

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

**Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600**

UMI[®]

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**L'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail,
un encadrement sur deux niveaux**

par

Laurent Theis

**Mémoire présenté à la faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation**

Mai 1998

© Laurent Theis, mai 1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-47244-2

Canada

L'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail :
Un encadrement sur deux niveaux

Mémoire de maîtrise de Laurent Theis

Abstract

Le développement de l'autonomie est un des objectifs de l'enseignement avec plan de travail, une forme d'organisation de l'apprentissage basée en partie sur la pédagogie Freinet et utilisée dans des classes d'école primaire. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons réalisé dix entretiens semi-structurés avec des enseignants qui utilisent le plan de travail dans leur classe. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative par théorisation ancrée.

Nous avons constaté qu'alors que l'enseignement avec plan de travail permet aux élèves d'agir de façon autonome, cette autonomie est encadrée de plusieurs façons. D'une part, au niveau de toute la classe, des règles et des limites mettent des balises à l'autonomie. D'autre part, lors de l'apparition de problèmes individuels, les aspects organisationnels, sociaux et cognitifs de l'autonomie sont encadrés par différentes mesures qui visent à promouvoir le développement de l'autonomie chez les élèves.

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce projet, et j'aimerais leur témoigner ma gratitude.

J'aimerais d'abord remercier Pierre Paillé, professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur de ce mémoire. Sa disponibilité et sa compétence ont grandement contribué à la réalisation de ce projet.

J'aimerais également remercier Francis Corpataux et Denis Trudelle, professeurs à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, et lecteurs du projet de recherche ainsi que du mémoire.

Un grand merci aussi aux enseignantes et aux enseignants¹ qui m'ont accordé une partie de leur temps et qui m'ont ouvert les portes de leurs classes. Sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible.

Merci aussi à toutes les personnes qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce projet, que ce soit par l'apport de leur aide lors de la correction finale ou tout simplement par l'encouragement qu'ils m'ont témoigné.

¹ Pour alléger le texte, seul le masculin est utilisé, sauf si nous faisons référence à une enseignante déterminée.

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
1. PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1. LE PLAN DE TRAVAIL.....	11
<i>1.1.1. Définition</i>	<i>11</i>
<i>1.1.2. L'utilisation du plan de travail en classe.....</i>	<i>12</i>
<i>1.1.3. Les origines de l'enseignement avec plan de travail</i>	<i>15</i>
1.2. ESSAI DE CLASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT AVEC PLAN DE TRAVAIL DANS LES DIFFÉRENTS COURANTS PÉDAGOGIQUES.....	17
<i>1.2.1. L'enseignement avec plan de travail à l'intérieur de la classification de Paquette (1992).....</i>	<i>17</i>
1.2.1.1. La pédagogie encyclopédique.....	18
1.2.1.2. La pédagogie libre.....	19
1.2.1.3. La pédagogie fermée et formelle.....	20
1.2.1.4. La pédagogie ouverte et informelle (ou la pédagogie interactive).....	21
<i>1.2.2. Le plan de travail comme moyen d'organisation de « l'enseignement ouvert » en Allemagne</i>	<i>22</i>
1.2.2.1. Définition de l'enseignement ouvert.....	22
1.2.2.2. Les principes de l'enseignement ouvert.....	23
1.3. LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE COMME OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT AVEC PLAN DE TRAVAIL	25
<i>1.3.1. Définition de l'autonomie</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2. Caractéristiques de l'autonomie</i>	<i>26</i>
1.3.2.1. L'autonomie comme intériorisation de ses propres règles.....	26
1.3.2.2. L'autonomie comme processus d'autonomisation.....	26
1.3.2.3. L'autonomie comme apprentissage.....	27
<i>1.3.3. Les différents aspects de l'autonomie</i>	<i>28</i>
1.3.3.1. L'aspect fonctionnel.....	28
1.3.3.2. L'aspect cognitif et intellectuel.....	29
1.3.3.3. L'aspect social	30

1.3.3.4. L'aspect moral	30
1.3.4. <i>L'autonomie dans le cadre de notre recherche</i>	31
1.3.5. <i>L'importance du développement de l'autonomie dans le contexte scolaire</i> ...	32
1.4. LE LIEN ENTRE L'AUTONOMIE ET LE PLAN DE TRAVAIL.....	33
1.4.1. <i>Les recherches qui mentionnent un lien entre l'autonomie et le plan de travail</i>	33
1.4.2. <i>Pas de description en détail du développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail</i>	36
1.5. PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE	36
1.6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	37
2. DEUXIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE.....	38
2.1. INTRODUCTION	38
2.2. LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	38
2.2.1. <i>Définition</i>	38
2.3. LES ENTREVUES.....	41
2.3.1. <i>Les différentes formes de collecte de données</i>	41
2.3.2. <i>L'élaboration d'un guide d'entrevue</i>	43
2.3.3. <i>Le contenu du guide</i>	44
2.3.4. <i>Sélection des participants</i>	45
2.3.5. <i>Description des participants à la recherche</i>	45
2.4. L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE	47
2.4.1. <i>Définition</i>	47
2.4.2. <i>Les étapes de l'analyse</i>	49
