ou de succès mitigé, à «modifier son tir»;
 - qui **persévère dans ses efforts**: découvrir une stratégie d'étude adaptée à son style d'apprentissage comporte des difficultés, des tâtonnements et prend du temps à s'acquérir; cela suppose que l'élève persévère dans ses tentatives; aussi, cette persévérance est-elle généralement un indice révélateur d'un élève engagé, qui intériorise la signification d'une activité, en saisit la portée ou l'utilité pour son propre développement et qui se montre capable d'évaluer ses productions personnelles et la relation entre le produit à réaliser, l'effort à fournir et la stratégie à emprunter.

Le Conseil est conscient qu'il n'est pas nécessaire de manifester tous ces comportements et toutes ces attitudes en même temps. Il ne faut pas s'attendre non plus, même chez un élève qui termine son secondaire, à la maîtrise complète des différentes habiletés qui accompagnent l'autonomie et la responsabilité. Mais de telles caractéristiques s'observent et témoignent du fait qu'un élève est en voie d'autonomie et de prise en charge. Ces attitudes et ces comportements sont des indices utiles qui permettent pour autant d'évaluer le degré de cheminement de l'élève dans l'autonomie et la responsabilité.

2.2.3 Des signes de progression

L'élève autonome et responsable est essentiellement un élève qui chemine, qui se construit, qui se donne davantage de pouvoir au cœur même de ses apprentissages scolaires. De plus en plus conscient d'être le maître d'œuvre de sa formation, il en assume les responsabilités. La variété et le nombre des initiatives qu'il prend, la nature des raisons qui le poussent à travailler, la qualité et le degré des habiletés développées, sa capacité à s'auto-évaluer, voilà autant d'éléments que l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser pour observer la progression de l'élève. À cet égard, le Conseil a jugé intéressant de proposer un modèle de grille utilisable pour apprécier où un élève, voire un groupe d'élèves, se situe sur la voie de l'autonomie et de la prise en charge. Cette grille simple repose sur trois critères principaux: le degré d'aide dont l'élève a besoin, l'habileté de l'élève à chercher et à traiter l'information et la complexité des tâches qu'il exécute.

L'autonomie et l'engagement de l'élève varient avec l'aide — faible, moyenne ou forte — dont il a besoin. Le degré d'assistance se manifeste autour de quatre compétences. D'abord, c'est dans la façon dont l'élève exécute les directives qui lui sont données: au début aveuglément, puis en dépassant la demande, pour enfin interpréter les consignes sans craindre de

les enfreindre s'il juge plus pratique, plus efficace ou plus conforme à sa stratégie d'apprentissage de s'en distancier. Ensuite, ce degré d'appui s'évalue selon le besoin de l'élève d'avoir l'enseignante ou l'enseignant à ses côtés pour réaliser une tâche ou se discipliner. Également, il y va de l'habileté de l'élève à s'organiser : elle sera moindre si elle est limitée à la planification d'une activité, à la création d'un environnement favorable à l'étude et à l'acquisition de bonnes habitudes de travail scolaire ; plus grande, si elle permet à l'élève de planifier une période complète de travaux et d'étude et, mieux encore, un véritable horaire de travail ; encore meilleure, si l'élève en arrive à bien situer toutes ses activités d'études parmi l'ensemble de ses autres activités. Enfin, l'aptitude à bien prendre des notes est révélatrice du degré d'aide dont un élève a besoin : restreinte, si l'élève se satisfait de transcrire les notes dictées par l'enseignante ou l'enseignant, elle sera de loin supérieure s'il détermine lui-même les notes essentielles à retenir et s'il améliore sa méthode jusqu'au point où il saisit bien l'organisation d'un exposé professoral.

L'évolution peut également s'observer en regardant ce que fait l'élève pour rechercher et analyser l'information. À un premier stade, l'élève se contentera de sources d'information en nombre réduit ; puis, le souci de varier ses sources et de ne pas se limiter aux livres scolaires marquera une prise en charge plus évidente : on le verra alors dans un premier temps consulter des journaux et des revues, puis recourir à des encyclopédies et peut-être, enfin, explorer des index. L'acquisition successive d'habiletés méthodologiques est un autre signe d'évolution : franchir les étapes d'une recherche, telles que faire un plan, formuler une hypothèse, bâtir un fichier documentaire, analyser une documentation et la critiquer, marquera une progression certaine. La relation d'un adolescent avec la lecture est une autre jauge de progrès : le temps qui y est consacré et l'adoption de méthodes susceptibles de lui donner toute son efficacité constitueront vraisemblablement des marques d'engagement. La longueur des textes lus, leur richesse et la compréhension des contenus sont également des indices de progression vers une plus grande autonomie. Tout aussi révélateurs seront le type de questions qu'il pose en classe, son aptitude à dégager l'essentiel d'un texte ou d'une intervention, son habileté à relier des idées entre elles et à trouver la trame d'un document.

L'évolution de l'autonomie de l'élève peut également s'observer dans la complexité des tâches qu'il est capable d'exécuter. Dans un premier temps, l'élève s'en tiendra à une seule idée ou à un seul argument, n'identifiera pas d'alternatives, paraphraser simplement l'information, la reformulera ou la répétera. Plus autonome, il sera capable d'endosser une opinion en se basant sur des explications simples. Puis, devenu capable d'identifier plus d'une explication possible ou plus d'un point de vue, c'est par des comparaisons et des affirmations causales que l'élève justifiera sa position. Une nouvelle progression le conduira à intégrer ses idées dans une structure cohérente. Enfin, fondant ses idées sur des données établies et sur des

2.3 Des effets bénéfiques

convictions réfléchies, il se montrera capable d'aborder un problème d'une façon originale et d'arriver de plus en plus fréquemment à de nouvelles interprétations⁵.

L'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité a une portée à moyen et à long termes pour l'élève lui-même, et pas seulement pour le développement de sa personnalité mais aussi pour son cheminement scolaire immédiat et pour son insertion future dans la société. Aussi cet apprentissage est-il en un sens une mesure efficace de la qualité de l'éducation reçue. Il importe donc de prendre conscience des bénéfices qu'il comporte.

2.3.1 Une personnalité qui se construit

L'apprentissage authentique implique la personnalisation. Mais, surtout, l'éducation vise à faire émerger une personnalité, c'est-à-dire à faire s'exprimer l'ensemble du potentiel de l'élève et finalement à faire se développer son autonomie et sa responsabilité. Aussi, cette dernière visée a-t-elle une portée positive au moins à trois égards.

En premier lieu, cheminer vers l'autonomie sur le plan intellectuel, c'est acquérir, peu à peu, la capacité et le **pouvoir de construire son savoir**. Concrètement, cela signifie que l'élève se donne graduellement une méthode de travail et qu'il s'approprie les outils de son développement intellectuel. Il est alors de plus en plus apte à intégrer par lui-même des informations nouvelles, à organiser ses connaissances et à appliquer les stratégies d'apprentissage exigées par les situations, telles que résumer, structurer, décrire ou prédire, par exemple⁶. Mais apprendre est un acte personnel qui a ses contraintes: il suppose un entraînement, il exige une régularité, il réclame une concentration. Aussi est-ce également cela que comporte le fait de développer graduellement sa capacité à construire soi-même son savoir.

En deuxième lieu, inciter l'élève à grandir en autonomie et en responsabilité, c'est susciter, orienter et soutenir son intérêt et son engagement dans la réalisation d'objectifs de rendement plus élevés; c'est l'amener à se fixer un but qui, par la suite, exercera une influence prépondérante sur ses comportements. Cheminer dans l'autonomie, c'est donc **accroître sa motivation**. C'est grâce à ce dynamisme, inhérent au fonctionnement de sa personne, que l'élève pourra faire des efforts et parfaire ses activités, s'assigner des objectifs de plus en plus élevés dont la réalisation exigera de lui des comportements qui, par surcroît, le révéleront à lui-même. Cette motivation se remarque dans l'intérêt que l'élève porte à ses cours, dans sa participation active en classe, dans sa persévérance au travail et dans son effort pour apprendre.

5. E. McDaniel et C. Lawrence, *Levels of Cognitive Complexity: An Approach to the Measurement of Thinking*, New York, Springer-Verlag, 1990.

6. Michel Saint-Onge, « Les élèves ont-ils vraiment besoin de professeurs? », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no. 2, décembre 1989, pp. 10-12.

Enfin, en troisième lieu, ce que l'élève gagne à acquérir une plus grande autonomie, c'est également une **meilleure estime de soi**, si essentielle à l'éclosion de la personnalité. Cet apport, les élèves eux-mêmes le reconnaissent; interrogés sur ce qu'ils éprouvent quand ils se montrent autonomes et responsables: «Je sais que je suis bon», dira l'un d'eux... «Je suis bien dans ma peau», ajoutera un autre... «J'ai envie de faire des efforts», reconnaîtra un troisième. On peut observer le sentiment de fierté de l'élève qui vient d'assumer et de réussir, seul, une tâche exigeant quelques habiletés particulières. Donner à l'élève l'occasion d'agir seul et de se sentir responsable de ses résultats et de ses succès contribue à cette perception positive de soi⁷. Attribuant son succès, pour une part significative, à son habileté personnelle, il sera prêt à s'engager dans d'autres activités; imputant son succès à son effort personnel, il en tirera aussi une plus grande motivation et se montrera plus persévérant devant les inévitables difficultés⁸.

Si croire en soi ne préserve pas de l'échec, cela permet pourtant de mobiliser ses ressources et d'éviter ainsi, bien souvent, de s'inscrire dans la spirale descendante des échecs cumulatifs. Représentation positive de soi et motivation semblent tellement liées que certains affirment même que meilleure est cette représentation de soi, plus intense sera la motivation afin d'atteindre un but⁹. L'expérience le confirme: une image de soi négative face au travail scolaire fait souvent partie des caractéristiques de ceux qui échouent ou abandonnent.

À terme, c'est la **construction de la personnalité** qui lentement se réalise, lorsqu'on aide l'adolescent à croître en autonomie et en responsabilité. L'individu, cet «océan de possibles», selon l'expression de Roger Garaudy, doit, pour se développer, voir son potentiel canalisé par une culture qui lui fournit les modes d'expression¹⁰ lui permettant d'assumer les risques de sa croissance.

Cultiver chez l'élève une plus grande autonomie aura pour effet d'équilibrer les nécessaires forces d'acculturation et d'éviter qu'elles deviennent aliénantes. Cela lui permettra également de refuser certaines limites culturelles et de choisir d'utiliser ses capacités de penser, de sentir et d'agir, en assumant les conséquences de ses choix. Bien encadré, ce cheminement dans l'autonomie et l'individuation permet au jeune de se démarquer, de prendre le risque d'aller à l'encontre de certaines pressions sociales et de devenir plus

7. Connaître un échec et s'en attribuer la cause, à certains égards et selon certaines conditions, peut être bénéfique pour l'élève et forger sa personnalité. À condition, cependant, d'être accompagné, de ne pas échouer à répétition, se reconnaître responsable de ce qui arrive peut apprendre à assumer les conséquences de ses actes; c'est également l'occasion pour l'élève d'identifier ses insuffisances, de chercher des moyens d'y remédier, d'avoir une image de soi plus authentique... bref, de faire participer l'échec à un processus de croissance. Aussi est-il important d'apprendre également à l'élève ce qu'est un échec, de le lui présenter comme un obstacle surmontable et un défi à sa portée.

8. B. Weiner, *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, Springer-Verlag, 1986, pp. 149 et 155.

9. Pierre-H. Ruel, «Motivation et représentation de soi», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIII, no. 2, 1987, p. 239.

10. Gérard Artaud, *L'Intervention éducative*, Ottawa, Paris, Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, p. 12.

personnel. C'est ainsi que la prise en charge, à travers les forces d'acculturation et d'individuation¹¹, devient un lieu où se structure et s'organise la personnalité: guidé par la culture de ses milieux de vie, l'élève peut exprimer ses potentialités et réaliser les changements progressifs, ordonnés et cumulatifs qui définissent tout développement personnel.

2.3.2 Des apprentissages qui s'enrichissent

L'autonomie grandissante de l'élève favorise normalement **une meilleure coopération de l'élève** dans ses apprentissages scolaires. L'étude suppose de l'élève qu'il accepte certaines règles requises par la vie en commun et qu'il consente aux efforts exigés par le travail scolaire. Laisser graduellement à l'élève la part de liberté d'action dont il a besoin pour la recherche de son identité est de nature à en faire un meilleur partenaire: l'équilibre qui s'établit alors entre un climat ni trop libertaire ni trop normatif facilite l'acceptation de règlements, particulièrement si l'élève a participé à leur élaboration. L'intervention de l'éducateur risque moins d'être perçue par l'adolescent comme un acte de pouvoir auquel il serait tenté de résister par une attitude d'opposition ou de passivité. La latitude qui lui est laissée et l'intérêt qu'elle suscite l'amèneront plus facilement à consentir les efforts exigés par le travail scolaire. L'on substitue ici à l'«éducation d'autorité» une «éducation d'appel».

En aidant ses élèves à devenir plus autonomes et plus responsables, c'est également la possibilité d'offrir des **activités d'apprentissage plus complexes et plus variées** qui s'offre au personnel enseignant. En effet, il est de plus en plus reconnu que les élèves apprennent mieux et plus facilement avec des méthodes pédagogiques qui respectent leur style et leur rythme d'apprentissage, avec des activités diversifiées qui répondent à leurs goûts, besoins et intérêts. La diversification des activités permettra ainsi la complexité progressive des tâches — moins les élèves sont autonomes et plus les enseignantes et enseignants sont obligés de proposer des activités de niveau inférieur — amenant les élèves à faire des apprentissages de plus haut niveau.

Chercher à ce que l'élève s'affirme intellectuellement, comprenne et maîtrise par lui-même différents savoirs amène celui-ci à se montrer **plus actif et plus engagé**. S'établit alors une dynamique interactive qui est au cœur de la motivation de l'élève, voire de celle de l'enseignante ou l'enseignant. En clair, l'élève peut s'intéresser davantage aux activités proposées et l'enseignante ou l'enseignant peut, par surcroît, trouver plus de plaisir à enseigner.

2.3.3 Un citoyen qui se prépare

C'est **dans ses objectifs d'instruction** que le système scolaire cultive d'abord et avant tout l'autonomie et la responsabilité. Ces objectifs se

11. **Acculturation**: processus au cours duquel un individu assimile progressivement les modèles de son milieu social, les fait siens au point de se convaincre qu'ils viennent de lui, qu'ils vont de soi et qu'ils sont les meilleurs possibles. **Individuation**: processus par lequel un individu, en vue de s'ajuster à des situations nouvelles, exprime des potentialités, les exploite et les développe. Voir, par exemple: Gérard Artaud, *L'Intervention éducative*, pp. 10-12.

retrouvent essentiellement dans les exigences liées à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, exigences correspondant aux connaissances et habiletés minimalement nécessaires pour la vie en société. L'élève s'initie donc à des méthodes, approches et stratégies différentes selon les disciplines. L'accès à l'autonomie et à la responsabilité passe pour ainsi dire par l'accès aux savoirs et à la réussite scolaire : c'est pourquoi, par exemple, des capacités méthodologiques aussi essentielles que tenir un agenda, se donner un plan de travail, organiser des informations et respecter une échéance traduisent le degré d'autonomie et de responsabilité de l'élève.

L'école doit préparer à la vie en société. **Les apprentissages scolaires ont une portée sociale : ils forment le citoyen.** Ainsi, l'aptitude à lire, à comprendre et à traiter l'information constitue une clé pour décoder les phénomènes sociaux ; la maîtrise de la langue maternelle et la connaissance de son environnement historique, culturel et politique permettent également une participation active à l'évolution de la société. Ce sont là des instruments de l'autonomie et de la responsabilité du citoyen, qui permettent de s'insérer adéquatement dans les différents réseaux de la société. On n'a qu'à analyser, par exemple, les offres d'emplois qualifiés pour constater qu'on y valorise de plus en plus les facultés d'initiative, d'engagement, d'adaptation, de coopération ou de communication, toutes liées d'une manière ou d'une autre à l'autonomie et à la responsabilité.

Enfin, et cet effet est de plus en plus attendu d'une éducation à l'autonomie et à la responsabilité assumée par l'école, **le bon exercice des droits et obligations** s'apprend aussi dès le passage à l'école secondaire. Des droits et des devoirs, l'adolescent en possède effectivement. Selon les nouvelles législations¹², le jeune est devenu « sujet » de loi. Faire du jeune un sujet de loi, c'est reconnaître qu'il est capable de s'autogérer et de se prendre en charge de manière significative. C'est aussi confier à l'école, pour une part, cette contribution à la formation générale de l'adolescent. D'autant plus que le jeune vit une situation paradoxale : son enfance et son adolescence se prolongent, mais en même temps il est souvent placé devant des responsabilités d'adulte — choix à faire à l'égard de la consommation, des rapports sexuels ou du travail rémunéré, par exemple — qu'il lui faut assumer. Aussi l'adolescence est-elle une période privilégiée où le jeune apprend l'exercice de ses droits et de ses devoirs, acquérant ainsi des compétences durables pour son insertion autonome et responsable dans la société.

* *
*

Ces éléments, comme les précédents, ne sont pas exhaustifs et sont donnés à titre d'exemples. Mais ils indiquent déjà à l'école secondaire, espérons-le, un aperçu de la route à emprunter pour faire progresser les adolescents, dans le cadre de leurs apprentissages scolaires, vers une plus grande autonomie et une plus grande responsabilité. On l'a dit : cette démarche est dynamique et ce cheminement est graduel. Il vaut la peine qu'on y prête attention du début à la fin du secondaire, car ses effets sont bénéfiques à tous points de vue.

12. Pensons à la Loi sur la protection de la jeunesse, au Tribunal de la jeunesse, à la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre, au Code de la sécurité routière.

VERS UN SOUTIEN PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNEL À LA PRISE EN CHARGE

Autonomie et responsabilité ne sont pas synonymes d'isolement et d'absence d'encadrement. On ne peut penser les développer en laissant les élèves se débrouiller seuls : ces derniers ont besoin d'éducateurs qui sachent doser leurs activités de soutien et d'encadrement. Ce souci d'accompagner l'élève dans son cheminement vers une plus grande autonomie et une meilleure responsabilité, le Conseil l'a reconnu chez certains éducateurs rencontrés au cours de ses visites dans les milieux scolaires. Ces derniers souhaitent partager avec d'autres leurs expériences et aspirent à confronter leurs pratiques en la matière, conscients que le contexte n'en facilite pas toujours la réalisation. Aussi, le Conseil a-t-il jugé utile d'appuyer cette démarche des milieux, en faisant part de certains types d'intervention et en présentant quelques moyens qu'il juge de nature à développer cette autonomie et cette responsabilité qu'on souhaite chez l'élève.

Dans le présent chapitre, le Conseil tente de dégager, dans les **six premières sections**, les caractéristiques d'une pédagogie « autonomisante et responsabilisante » : de telles caractéristiques peuvent également servir de critères pour évaluer dans quelle mesure une pratique, un ensemble de pratiques, voire un projet éducatif, aident l'élève à se prendre en charge et à grandir en autonomie et en responsabilité. Enfin, pour être exercée, une telle pédagogie, comme toute pédagogie, a besoin d'un environnement favorable ; aussi, était-il nécessaire d'indiquer, dans une **septième et dernière section**, quelles conditions organisationnelles elle suppose.

3.1 Identifier et développer, chez l'élève, les savoirs nécessaires

Somme toute, il s'agit ici pour les milieux scolaires d'identifier quels savoirs leur semblent les plus pertinents au développement de l'autonomie et de la responsabilité chez l'élève ; il s'agit d'identifier ce dont, à leurs yeux, le jeune a besoin pour affronter les situations actuelles et ce qui lui permettra, au fil des ans, de comprendre et de maîtriser les situations personnelles, professionnelles et sociales auxquelles il sera confronté demain. Se poser cette question — « comment l'école peut-elle aider l'adolescent à devenir plus autonome et plus responsable ? » —, c'est d'abord s'interroger sur ce dont le jeune a besoin, comme assise, pour fonder un tel développement.

Cela suppose que les milieux scolaires sachent d'abord identifier dans les programmes les compétences disciplinaires — notions et démarches essentielles — qu'ils jugent nécessaires à l'élève pour devenir autonome et responsable. En effet, ce que l'élève identifie le plus spontanément et le plus facilement, ce sont les tâches qui lui sont confiées et sur lesquelles il sera immédiatement évalué : la leçon à apprendre, le texte à rédiger, l'expérience de laboratoire à réaliser, le problème de mathématiques à résoudre ou l'exposé oral à présenter. Les outils qu'il utilise ou construit, dans ces tâches scolaires, peuvent lui permettre, évidemment, de devenir plus autonome. Mais son autonomie ne grandira vraiment que s'il a maîtrisé les outils de base qui lui permettent d'identifier certains problèmes et de les résoudre, sans disposer nécessairement des aides et des repères spécifiques au contexte scolaire. C'est dans la mesure où l'enseignement favorise de telles acquisitions, dans une optique de formation fondamentale, qu'il est réellement émancipateur : alors il ne conduit pas seulement à la « réussite scolaire » immédiate, mais il développe la capacité d'assumer les situations de la vie personnelle, professionnelle et sociale.

Aider l'élève à devenir autonome au cœur même de ses apprentissages scolaires, c'est également développer chez lui certaines capacités méthodologiques. Un élève en voie d'autonomie, c'est quelqu'un qui apprend à tenir un agenda, à organiser un plan de travail, à préparer un exposé oral ou encore, par exemple, à faire une fiche de lecture d'un travail. Aussi est-il essentiel d'identifier, dans chaque programme, les capacités méthodologiques impérativement requises pour exécuter les travaux demandés. Il est non moins essentiel que les enseignantes et enseignants soient attentifs aux processus fondamentaux aptes à amener les élèves à maîtriser ces capacités méthodologiques et en tiennent compte dans l'évaluation des apprentissages. Enfin, il serait utile — et quelques écoles l'ont fait — que les enseignantes et enseignants des différentes disciplines identifient ensemble des capacités méthodologiques communes et que s'établisse un consensus, afin que chacun en poursuive l'acquisition dans l'enseignement de sa discipline. Dans ce contexte, chaque professeur pourrait également proposer des activités amenant l'élève à transférer d'une discipline à l'autre les savoirs méthodologiques déjà acquis.

Enfin, pour cultiver l'autonomie, il est également nécessaire de préciser quelles attitudes transversales l'on veut développer. Ainsi nommées parce qu'elles devraient être visées par toutes les disciplines et même à travers toute la vie scolaire, ces attitudes revêtent une importance particulière : fondamentales et transversales, elles sont souvent indispensables pour tout comportement autonome et responsable dans une société démocratique. En font partie, par exemple : le goût du travail bien fait, le sens de l'effort, la curiosité intellectuelle, le souci de l'exactitude, la persévérance au travail, le respect de l'autre, l'esprit d'équipe, l'accueil des différences et la capacité de différer une gratification.

Conscient qu'il est important pour chaque milieu de déterminer les savoirs — compétences disciplinaires, capacités méthodologiques et attitudes transversales — jugés les plus propres à développer, chez le jeune, l'autonomie et la responsabilité, le Conseil :

1. rappelle à la ministre de l'Éducation que *l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité fait partie du développement intégral de l'élève et que, à ce titre, ce doit être un objectif du curriculum et une préoccupation dans l'enseignement de chaque programme* ;
2. recommande que les responsables d'établissement *suscitent, au sein de leur équipe-école, un véritable débat sur les compétences disciplinaires, les capacités méthodologiques et les attitudes transversales aptes à développer l'autonomie et la responsabilité chez l'élève au secondaire* ;
3. incite fortement les responsables d'établissement à *soutenir, selon les modalités les mieux adaptées aux besoins de leur milieu — par exemple, session de formation ou journée pédagogique —, les démarches d'appropriation des objectifs d'apprentissage qui favorisent le développement de l'autonomie et de la responsabilité.*

3.2 Aider l'élève à tirer parti de son style d'apprentissage

Une autre façon de favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilité consiste à **aider l'élève à connaître sa façon d'apprendre¹ et à diversifier les stratégies auxquelles il a recours**. Les styles d'apprentissage constituent des cadres conceptuels pour l'identification des manières d'apprendre. Aussi, pour le jeune, connaître son style d'apprentissage est-il de nature à améliorer son habileté à lire et à écrire ainsi que sa performance dans l'ensemble des travaux scolaires²; le connaître lui permet également de poursuivre plus aisément sa scolarisation³, d'obtenir un meilleur rendement scolaire, d'avoir une perception de son expérience éducative plus positive et une meilleure estime de soi⁴. Prendre conscience de son style distinctif lui permet aussi d'apprendre mieux⁵. Ainsi, connaissant mieux son style d'apprentissage, l'élève peut vraisemblablement améliorer sa capacité à construire son savoir et se donner les conditions les plus favorables à son développement intellectuel. Pour l'enseignante ou l'enseignant, méconnaître la façon de travailler de l'élève risque de décourager ce dernier, comme le soulignait d'ailleurs l'un d'eux.

« Il y a des profs qui exagèrent, disait un élève. Par exemple, tu développes une méthode de travail et le prof te dit 'J'aimerais mieux que tu fasses de cette façon'. Tu as ta méthode et il te fait changer de méthode. Il t'oblige à utiliser sa méthode et la tienne est parfois aussi bonne que la sienne, puisque tu arrives au même résultat. »

Toutefois, respecter le style d'apprentissage d'un élève n'empêche pas de l'inciter à **découvrir de nouvelles stratégies**, en lui expliquant comment

1. La distinction entre style cognitif et style d'apprentissage n'est pas encore très claire; les auteurs les définissent l'un et l'autre de différentes façons. Le style cognitif consisterait dans l'ensemble des façons particulières d'appréhender, d'emmagasiner, de transformer et d'utiliser l'information. Le style d'apprentissage serait le mode préférentiel modifiable selon lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou tout simplement réagir dans une situation pédagogique. On retiendra que le style cognitif relève de la nature de la personne, est inné et statique; le style d'apprentissage relève davantage d'une préférence, d'un choix quant aux façons de composer avec les conditions extérieures d'apprentissage; il peut être acquis. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988, pp. 529-531. Voir aussi Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *Learning Styles*, Washington D.C., ASHE, 1987, p. 71.
2. R.F. Flippo, et W.R. Terrell, « Personalized Instruction: An Exploration of Its Effects on Developmental Reading Students' Attitudes and Self-Confidence », dans *Reading World*, no 23, 1984, pp. 315-324, cité par Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *Learning Styles*, p. 48.
3. M.J. Fourier, « The Effectiveness of Disclosure of Students' Educational Cognitive Style Maps on Academic Achievement in Selected Community College Courses », thèse de doctorat présentée à l'Université du Missouri en 1980; cité par Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *op. cit.*, p. 48.
4. Albert Canfield, *Learning Styles Inventory Manual*, 1980, cité par Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *op. cit.*, p. 52.
5. Joseph Katz et Henry Mildred, *Fortcoming. Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning*, New York, Macmillan, 1980, cité par Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *op. cit.*, p. 18.

il peut ainsi augmenter son pouvoir intellectuel, assurer une meilleure intégration de son savoir et en faciliter le transfert⁶. La découverte de nouvelles stratégies peut donner la possibilité de passer à travers les différents stades de la pensée, d'aller du plus simple au plus complexe⁷ et de mieux profiter des méthodes d'accès au réel propres aux différentes disciplines.

Chercher ainsi à connaître le style d'apprentissage de chacun et à utiliser de nouvelles stratégies engage l'enseignante ou l'enseignant dans une dynamique propre à rendre chaque élève plus autonome et plus responsable⁸. De fait, certains élèves sont plus auditifs ou plus visuels; certains fonctionnent mieux seuls et d'autres, en groupe; certains maîtrisent mieux l'écrit et d'autres, la parole. Connaître ainsi les façons d'apprendre de ses élèves permet plus facilement à l'enseignante ou l'enseignant de juger si sa méthode d'enseignement est appropriée aux démarches des élèves⁹, de voir leurs faiblesses, de tirer parti de leurs forces et de varier les activités d'apprentissage qu'il propose¹⁰. S'engager dans une telle dynamique pousse donc chacun, élève et enseignant, à être plus attentif aux stratégies de l'autre en vue d'un apprentissage plus efficace et, partant, cela crée un environnement favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité.

Dans le but de mettre en œuvre une relation pédagogique plus favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité, le Conseil:

4. **rappelle aux enseignantes et enseignants la nécessité pédagogique d'aider les élèves à connaître leur style d'apprentissage et à prendre conscience des stratégies auxquelles ils ont spontanément recours;**
5. **rappelle aux enseignantes et enseignants la nécessité pédagogique de faire découvrir à leurs élèves de nouvelles stratégies d'étude et de leur montrer à diversifier leur démarche, pour mieux s'adapter aux exigences des tâches demandées.**

6. CSE, *L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*, Québec, 1990, pp. 5-9.

7. William Perry Jr., *Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1970; Robert Kegan, *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982, cité par Charles S. Claxton et Patricia H. Murrell, *op. cit.*, p. 18.

8. Les taxonomies des styles d'apprentissage sont nombreuses. Il a paru pertinent d'indiquer, dans la bibliographie, des ouvrages auxquels on pourra se référer à cet égard.

9. Selon une recherche menée par Terrel en 1976, les étudiants dont les styles d'apprentissage étaient appariés au mode d'enseignement étaient moins anxieux et parvenaient à des cours plus élevés. W.R. Terrel, «Anxiety Level Modification by Cognitive Style Matching», dans *Community Junior College Research Quarterly*, vol. 1, 1976, pp. 13-24.

10. Il n'est pas nécessaire, pour autant, que l'enseignant connaisse le style d'apprentissage de chaque élève. Il lui suffit de savoir que chacun n'apprend pas de la même manière et qu'il est nécessaire de varier les formules pédagogiques (matériel, mode de communication, types d'enseignement, etc.) pour répondre aux préférences et aux caractéristiques des différents élèves et éviter ainsi de privilégier un seul style d'apprentissage, celui qui est généralement propre à l'enseignant lui-même.

3.3 Offrir des situations d'apprentissage incitant l'élève à agir

Il serait difficile de viser un véritable apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité sans utiliser des méthodes d'enseignement laissant à l'élève la marge d'action et d'interaction nécessaire. Le processus de prise en charge nécessite des investissements personnels importants : il comporte l'acquisition de démarches donnant accès au savoir, à la pensée, à la compréhension ; il requiert également la découverte et le développement de ses propres potentialités. Toutefois, il faut bien reconnaître que les différentes formes de médiation pédagogique ne favorisent pas toutes également la participation active et l'interaction féconde.

Parlons d'abord de la participation active de l'élève. Ainsi, les formes « expositives », comme l'enseignement magistral ou la démonstration — pratiques actuellement dominantes — peuvent, à la longue et employées trop exclusivement, limiter la croissance de l'autonomie de l'élève. De telles méthodes magistrales comportent des avantages certains : la grande variété de formes qu'elles peuvent revêtir — par exemple, faire un exposé, raconter, relancer des questions, utiliser des cartes ou des moyens audiovisuels — est propre à éviter la monotonie à un tel enseignement. De brefs exposés, bien structurés, suivis de relations d'aide et de soutien, ont déjà fait la preuve de leur pertinence. Mais on peut se demander dans quelle mesure une telle façon d'agir employée à peu près exclusivement provoque la compréhension et développe une réelle autonomie intellectuelle¹¹. Ce que semblent confirmer certaines réflexions d'élèves entendues ici et là : « C'est plate quand le prof parle tout le temps, tout le temps... tu t'endors... tu pars », dit un élève ; « Le prof écrit son cours au tableau. Une heure et quart de théorie. On ne fait pas d'exercices. Une heure et quart à ne pas parler. Un moment donné tu tombes dans la lune. Tu ne peux plus écouter. C'est trop », affirme un autre.

A priori, l'utilisation trop exclusive d'une « situation d'apprentissage », dans laquelle l'élève reçoit passivement de l'information verbale, ne semble pas de nature à amener ce dernier à s'investir, à exercer ses aptitudes, à s'auto-gouverner et à prendre la responsabilité de ses actes¹². Ainsi, aider l'élève à se prendre en charge demanderait, d'abord, d'éviter de se cantonner dans les seules formes « expositives ».

11. Glaser, observant des classes où se donnait un enseignement magistral, a constaté : que plus de la moitié des communications ne visaient pas une instruction ; que 90 % des communications provenaient de l'enseignant, dont la moitié était adressée à un seul élève et l'autre moitié à un groupe d'élèves ; que les communications s'adressant à un seul élève ne visaient pas une instruction. R. Glaser, « Adapting the Elementary Schools Curriculum to Individual Performance », in *Proceedings to the 1967 Invitational Conference on Testing Problems*, Princeton, 1968, pp. 15-17.

12. Plusieurs auteurs comme Clark Webb, Shirley Ripley et Marilyn King ont qualifié les classes de l'école publique américaine, où prévaut une telle situation, d'ennuyeuses, insipides et « plates » (dull, insipid, emotionally flat). Webb Clark et autres, *Student Involvement in Curriculum Development: a Different View*, présenté à l'assemblée annuelle de la Northern Rocky Mountain Educational Research Association, Jackson, Hole, WY, octobre 1983.

Utiliser également, dans l'enseignement, les formes du dialogue, libre ou dirigé¹³, peut favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilité: l'élève y est plus actif et peut aussi plus facilement interagir avec les autres élèves. Les milieux visités où l'on utilise, parmi d'autres, de telles situations d'apprentissage décrivent l'enseignante ou l'enseignant comme un partenaire et un animateur. Son rôle, dit-on, consiste alors surtout à veiller au bon déroulement de l'entretien et à favoriser la participation optimale de chacun. Selon les buts poursuivis, les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant introduisent, guident ou synthétisent des contenus. Dans l'un des milieux visités, on nous a fait part d'une expérience fort intéressante: assez régulièrement, les enseignantes et enseignants organisent, avec leurs élèves et pour leur matière, des discussions sur les moyens que chacun utilise pour apprendre, par exemple, la géographie ou l'écologie, ou encore pour rédiger un texte sur un sujet donné. La relation entre une méthode de travail et les résultats obtenus aux examens ou pour les devoirs est également abordée. Prendre conscience de sa façon de travailler, la confronter avec celle des autres, s'interroger sur la plus ou moins grande efficacité de sa méthode — c'est ce qu'on appelle la métacognition — : voilà autant de manières susceptibles d'améliorer ses stratégies d'apprentissage, d'en découvrir de nouvelles, d'adapter sa méthode à l'objet d'étude. Chose certaine, les enseignantes et enseignants reconnaissent que de telles discussions leur ont permis de mieux connaître la façon d'apprendre de leurs élèves, de pouvoir mieux remédier aux faiblesses constatées, d'adapter leur méthode d'enseignement et parfois même de se remettre en question. Pour les jeunes, ce fut également l'occasion d'établir un rapport plus étroit entre leurs résultats et leur travail, de mieux connaître leur façon d'apprendre et de se sentir plus responsables de leurs succès et de leurs échecs.

Selon leur nature, certains travaux peuvent de fait constituer d'excellents moyens, pour le jeune, de développer son autonomie et de se conduire en élève responsable. Certaines tâches telles que faire un exposé sur un sujet choisi par l'élève lui-même, effectuer une recherche ou formuler un ensemble de questions sur un texte, sont citées en exemple par les milieux comme porteuses d'autonomie. En effet, l'élève y trouve l'occasion de prendre des initiatives, d'être créateur, d'explorer ou d'effectuer seul certains apprentissages. Ajoutons à cela qu'il apparaît nécessaire que la difficulté des travaux demandés soit progressive; que ces travaux se présentent comme un défi dans lequel l'élève trouve l'occasion de découvrir et d'exercer ses potentialités, mais aussi comme un défi qu'il soit capable de relever grâce à l'encadrement et à l'aide auxquels il peut recourir.

Les projets de travail, individuel ou collectif et de durée variable, constituent, à bien des égards, d'excellents moyens pour le jeune de devenir plus autonome et plus responsable. Cette forme de travail scolaire offre au jeune la

13. Dans un *dialogue libre*, le contenu est choisi par les participants. Le rôle de l'animateur est alors de favoriser la participation optimale de chacun. Les participants conversent entre eux et le développement du dialogue ne repose pas sur l'intervention de l'animateur. Dans le *dialogue fermé*, il en va tout autrement. Ici l'animateur poursuit son objectif, guide la marche de l'entretien, peut demander aux membres du groupe de parler à tour de rôle.

possibilité de résoudre toutes sortes de problèmes, de transformer les informations recueillies en vue d'une meilleure utilisation et d'apprendre « comment » il peut apprendre ; il y découvre et y approfondit de nouvelles méthodes de solution de problèmes ce qui, par voie de transfert, cultive son aptitude à en résoudre de nouveaux. De la sorte, la possibilité de réutiliser les connaissances et les habiletés acquises dans d'autres contextes s'accroît. Il en est de même de la motivation intrinsèque : découvrir par soi-même la solution de certains problèmes stimule et facilite cet engagement, nécessaire au développement de l'autonomie et de la responsabilité.

Ces projets de travail, parce qu'ils sont susceptibles d'être des lieux de transaction et de négociation¹⁴, sont porteurs d'autonomie. La réalisation de tels projets nécessite de fait des transactions et des échanges entre l'élève et l'enseignant ; elle implique des confrontations interpersonnelles, dans lesquelles chacun transige et reconnaît des droits, des devoirs et des engagements réciproques ; elle demande de négocier des modalités de fonctionnement ; elle implique de tenir compte des possibilités de chacun ; elle exige de chacun qu'il se sente responsable ; elle appelle finalement une sorte de contrat éducatif entre l'élève et l'enseignant. L'on conçoit finalement qu'une telle méthode pédagogique, convenablement utilisée, soit source d'autonomie et de responsabilité¹⁵.

De fait, on n'apprend pas tout seul ; on apprend en interaction. Pour construire ses savoirs et grandir en autonomie et en responsabilité, l'élève a besoin des autres¹⁶, il lui faut interagir avec des partenaires. À ce titre, les travaux de groupe ou en équipe — convenablement dirigés et possibles quelle que soit la méthode pédagogique utilisée — revêtent une importance particulière. Le travail de groupe, utilisable comme complément des formes « expositives » ou dans les projets, offre à chaque jeune l'occasion de se prendre en charge, tout en favorisant également la prise en charge des autres ; il lui évite de se développer de façon trop individualiste, en ignorant les personnes qui évoluent avec lui dans son milieu. Du travail d'équipe, les élèves disent, en leurs mots, que :

14. Par transaction, il faut entendre l'ensemble des démarches qui vont de la mise en projet à la rédaction du « contrat » final, en passant par différentes phases essentielles, comme l'analyse des besoins, des attentes, des demandes, des ressources et des contraintes.

15. Il faut cependant reconnaître qu'elle demande du temps — un temps que ne laissent pas toujours les programmes — ; qu'elle exige un matériel soigneusement organisé au préalable ; qu'elle nécessite une certaine forme de climat propice à une telle action éducative ; que l'éducation orientée sur les seuls contenus à transmettre ne s'y prête que difficilement ; que la formation des enseignantes et enseignants ne les a pas préparés à cette pédagogie par projet.

16. « L'autonomie, l'auto-organisation est une conséquence logique de la complexité des structures matérielles. Et plus elles sont complexes, plus elles sont auto-organisatrices... Nous, les hommes, nous sommes les champions de la complexité. La meilleure définition qu'on puisse donner de l'homme est : un animal qui a reçu de la nature une complexité telle qu'il reçoit individuellement le pouvoir de s'attribuer collectivement des pouvoirs. Et j'insiste sur le collectivement car, pour faire un homme, il faut des hommes autour de lui. » Albert Jacquard, *Le Jeu de l'humanité*, cité par le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), *On n'apprend pas tout seul*, Paris, ESF, 1987, page 122.

« c'est un bon moyen qu'un autre élève m'aide à comprendre » ;
« c'est intéressant de travailler en équipe, parce que c'est plus facile de poser des questions si on ne comprend pas : l'autre peut mieux t'expliquer, parce qu'il est plus proche de toi ; il comprend mieux tes difficultés » ;
« ça rend plus responsable quand tout le monde fait sa part ».

Par l'entremise des observations réciproques, des processus de négociation et des échanges de point de vue, les membres de l'équipe sont amenés à préciser et à fonder leur pensée et même à prendre du recul par rapport à elle. Efficace pour l'assimilation ou l'application des connaissances et pour la créativité, cette méthode permet à la satisfaction dans le travail intellectuel et à la motivation elle-même de gagner du terrain.

Parce qu'il postule la responsabilisation des membres envers eux-mêmes aussi bien qu'envers leur équipe, l'apprentissage coopératif¹⁷ s'avère très efficace. Dans un tel apprentissage, chacun doit répondre de ses actes. Coopérer dans l'apprentissage requiert des habiletés intellectuelles et interpersonnelles particulières : ainsi pour maintenir la cohésion du groupe, les participants se doivent d'adopter certains comportements, tels respecter le temps, suivre les instructions, s'assurer de l'assentiment du groupe, s'encourager les uns les autres, réagir aux idées émises et se concentrer sur la tâche à accomplir. Enfin, à une époque où les sources d'information se multiplient, il est sain d'exploiter une médiation autre que le seul rapport entre l'adulte et l'élève et d'utiliser celle du groupe de pairs. L'égalité qui existe de fait entre pairs favorise l'initiative et l'engagement de chaque élève.

Il est évident que, dans la pratique journalière, ***l'enseignement empruntera à plusieurs de ces approches pédagogiques***. L'enseignante ou l'enseignant pourra alors se demander dans quelle mesure sa pratique aide le jeune à devenir plus autonome et plus responsable. Les traits suivants sont, parmi d'autres, caractéristiques d'une pédagogie qui cultive l'autonomie et la responsabilité :

- l'enseignement amène progressivement l'élève à prendre des décisions concernant ses apprentissages ; il lui laisse la responsabilité qu'il est capable d'assumer compte tenu du groupe où il se trouve, de la matière étudiée et de la nature de l'activité ;

17. « L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met en contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures préétablies assurant la participation de tous et toutes à la réalisation d'une tâche scolaire. » Mireille Jobin et Georges Ouclet. « [...] Cooperative learning occurs only when students work actively and purposefully together to learn. Traditional group learning activities may have student interdependence ; cooperative learning activities must have them. Student interdependence can develop in several ways including sharing resources, working toward a common learning goal, and depending on one another for acknowledgements and rewards. In addition, this interdependence can be actively generated by the structure of the cooperative learning method or developed through student initiative. » Philip C. Abrami, CEICI, dans ***Nature de la pédagogie de la coopération : quelques repères***, module 2, pages 2-3.

-
- les activités proposées sont le plus possible diversifiées : la diversification est nécessaire pour que le jeune explore ses capacités et les développe ; dans la même veine, cette diversification devrait aller jusqu'à offrir à l'élève des occasions de vivre des engagements et des expériences dans un cadre autre que celui de la classe ;
 - les activités proposées visent à ce que l'élève intègre réellement de nouveaux savoirs et applique les savoirs acquis à de nouvelles situations concrètes : devenir autonome, c'est développer des compétences qui permettront à l'élève d'accomplir avec maîtrise, dès maintenant et plus tard, des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations différentes ;
 - l'élève a la possibilité d'interagir avec les autres, comme par exemple dans des travaux d'équipe ou dans la réalisation de projets collectifs, l'autonomie et la responsabilité s'exerçant de fait dans un contexte social ;
 - des exemples puisés dans le milieu sont utilisés pour favoriser le transfert et rendre l'apprentissage significatif ;
 - des explications et des exercices divers sont prévus pour tenir compte des différences individuelles ;
 - les élèves sont encouragés à compléter l'enseignement reçu en classe en utilisant activement d'autres sources d'information telles que les bibliothèques scolaires ou publiques, les documents audiovisuels ou les supports informatiques ;
 - les élèves sont également encouragés à parfaire l'enseignement donné, en participant à des activités parascolaires en lien avec les contenus enseignés.

Dans cette optique, le Conseil :

6. **invite les enseignantes et enseignants à *diversifier les formes d'activités d'apprentissage et à choisir des stratégies d'enseignement qui suscitent au mieux la participation active des élèves et l'interaction féconde entre eux, en vue d'un meilleur développement de l'autonomie et de la responsabilité ;***
7. **recommande à la ministre de l'Éducation de faire *de la diversité et de la richesse des activités d'apprentissage proposées un critère important pour l'approbation du matériel didactique.***

3.4 Cultiver la pensée critique

Un autre moyen d'aider l'élève à devenir plus autonome et plus responsable consiste à cultiver sa pensée critique. La pensée critique permet à chacun d'identifier ses présupposés, de surmonter ses préjugés, d'étoffer ses opinions en y apportant des preuves et des exemples ; elle conduit également à étayer ses affirmations, à les clarifier et à les fonder. La pensée critique apprend aussi à éviter de se faire prématurément une opinion ou à sauter trop rapidement à des conclusions.

La réflexion critique est principalement source d'autonomie parce qu'elle met ***l'accent sur la manière de penser***. Elle cultive les méthodes qui permettent de penser par soi-même et d'émettre des opinions personnelles fondées. L'élève qui développe la pensée critique jouit de fait d'une meilleure autonomie intellectuelle : il apprend à se situer en se servant de ses propres expériences, de ses propres outils intellectuels et de ses propres idées.

Enseigner en mettant explicitement l'accent sur la pensée critique tend à rendre les élèves plus responsables : une telle approche tend effectivement à leur déléguer de l'autorité et à les renvoyer à eux-mêmes ; elle est de nature à les faire réfléchir sur leurs connaissances, à leur faire comprendre la matière enseignée en établissant par eux-mêmes les corrélations nécessaires. Le rapport de la pensée critique à l'autonomie et à la responsabilité est tel que « les individus incapables de penser critiquelement ressemblent à des embarcations sans gouvernail dont le sort est d'être ballotté par-ci par-là au cours de leur vie, au gré de tous les courants¹⁸ ».

Pour mettre l'accent sur la manière de penser, il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève soit rendu au collégial. L'expérience confirme que même des enfants du primaire se montrent capables de réflexion critique¹⁹. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire, non plus, ni même souhaitable d'élaborer un programme particulier. Chaque matière peut contribuer à cultiver cet esprit critique. Quel que soit le domaine disciplinaire, en effet, chacun peut y expérimenter l'importance d'analyser, de vérifier et de synthétiser l'information, de critiquer ses sources et d'évaluer les solutions retenues. Aussi suffit-il d'utiliser le contenu des programmes actuels en utilisant à fond la méthode et la logique de la discipline.

Développer la pensée critique consiste essentiellement à inciter les élèves à questionner affirmations et points de vue, les leurs et ceux que l'on véhicule autour d'eux. Toutefois, certaines précautions sont à prendre : il faudra veiller, par exemple, à ce que la divergence des opinions ne fasse pas perdre à l'élève son désir de construire et de fonder son propre savoir ; il faudra lui montrer que des débats contradictoires peuvent faire évoluer les choses et l'aider à mieux fonder son point de vue ; il faudra lui faire comprendre que l'esprit critique se forge lentement.

Certains indices permettent de reconnaître qu'un enseignement favorise l'épanouissement de la pensée critique. En voici quelques-uns, parmi d'autres. Un enseignant ou une enseignante qui développe chez ses élèves la pensée critique : pose fréquemment des questions en classe, afin

18. Olivia Rovinescu et Stanley Nemiroff, « La Pensée critique », dans *Sentinelle*, février 1990, p. 10.

19. De telles expériences existent au Québec, comme à l'école primaire Saint-Damase, à la maternelle de l'école Holland à Sillery. Sylvie Louis, « La Philosophie à la maternelle », *L'Actualité*, 1^{er} avril 1990. Voir aussi Jocelyn Beausoleil et autres, *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc Inc., 1990.

de stimuler la pensée de ses élèves, et il les encourage à exprimer leurs propres questions; laisse le temps aux élèves de se débattre avec ces questions, avant d'y apporter lui-même une réponse; encourage les élèves à élaborer leur opinion et à la réviser à la lumière des arguments apportés par les autres élèves; donne des travaux qui obligent les élèves à établir leurs propres arguments; développe chez ses élèves les habiletés à rechercher et à organiser l'information; fournit aux élèves l'occasion de confronter leurs idées entre eux; encourage les élèves à considérer les problèmes sous différents angles; incite ses élèves à questionner activement le sens et l'implication de ce qui est enseigné; donne à chacun la possibilité de critiquer d'autres points de vue²⁰; place ses élèves devant plusieurs sources d'information et divers points de vue. Il est à noter que certains de ces comportements, caractéristiques d'un enseignement qui favorise le développement de la pensée critique, se retrouvent déjà dans plusieurs programmes d'études.

Dans l'optique d'un meilleur développement de l'autonomie et de la responsabilité, le Conseil:

8. **recommande à la ministre de l'Éducation d'insister, dans l'élaboration et la révision des programmes, sur l'importance que mérite le développement de cette aptitude fondamentale qu'est la pensée critique;**
9. **invite les enseignantes et enseignants à miser à fond sur les méthodes propres à leur discipline, à utiliser de multiples mises en situation pour développer les habiletés intellectuelles liées à l'exercice de la pensée critique.**

3.5 Se centrer sur le développement de l'élève

Comme l'a déjà souligné le Conseil²¹, et les élèves l'ont à nouveau confirmé, «la pédagogie est à la source même de l'apprentissage, comme son inspiration, sa force structurante²²». Une pédagogie favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève possède certaines caractéristiques propres.

La première caractéristique, c'est **d'être centrée sur l'activité de l'élève**, et pour cause: il est le seul être au monde qui puisse construire son savoir; il est le seul à pouvoir transformer en connaissances les informations qu'il reçoit; il est le seul à pouvoir augmenter sa compréhension du monde et son pouvoir d'action sur l'environnement, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consistant avant tout à créer des situations qui favorisent une relation fructueuse entre l'élève et le savoir. Concrètement, une pédagogie centrée sur l'activité de l'élève possède, à tout le moins, les trois caractéristiques suivantes:

20. Olivia Rovinescu et Stanley Nemiroff, *op. cit.*, p. 14.

21. CSE, *Apprendre pour de vrai*, Québec, p. 63.

22. *Ibid.*, p. 63.

-
- premièrement, elle prend en considération les connaissances déjà acquises de l'élève: ces connaissances constituent le monde auquel l'élève attribue de l'importance et une signification; c'est à partir d'elles qu'il peut poursuivre la construction de son savoir;
 - deuxièmement, elle crée des situations qui valorisent et mettent en oeuvre certains sentiments de l'élève, tels son étonnement, sa curiosité, son inquiétude et sa joie de connaître;
 - troisièmement, elle se préoccupe de lui donner une meilleure maîtrise du savoir, en l'amenant à découvrir et à améliorer sa façon d'apprendre et même à développer de nouvelles stratégies et à en prendre conscience (métacognition).

Une pédagogie qui cherche à développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève se caractérise aussi par le fait qu'elle propose **des activités dans lesquelles l'élève a des défis à sa mesure à relever**. « Il est important, lançait un élève de cinquième secondaire, d'être exigeant, mais il faut aussi regarder les capacités de l'élève. » Un autre affirmait: « Ce prof là, il te donne tout le temps des défis. Ça t'incite à aller plus loin: 'Je vais l'avoir, ce problème-là', qu'on se dit; après, tu es content de l'avoir maîtrisé. On continue; on en fait des plus difficiles encore. En fin de compte, tu apprends toujours de plus en plus. »

C'est, en effet, dans la mesure où l'élève perçoit qu'il peut mener à terme et avec succès une activité, qu'il est prêt à s'y engager et disposé à prendre des risques²³. Pourquoi s'investirait-il dans un apprentissage où ses connaissances et ses stratégies joueraient un rôle minime? Trop peu sollicité, l'élève se perçoit peu responsable de la réussite ou de l'échec des activités et tend alors à les voir comme des tâches de mémorisation, plutôt que comme des sources d'apprentissage et de construction de son autonomie²⁴. Ainsi, en proposant des défis à la portée de l'élève et exigeant son engagement, la pédagogie crée un environnement dans lequel celui-ci se sent responsable de ses réussites et de ses échecs. Prendre conscience de sa capacité de réaliser la tâche demandée et de sa responsabilité face au résultat augmente les probabilités que l'élève persiste dans son apprentissage²⁵. De plus, suscitant l'intérêt chez l'élève, les activités qui présentent des défis surmontables sont les plus susceptibles de contribuer à la construction de l'autonomie.

23. Voir: Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 125.

24. D. Watkins, « Student's Perceptions of Factors Influencing Tertiary Learning », dans *Higher Education Research and Development*, no 3, pp. 33-50.

25. Ceci exige « un haut niveau de déontologie professionnelle de la part de l'enseignant puisqu'il serait très dommageable psychologiquement pour l'élève de se voir attribuer la responsabilité de sa performance dans un contexte où ses probabilités de réussite sont inexistantes ou presque. La déontologie professionnelle de l'enseignant exige d'une part qu'il crée un environnement dans lequel l'élève a des possibilités de réussir [...] », Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, p. 129.

Donner sens et portée à l'apprentissage est le troisième élément caractéristique d'une pédagogie favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité. En effet, s'il est vrai que l'élève devient autonome en construisant son savoir, cette construction exige de sa part qu'il s'engage et un tel engagement n'est vraiment possible que si les tâches proposées sont significatives pour lui. L'adolescent a besoin de savoir «à quoi ça sert» pour s'engager et participer, comme le précisait cet élève de troisième secondaire: «En économie, disait-il, c'est très intéressant. L'enseignant nous montre comment c'est lié à la vraie vie. Il rend ses propos vraiment intéressants, parce qu'il prend des exemples dans la vraie vie».

Le jeune du secondaire a besoin de reconnaître à quelle exigence de formation personnelle et sociale répond une activité; il a besoin d'entrevoir quelles retombées, dans sa vie actuelle et future, présente la tâche qui lui est proposée. Pourquoi irait-il investir de l'énergie et des efforts dans une activité qui a peu de signification pour lui? Aussi, une pédagogie soucieuse d'aider le jeune à s'investir dans ses apprentissages et à croître en autonomie est-elle une pédagogie qui fait vivre aux élèves des situations d'apprentissage significatives. C'est à l'enseignante ou l'enseignant qu'incombe finalement la responsabilité de rendre signifiante la tâche demandée, tout particulièrement s'il se soucie d'aider le jeune à se prendre en charge.

Une pédagogie soucieuse de développer l'autonomie et la responsabilité ***laisse à l'élève, dans l'exécution de ses tâches, une marge d'initiative telle qu'il puisse assumer des risques calculés et dosés en proportion de l'accompagnement qu'il reçoit.*** Soucieux de devenir plus autonomes, les élèves rencontrés lors des visites ont assez souvent manifesté le désir d'une telle marge d'initiative, comme l'indiquent les témoignages suivants: «Il faut que les professeurs nous apprennent à être autonomes... Il y a des profs qui nous prennent encore pour des petits enfants... En principe, tu devrais pouvoir planifier ton travail comme tu l'entends... Par contre, il y a des professeurs qui te donnent des responsabilités sans te soutenir.»

En effet, une marge d'initiative est nécessaire à qui souhaite grandir en autonomie et se sentir responsable des résultats qu'il obtient. La «liberté» laissée peut certes conduire à des erreurs; mais la pédagogie favorise encore l'autonomie si ces erreurs sont mises à profit et corrigées; si l'enseignant les considère comme des informations importantes sur la façon qu'a l'élève de construire son propre savoir. C'est dire que l'apprentissage par essais et erreurs est fécond, mais il n'est source d'autonomie que s'il est assumé dans une pratique pédagogique. Pour éviter des erreurs trop importantes et des tâtonnements trop longs et décourageants, toute pédagogie soucieuse d'aider le jeune dans sa recherche d'autonomie lui assure effectivement un accompagnement tel que les risques restent calculés et dosés. Concrètement, cela signifie que l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à identifier les étapes nécessaires à la réalisation de sa tâche, à évaluer les stratégies requises pour la mener à terme et à prendre conscience des critères de réussite.

La variété du soutien apporté et des méthodes utilisées est une autre caractéristique d'une pédagogie soucieuse de développer chez l'élève autonomie et responsabilité. En effet, si certains élèves ont besoin

d'un encadrement plus strict, pour d'autres, le contrôle est moins nécessaire; si certains s'engagent résolument dans un contexte d'activités de groupe, d'autres préfèrent travailler plus souvent seuls. Aussi, une pédagogie soucieuse de rendre les élèves plus autonomes et plus responsables dans leurs apprentissages varie-t-elle « l'épaullement » qu'elle leur accorde : aux uns, elle fournit des règles précises quant aux attentes, fixe des objectifs clairs et propose des activités d'apprentissage courtes et variées; elle laisse aux autres davantage de possibilité de choisir les stratégies, les méthodes et les sujets de travail et leur assigne des travaux à effectuer dans des délais plus longs. Elle permet cependant à tous d'expérimenter, à un moment ou un autre, l'interdépendance et la créativité et d'éprouver le plaisir de la découverte. Variée dans le soutien qu'elle accorde, cette même pédagogie se caractérise donc également par la variété des formes de travail qu'elle propose : « Si j'avais une plus grande variété, je m'impliquerais davantage dans ma formation », dit un élève; et un autre d'ajouter « Un cours intéressant, c'est un cours où tout le monde participe et a le goût d'apprendre avec des activités variées. »

Dans le but d'aider les milieux à mettre en œuvre une pédagogie plus favorable au développement de l'autonomie et de la responsabilité, le Conseil :

10. **invite fortement tous les intervenants et intervenantes de l'école secondaire à se centrer nettement sur le développement de l'élève, notamment en suscitant d'abord son intérêt et sa curiosité, en lui offrant également des activités d'apprentissage qui respectent sa croissance psychologique et soient significatives et motivantes, et, enfin, en lui présentant des défis à sa mesure;**
11. **incite les enseignantes et enseignants à promouvoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves présentent publiquement les résultats de leur travaux personnels et les soumettent à l'appréciation critique des autres;**
12. **incite les enseignantes et enseignants à mettre en œuvre, dans toute la mesure du possible, des situations d'apprentissage demandant aux élèves de prendre des initiatives, de faire des choix, d'assumer des risques et de prendre des décisions.**

3.6 Établir une bonne relation éducative²⁶

Pour progresser vers une plus grande autonomie et mieux assumer ses responsabilités, l'élève a besoin que s'établisse entre lui et ses enseignantes et enseignants une bonne relation interpersonnelle : c'est en effet dans les rapports introduits par l'acte éducatif²⁷ que le jeune se découvre, évolue et

26. « Par relation éducative il faut entendre l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire. » Marcel Postic, *La Relation éducative*, Paris, PUF, 1986, 3^e édition revue et augmentée, pp. 21-22.

27. « L'acte éducatif se propose une construction de comportements chez un sujet... Il suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises en vue d'une fin, un système ordonné de moyens. » *Ibid.*, pp. 19-20.

structure sa personnalité²⁸. Une véritable relation interpersonnelle entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant est un facteur important pour le développement de l'autonomie et de la responsabilité. « Il est important, estime un élève de troisième secondaire, que le prof établisse une bonne relation avec les élèves. Il ne suffit pas de bien donner sa matière. Un prof qui ne s'intéresse qu'à sa matière, je ne suis pas porté à améliorer mes contacts avec lui. S'il se promène dans la classe, dit un mot à celui-ci ou celui-là, encourage l'un ou l'autre, fait de l'humour de temps en temps, alors oui, j'ai envie de l'écouter, de m'impliquer et d'apprendre. »

Pour établir une bonne relation éducative avec leurs élèves, les enseignantes et enseignants doivent **d'abord éviter de créer un climat autoritaire**²⁹. Adopter une attitude autoritaire entraîne une relation éducative asymétrique dépourvue de réciprocité³⁰. « Il y a des profs qui sont surtout préoccupés de discipline, dit un élève. Mais ceux qui en demandent trop ne l'ont pas. » « Ce qui est important, indique un autre élève, ce n'est pas de me menacer et de m'envoyer en retenue, mais plutôt de m'expliquer les conséquences de mes actes, de me les rappeler, d'en appeler à ma responsabilité et de me faire confiance; sinon je m'obstine et c'est à qui gagnera: le professeur ou moi. »

L'attitude autoritaire risque d'amener l'enseignante ou l'enseignant à ne voir dans l'élève qu'une sorte de pâte à modeler, incapable de toute réaction créative et significative³¹; l'autorité prenant les décisions à sa place, le jeune n'a d'autres solutions que de s'y soumettre et peut donc difficilement, par le fait même, intérioriser le sens de la responsabilité; du même coup, il s'avère peu créateur dans ses prises de décision et tend à utiliser, dans la résolution de problème, la démarche qui s'est avérée antérieurement utile, même si elle n'est peut-être plus appropriée³². À la limite, se voyant refuser des possibilités d'autonomie et de responsabilité pourtant essentielles, le jeune peut en arriver à se rebeller et à affecter du mépris, voire à se montrer violent.

28. Résumant le livre qui suit, Jacques Lalanne mentionnait un certain nombre d'idées reçues à dépasser comme « l'étudiant apprend quand il écoute mes explications qui sont la clé de l'enseignement et de l'apprentissage... » et de postulats à reconnaître tels que « on enseigne vraiment quand on communique, on établit une relation pédagogique de qualité avec ses étudiants... » « L'étudiant apprend quand je l'accepte et je lui donne l'occasion de s'impliquer dans son apprentissage. » David Aspy et Flora Roebuck, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*, Montréal, Édition Actualisation, 1990.

29. Les recherches empiriques qui ont tenté d'identifier un climat autoritaire l'ont qualifié de strict, coercitif, autocratique, dominateur, directif ou monolithique.

30. P. Fustier, *L'Identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Éditions universitaires, 1972, p. 110.

31. A. Abraham, *Le Monde intérieur des enseignants*, Paris, Épi, 1972, p. 86.

32. Lesser et Hlavacek, « Problem-solving. Rigidity of Children on Perceptual Tasks as a Function of Parental Authoritarianism », dans *The Journal of Genetic Psychology*, 1977, cité par Gérard Artaud, *L'Intervention éducative*, p. 46.

Un environnement permissif³³ s'avère tout aussi incapable d'établir une relation éducative de qualité: privé de repères et de modèles, le jeune éprouve plus de difficulté à structurer sa personnalité; il peut même intensifier son besoin de dépendance et développer plus difficilement des relations affectives profondes et durables: la faculté de s'engager entre ici en jeu, car ceux qui souffrent d'une carence d'autorité ont souvent tendance à passer d'une expérience à l'autre au gré de leurs besoins du moment.

Le support d'une autorité lui faisant défaut, le jeune ne peut se confronter à des normes l'invitant au dépassement et à l'effort: dès lors, il en arrive parfois à se trouver démuni devant les difficultés les plus banales de l'existence et à manifester une faible productivité dans l'accomplissement de ses tâches. Apprenant à fonctionner sans frontières, il peut devenir hostile et agressif chaque fois qu'on limite son espace. Dans ce contexte, établir une relation profonde qui aide le jeune à s'engager dans la voie de la prise en charge devient une mission pratiquement impossible.

La meilleure façon, pour l'enseignante ou l'enseignant, de créer une bonne relation éducative avec ses élèves, c'est d'***établir un climat de coopération dans l'apprentissage***. Une telle approche peut mieux répondre aux besoins d'autonomie et de responsabilité du jeune. En effet, le climat de coopération n'évacue pas la nécessaire autorité, mais permet de l'exercer sans aliéner la responsabilité du jeune: il lui laisse la possibilité de participer au bon fonctionnement de la classe et de rechercher, avec l'enseignante ou l'enseignant, les manières de progresser dans ses apprentissages; il valorise l'expression des idées de l'élève, tout en reconnaissant la nécessité de respecter certaines normes. Un tel régime de coopération est plus respectueux des besoins et des intérêts de chacun. Lorsqu'on a demandé à certains élèves s'il leur arrivait de discuter avec leurs enseignantes ou enseignants sur le fonctionnement de la classe, plusieurs se sont montrés déçus, voire amers. « Ça nous arrive, à l'occasion, dira l'un d'eux. Nous donnons notre avis, mais ça ne sert pas toujours; tout semble bien souvent décidé d'avance. » Un autre élève affirme: « En anglais, l'enseignante n'avait plus le contrôle. On s'est arrêté pour en parler. On est même resté après la classe pour discuter sérieusement. Ça n'a pas changé grand-chose. » Un autre dit: « En français, personne n'aime la façon de travailler de l'enseignante. Mais elle est sûre qu'elle a raison. Alors, elle parle toute seule en avant. Il n'y a pas de moyen de discuter avec elle. »

Il reste qu'établir un climat de coopération dans l'apprentissage demeure possible, à s'en rapporter à d'autres témoignages recueillis ici et là. « En anglais, explique un élève, c'est agréable. Le prof nous demande, à la fin du cours, comment on aime ça; il tient aussi compte de ce qu'on veut faire. C'est moins routinier. Ça nous motive. Ça nous force à être plus engagé dans le cours. » Un autre ajoute: « En maths, on ne comprenait rien. On a demandé au prof de changer certaines façons de faire. Elle l'a fait et puis maintenant ça marche beaucoup mieux. » Et un troisième d'ajouter: « Un jour, on a parlé avec un prof, pendant toute la période, de sa manière d'enseigner. Ça n'a pas été une période perdue. »

33. Pour sa part, un climat permissif est caractérisé par l'absence d'interdiction et de sanction.

Adopter une approche coopérative dans l'apprentissage en classe favorise une bonne relation interpersonnelle, parce qu'elle exige un engagement sérieux de l'enseignante ou de l'enseignant et le souci de faire participer chacun aux prises de décision. Elle aide chacun à découvrir et à comprendre les raisons des efforts qu'on lui demande et des tâches qu'on l'invite à réaliser. Dans un tel climat, l'adolescent acquiert normalement une plus grande maîtrise de lui-même et se montre plus capable d'assumer ses responsabilités; plus confiant dans ses opinions, il hésite moins à prendre des risques³⁴ et, dans une situation de groupe, devient plus attentif aux besoins des autres et entretient avec eux des relations plus amicales, basées sur la confiance réciproque et l'encouragement mutuel³⁵.

C'est pourquoi le Conseil:

- 13. invite les enseignantes et enseignants à initier progressivement les élèves du secondaire à un mode de fonctionnement coopératif dans la classe.**

3.7 Instaurer un environnement institutionnel favorable

Certains enseignants et enseignantes, comme a pu le constater le Conseil lors de ses visites, ont un réel souci d'aider les élèves à devenir plus autonomes et plus responsables. Il reste que la mise en pratique d'une pédagogie de la prise en charge présente des difficultés en l'absence de certaines conditions d'ordre organisationnel. Aussi a-t-il paru bon au Conseil de souligner certaines conditions ou certains aménagements organisationnels qui lui semblent souhaitables et possibles pour la mise en œuvre d'une pratique pédagogique axée sur la prise en charge.

Une première condition est ***que soit clairement et officiellement exprimée, dans un projet d'établissement partagé par tous les intervenants, la volonté de développer chez l'élève, au cœur même de ses apprentissages, l'autonomie et la responsabilité.*** C'est dire qu'il ne serait ni souhaitable ni utile d'inscrire une telle volonté dans un projet d'établissement si chaque intervenant n'est pas informé des conséquences de cette orientation et n'est pas convaincu de son bien-fondé.

Une volonté, clairement et officiellement exprimée, mais aussi partagée par tous, est nécessaire, selon le Conseil, pour qu'une action éducative de ce genre, qui change en profondeur la pratique pédagogique, réussisse. Les raisons en sont claires: il s'agit d'une œuvre de longue haleine, puisqu'elle doit se poursuivre de la première à la cinquième secondaire, et qui se vit dans un contexte particulier au secondaire, soit celui de la spécialisation et du morcellement des enseignements.

34. D. Baumrind, «Current Patterns of Parental Authority», dans *Developmental Psychology Monographs*, no 4, 1971, cité par Gérard Artaud, *L'Intervention éducative*, p. 56.

35. R. Lippitt et R. White, «Leader Behavior and Member Reaction in the Three Social Climates», dans D. Cartwright et A. Zander, *Group Dynamics: Research in Theory*, New York, Harper, 1968, p. 96.

Une deuxième condition consiste à ***élaborer des objectifs opérationnels et à choisir des mesures communes à mettre en œuvre aussi bien dans les classes qu'au sein de tout l'établissement***. Toutefois, quant à l'efficacité d'un tel plan d'action, le Conseil tient à faire trois remarques.

- La première remarque concerne les mesures elles-mêmes : très souvent, d'excellentes actions éducatives échouent, faute d'être trop peu cohérentes avec les objectifs visés ; une évaluation à la fois des résultats et des moyens utilisés doit donc assurer un meilleur ajustement des buts et des pratiques³⁶.
- Pour qu'une stratégie choisie et voulue par tous les intervenants soit efficace, il semble également nécessaire de créer un climat organisationnel adéquat. Or, on ne peut espérer créer un climat si un style de gestion autoritaire ne laisse pas à l'enseignante ou l'enseignant lui-même sa part d'autonomie et de responsabilité. L'enseignante ou l'enseignant doit en effet pouvoir assumer d'importantes responsabilités : il lui appartient de créer dans sa classe l'environnement le plus susceptible d'assurer les apprentissages de l'élève ; c'est lui qui a la responsabilité de mettre en place les situations d'apprentissage permettant au jeune d'acquérir les connaissances et de développer les stratégies nécessaires à sa prise en charge.
- Enfin, un climat convivial est nécessaire pour donner aux mesures toute leur efficacité. Cela demande de définir les objets sur lesquels, dans l'école et dans la classe, l'élève sera appelé à participer de façon active et significative, aux prises de décision. Si la vie de l'école et celle de la classe maintiennent le jeune dans une attitude de dépendance, celui-ci risque d'être peu porté à se prendre en charge.

La troisième condition est ***que l'organisation institutionnelle soit telle qu'elle permette, soutienne et même favorise l'innovation pédagogique***. Soutenir et favoriser des innovations autour d'objectifs précis et voulus par l'ensemble des intervenants, c'est insérer dans la culture de l'établissement et les pratiques éducatives des catalyseurs qui mobilisent les énergies ; c'est ainsi tirer un meilleur parti des forces vives existantes ; c'est aussi, en présence de certaines conditions, bâtir une véritable communauté³⁷ ; et c'est également interpeller l'enseignante ou l'enseignant dans son professionnalisme.

36. On parle alors de ***régulation pédagogique*** définie comme le processus qui vise à améliorer le fonctionnement et les résultats d'un système éducatif (ici institutionnel) par l'ajustement des actions aux finalités et par l'harmonisation de chaque partie et de chaque fonction du système avec l'ensemble et avec chacune des autres parties et des autres fonctions. Cette régulation peut intervenir soit au moment où une déficience se manifeste, soit après un certain délai (en fin d'année par exemple) avec le risque cependant d'arriver trop tard. Louis D'Hainaut, ***Analyse et régulation des systèmes éducatifs***, Bruxelles-Paris, Labor-Fernand Nathan, 1981, p. 11.

37. Une recherche menée par une équipe de sociologues du Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CADIS) souligne que le succès ou l'échec d'un établissement est en partie lié « à ses possibilités de mobilisation autour d'un projet » ; soutenir les initiatives et les projets jusqu'à aménager très sensiblement le fonctionnement normal de l'établissement est propre à mobiliser les énergies, à créer un climat et à susciter un dynamisme déterminant pour la réussite.

Innover pédagogiquement est tout à fait possible. Chaque établissement dispose en effet d'une certaine latitude et d'une certaine marge d'action autonome. Il convient d'exploiter au maximum cet espace et cette marge et d'éviter de se retrancher derrière des contraintes qui peuvent devenir des alibis permettant de ne rien tenter. Innover pédagogiquement est particulièrement utile lorsqu'il s'agit d'aider l'élève à grandir en autonomie et en responsabilité.

Soutenir les innovations pédagogiques visant à aider l'élève à se prendre en charge peut prendre différents visages : par exemple, une plus grande souplesse dans la grille-horaire, une durée de cours variable ou la formation transitoire de groupes homogènes ou hétérogènes de taille variée. Somme toute, il s'agit de rechercher une architecture plus flexible des groupes, des temps, des espaces et des rythmes³⁸. Soutenir l'innovation peut également signifier la mise en place d'une structure accordant une importance plus grande aux activités éducatives informelles. Enfin, ce peut être aussi de faciliter des arrangements organisationnels qui valorisent le partage des responsabilités et l'aide mutuelle entre enseignants et qui leur donnent la possibilité de se perfectionner.

Toute action pédagogique, pour être efficace, demandant d'être soutenue par une organisation adéquate, le Conseil :

14. **incite les responsables d'établissement et les équipes-école à intégrer dans leur projet éducatif des objectifs et des moyens pédagogiques visant le développement, chez l'élève, de l'autonomie et de la responsabilité;**
15. **recommande que les milieux scolaires soutiennent l'innovation pédagogique et favorisent un perfectionnement des enseignantes et enseignants qui les sensibilise à des stratégies d'apprentissage cultivant chez l'élève la prise en charge;**
16. **recommande à la ministre de l'Éducation de soutenir une telle innovation et un tel perfectionnement et de veiller à ce que les programmes de formation des maîtres incluent cette sensibilité au développement de l'autonomie et de la responsabilité des élèves.**

38. Il est rassurant de constater que, à l'issue des recherches conduites depuis plus de dix ans, d'ingénieuses solutions ont été expérimentées et mises au point dans des milieux scolaires afin de diversifier, d'assouplir et d'articuler de façon dynamique les structures de l'enseignement; une organisation différenciée paraît donc possible.

Aider le jeune à devenir plus autonome et plus responsable constitue, en un sens, une nécessité, un enjeu et un défi pour l'école secondaire.

Une nécessité, d'abord: former à l'autonomie et à la responsabilité dans un contexte où le nombre des échecs et des abandons scolaires demeure important, c'est certainement un moyen de susciter, d'entretenir et de développer l'engagement et la participation, voire la persistance de l'élève dans ses apprentissages et son développement; c'est aussi le moyen de le préparer à une vie sociale et professionnelle, qui exige de lui qu'il acquière une solide formation générale; et c'est également le moyen de tirer profit des richesses et des possibilités que comporte l'adolescence.

Un enjeu, ensuite: former à l'autonomie et à la responsabilité comporte des effets bénéfiques et des retombées positives qu'il importe de ne pas perdre. Le développement même de la personnalité du jeune est en jeu; et la société, qui réclame des citoyens capables de créativité et d'adaptation, ne peut que tirer parti de personnes plus autonomes et plus responsables.

Un défi, enfin: de nombreux projets éducatifs se fixent comme but de développer chez l'élève l'autonomie et la responsabilité. Y parvenir n'est pas facile. Pour ce faire, il faut que l'école dépasse la seule transmission des connaissances et invente et mette en place des modalités efficaces d'appropriation des savoirs; que l'enseignante ou l'enseignant soit lui-même plus qu'un transmetteur des savoirs et devienne responsable d'une démarche d'apprentissage dynamique qui donne à chaque jeune les outils de son éducation permanente; que la culture institutionnelle de chaque établissement surmonte les valeurs de docilité et de soumission et soit nettement imprégnée des attitudes d'autonomie et de responsabilité. Des obstacles, en apparence parfois aussi infranchissables que le mur de Berlin, peuvent être surmontés si une volonté institutionnelle et pédagogique existe vraiment.

Convaincu de l'opportunité pour l'école de développer chez les jeunes, tout particulièrement à travers les apprentissages formels qu'elle poursuit, ces attitudes d'autonomie et de responsabilité, le Conseil:

1. ***rappelle à la ministre de l'Éducation que l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité fait partie du développement intégral de l'élève et que, à ce titre, ce doit être un objectif du curriculum et une préoccupation dans l'enseignement de chaque programme;***
2. ***recommande que les responsables d'établissement suscitent, au sein de leur équipe-école, un véritable débat sur les compétences disciplinaires, les capacités méthodologiques et les attitudes transversales aptes à développer l'autonomie et la responsabilité chez l'élève au secondaire;***

-
3. incite fortement les responsables d'établissement à *soutenir*, selon les modalités les mieux adaptées aux besoins de leur milieu — par exemple, session de formation ou journée pédagogique —, *les démarches d'appropriation des objectifs d'apprentissage* qui favorisent le développement de l'autonomie et de la responsabilité;
 4. rappelle aux enseignantes et enseignants la nécessité pédagogique d'aider les élèves à *connaître leur style d'apprentissage* et à *prendre conscience des stratégies auxquelles ils ont spontanément recours*;
 5. rappelle aux enseignantes et enseignants la nécessité pédagogique de *faire découvrir à leurs élèves de nouvelles stratégies d'étude* et de leur montrer à *diversifier leur démarche*, pour mieux s'adapter aux exigences des tâches demandées;
 6. invite les enseignantes et enseignants à *diversifier les formes d'activités d'apprentissage* et à *choisir des stratégies d'enseignement qui suscitent au mieux la participation active des élèves et l'interaction féconde entre eux*, en vue d'un meilleur développement de l'autonomie et de la responsabilité;
 7. recommande à la ministre de l'Éducation de faire de la *diversité et de la richesse des activités d'apprentissage proposées* un critère important pour l'approbation du matériel didactique;
 8. recommande à la ministre de l'Éducation d'insister, dans l'élaboration et la révision des programmes, sur l'importance que mérite le développement de cette aptitude fondamentale qu'est la *pensée critique*;
 9. invite les enseignantes et enseignants à *miser à fond sur les méthodes propres à leur discipline*, à utiliser de multiples mises en situation pour développer les habiletés intellectuelles liées à l'exercice de la *pensée critique*;
 10. invite fortement tous les intervenants et intervenantes de l'école secondaire à *se centrer nettement sur le développement de l'élève*, notamment en suscitant d'abord son intérêt et sa curiosité, en lui offrant également des activités d'apprentissage qui respectent sa croissance psychologique et soient significatives et motivantes, et, enfin, en lui présentant des défis à sa mesure;
 11. incite les enseignantes et enseignants à promouvoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves *présentent publiquement les résultats de leur travaux personnels* et les soumettent à l'appréciation critique des autres;

-
12. incite les enseignantes et enseignants à mettre en oeuvre, dans toute la mesure du possible, *des situations d'apprentissage* demandant aux élèves de *prendre des initiatives, de faire des choix, d'assumer des risques et de prendre des décisions*;
 13. invite les enseignantes et enseignants à *initier progressivement les élèves du secondaire à un mode de fonctionnement coopératif dans la classe*;
 14. incite les responsables d'établissement et les équipes-école à *intégrer dans leur projet éducatif des objectifs et des moyens pédagogiques* visant le développement, chez l'élève, de l'autonomie et de la responsabilité;
 15. recommande que les milieux scolaires *soutiennent l'innovation pédagogique et favorisent un perfectionnement des enseignantes et enseignants* qui les sensibilise à des stratégies d'apprentissage cultivant chez l'élève la prise en charge;
 16. recommande à la ministre de l'Éducation de *soutenir une telle innovation et un tel perfectionnement* et de veiller à ce que les *programmes de formation des maîtres incluent cette sensibilité* au développement de l'autonomie et de la responsabilité des élèves.

MILIEUX SCOLAIRES VISITÉS

C.S. de Chavigny	Polyvalente Chavigny
C.S. des Chutes-de-la-Chaudière	École Les Etchemins
C.S. de Coaticook	École La Frontalière
C.S.C. de Sherbrooke	École Le Triolet
C.S.C. de Sherbrooke	École Saint-François
C.S. de Trois-Rivières	École secondaire de La Salle
C.S. de Trois-Rivières	Polyvalente Sainte-Ursule
C.S. Jérôme-Le Royer	Polyvalente Pointe-aux-Trembles
C.S. Les Écores	Polyvalente Leblanc
C.S. Le Gardeur	École Horizon
C.S. Louis-Fréchette	Pavillon Champagnat
C.S. Samuel-De Champlain	Polyvalente Sainte-Ursule

ANNEXE 2

FICHES D'ÉVALUATION

(Premier exemple)

Signerais-tu ça...s.v.p.?

Bulletin de: _____ Étape: _____ Date: _____

MATHÉMATIQUE

Note obtenue: _____ Moyenne du groupe: _____

Rang 5^e: _____ Note de la dernière étape: _____

Je suis...satisfait(e): _____ assez satisfait(e): _____ pas du tout satisfait(e): _____

Mon effort est de... 100 %: _____ 75 %: _____ 50 %: _____ 25 %: _____ 0 %: _____

Raison de mon succès ou de mon problème: _____

Il faut que...
— je continue comme ça _____
— je fournisse un effort supplémentaire _____
— je rencontre l'enseignant(e) _____

FRANÇAIS

Note obtenue: _____ Moyenne du groupe: _____

Rang 5^e: _____ Note de la dernière étape: _____

Je suis...satisfait(e): _____ assez satisfait(e): _____ pas du tout satisfait(e): _____

Mon effort est de... 100 %: _____ 75 %: _____ 50 %: _____ 25 %: _____ 0 %: _____

Raison de mon succès ou de mon problème: _____

Il faut que...
— je continue comme ça _____
— je fournisse un effort supplémentaire _____
— je rencontre l'enseignant(e) _____

Fiches d'évaluation accompagnant le document de Pierre Beliveau et Jean-Pierre Sirois.

Guide d'activités. Premier cycle du secondaire

École secondaire de La Salle de Trois-Rivières

(Deuxième exemple) Je suis responsable de mes actes

NOM: _____

DATE: _____

1. J'écris ce que j'ai fait.

2. Pourquoi ai-je posé ce geste? Qu'est-ce que cela m'a apporté?

3. Est-ce que c'est acceptable? Pourquoi?

4. Quels moyens vais-je prendre pour que cette situation ne se reproduise plus?

a) _____

b) _____

5. Si la situation se reproduit, je m'attends à des conséquences que j'accepterai. Lesquelles?

a) _____

b) _____

c) _____

SIGNATURE DE L'ÉLÈVE: _____

Signature du Directeur: _____

Signatures des enseignantes et enseignants: _____

Commentaires des parents (ou répondants):

Signature: _____

L'équipe d'enseignants des cheminement particuliers de formation de 2^e cycle, Fiche d'évaluation,
Polyvalente Le Boisé,
C.S. de Victoriaville

(Troisième exemple) Je m'implique dans mes apprentissages

NOM: _____

1. MON OBJECTIF
(au début de l'étape) _____

2. MON RENDEMENT EST...(Excellent, très bon, bon, passable, mauvais)

	<i>Mon évaluation</i>	<i>Évaluation du prof</i>
Anglais 314 () 414 ()	_____	_____
Français	_____	_____
Géo () ou Histoire ()	_____	_____
Math 314 () 414 ()	_____	_____

3. JE SUIS...très satisfait(e), satisfait(e), assez satisfait(e), pas du tout satisfait(e)... DE MON RENDEMENT

Anglais _____	Géo ou Histoire _____
Français _____	Math _____

4. MON EFFORT EST DE...(100 %, 75 %, 50 %, 25 %, 0 %)

Anglais _____	Géo ou Histoire _____
Français _____	Math _____

5. MON ATTENTION EN CLASSE EST DE...(100 %, 75 %, 50 %, 25 %, 0 %)

Anglais _____	Géo ou Histoire _____
Français _____	Math _____

.....

6. RAISONS PERSONNELLES DE MES SUCCÈS OU DE MES DIFFICULTÉS

7. MON OBJECTIF POUR LES PROCHAINS 40 JOURS

8. LES MOYENS QUE JE PRENDRAI POUR Y ARRIVER

9. COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Anglais _____

FR-FPS-ECC _____

Géo ou Hist _____

Math _____

10. COMMENTAIRES DES PARENTS OU RÉPONDANTS

Signature (parent ou répondant) _____ Date: _____

L'équipe d'enseignants des cheminement particuliers de formation de 2^e cycle, Fiche d'évaluation,
Polyvalente Le Boisé,
C.S. de Victoriaville

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, Philip C. et autres, *Using Cooperative Learning*, Montréal, Concordia University, 1990, 109 p.
- ADELSON, Joseph, *Inventing Adolescence*, Transaction Books, New Brunswick (USA) and Oxford (U.K.), 1986, 296 p.
- ARTAUD, Gérard, *L'Intervention éducative*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989, 190 p.
- ASPY, David et Flora Roebuck, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*, traduit de l'américain par Luc-Bernard Lalanne, Montréal, Actualisation, 1990, 461 p.
- AYLWIN, Ulric, *La Différence qui fait la différence...entre l'échec ou la réussite pédagogique*, Montréal, AQPC, 1992, 114 p.
- BÉLIVEAU, Pierre et Jean-Pierre Sirois, *Guide d'activités. Premier cycle du secondaire*, Commission scolaire régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, 1987, 203 p.
- CLARKE, Judy, Ron Wideman et Susan Eadie, *Together We Learn. Cooperative Small Group Learning*, Scarborough, Prentice-Hall Canada Inc., 1990, 216 p.
- CLAXTON, Charles S. et Patricia H. Murrell, *Learning Styles. Implications for Improving Educational Practices*, Ashe, Washington D.C., Ashe, 1987, 103 p.
- COHEN, Elisabeth G., *Teaching in the Heterogeneous Classroom*, Stanford University, California, Communication présentée à International Association of Intercultural Education, University of British Columbia, 1989, 25 p.
- CÔTÉ, Raoul, *La Discipline scolaire*, Montréal, Agence d'Arc, 1989, 111 p.
- DAVIDSON, Neil, *Cooperative Learning in Mathematics. A Handbook For Teachers*, Don Mills, Addison-Wesley, 1990, 409 p.
- DE CORTE, E. et autres, *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. de Boeck, 1979, 383 p.
- DISHON, Dee et Wilson P. O'Leary, *A Guidebook for Cooperative Learning: a Technique for Creating More Effective Schools*, Holmes Beach, Learning Publications Inc., 1989, 132 p.
- EISNER, Elliot, *Learning and Teaching. The Ways of Knowing*, Chicago, The National Society for the Study of Education, XVI, 304 p.

-
- FEDER, Maurice, *Un collège sans classe ça existe*, Paris, ESF, 1980, 110 p.
- FITZELL, R., « The Status of Learning Styles » dans *The Educational Forum*, printemps 1984, pages 303-311.
- GARNER, Ruth, *Metacognition and Reading Comprehension*, Norwood, Alex Publishing Corporation, 1987, X, 165 pages.
- GENTZBITTEL, Marguerite et Hervé Hamon, *La Cause des élèves*, Seuil, Paris, 1991, 246 p.
- GORDON, Thomas, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants. Éduquer sans punir*, Montréal, Le Jour, 1990, 254 p.
- KOLB, David, *Learning Style Inventory*, Boston, McBer et Co., 1985, 203 p.
- LABELLE, Élisabeth, « Des enseignants pratiquent la pédagogie de la coopération » dans *Dimensions*, Revue de l'actualité pédagogique à la CECM, avril-juin 1990, pp. 15-16.
- LALIBERTÉ, Jacques, « L'École et le développement de la pensée critique », dans *Vie pédagogique*, no 77, mars 1992, pp. 33-37.
- LEIF, Joseph, *L'Apprentissage de la liberté*, Paris, ESF, 1983, 141 p.
- LUTTE, Gérard, *Libérer l'adolescence*, Liège, Pierre Margada, 1988, 345 p.
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, 163 p.
- PAPALIA, Diane E. et autres, *Le Développement de la personne*, 3^e édition, Montréal, Éditions Études vivantes, 1989, 612 p.
- SADDIER, Lee Little, « Cooperative Learning and the Nation American Student » dans *Phi Delta Kappan*, octobre 1989, pp. 161-163.
- SAINT-ONGE, Michel, « Apprendre c'est penser » dans *Vie pédagogique*, no 77, mars 1992, pp. 16-21.
- SLAVIN, Robert E. et autres, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, New York, Plenum Press, 1985, 472 p.
- STICE, James, E., « Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning » dans *Engineering Education*, numéro 77, février 1987, pages 291-296.
- TORAILLE, Raymond, *L'Animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, ESF, 1985, 255 p.
- VILLENEUVE, Louise, *Des outils pour apprendre*, Montréal, Éditions St-Martin, 1991, 192 p.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ALLAIRE, Louise

Présidente
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

AUDY, Jacques

Docteur en sciences de
l'éducation
Charlesbourg-Ouest

BOISJOLI, Guy

Directeur des services
professionnels
Pavillon Jeunesse de Joliette
Lanoraie-d'Autray

DENEALT, Marie-Hélène

Coordonnatrice régionale
Centre des loisirs scientifiques
de la région de Montréal
Montréal

GAUVREAU, Mario

Conseiller pédagogique
Commission scolaire Miguasha
Saint-Jules-de-Cascapédia

HENDERSON, Keith

Directeur
École secondaire Mont-Bleu
et
Commission scolaire de
Outaouais-Hull
Aylmer

LE GUILLOU, Jean

Administrateur scolaire retraité
Dollard-des-Ormeaux

MONETTE, Michel

Directeur des services éducatifs
Commission scolaire de Châteauguay
Châteauguay

PALACIO-QUINTIN, Ercilia

Professeure titulaire
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

PÉPIN, Denis

Enseignant
Polyvalente Le Boisé
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

SAINT-ONGE, Michel

Adjoint aux services pédagogiques
Collège Montmorency
Montréal

SAVARD, Hélène

Enseignante
École des Sentiers
Commission scolaire des Îlets
Saint-Jean-Chrysostome

STOTLAND, Estair

Directrice
Commission scolaire protestante
du Grand Montréal
Montréal

TRAHAN, Lucie

Conseillère en orientation
Commission scolaire Les Écores
Laval

COORDONNATEUR

BORDAGE, Jacques

Québec

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Newman, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fortier, Gilles
Directeur général
Collège André-Grasset
Montréal

Gatineau, Marie-Claude
Directrice-adjointe
Commission des écoles
protestantes du Grand Montréal
Westmount

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union
des producteurs agricoles
de la région de Québec
Québec

Huot, Hélène
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Limoilou
Sillery

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahunstic
Outremont

Kanapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat-Maliotenam
Sept-Îles

Lajoie, Jean
Directeur des ventes
Clermont Dodge Chrysler
Pointe-au-Pic

Macchiagodena, Michael
Directeur général
Collège Vanier
Mont-Royal

Marchand, André
Conseiller cadre
Commission scolaire des Laurentides,
Montréal
Montréal

Pimparé, Claire
Comédienne — animatrice
Outremont

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Robichaud, Émile
Président
OIKOS
Laval

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Sylvain-Dufresne, Berthe
Spécialiste en musique
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.

Conseiller principal en développement
de main-d'œuvre et formation

Alcan Ltée

Jonquière

Membres d'office

Otis, Jacques

Président du Comité catholique

Montmagny

Smith, Glenn

Président du Comité protestant

Laval

Membres adjoints d'office

Paquet, Michel

Sous-ministre

Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul

Sous-ministre associé

pour la foi catholique

Ministère de l'Éducation

(Vacant)

Sous-ministre associé pour

la foi protestante

Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS *

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants	50-0370
Avis au ministre de l'Éducation	
Les Enfants du primaire	50-0371
Avis au ministre de l'Éducation	
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants	50-0375
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Les Cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence	50-0376
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement	50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire:	50-0378
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative	50-0380
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Une pédagogie pour demain à l'école primaire	50-0381
Avis au ministre de l'Éducation	
Les nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer	50-0382
Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité:	50-0383
Avis au ministre de l'Éducation	
En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré	50-0384
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Le Travail rémunéré des jeunes: vigilance et accompagnement éducatif	50-0385
Avis au ministre de l'Éducation	
Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation — L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean	50-0386
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Évaluer les apprentissages au primaire: Un équilibre à trouver	50-0387
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle	50-0388
Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation	

* Envoi sur demande

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest
Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél: (418) 643-3850
(514) 873-5056

50-0389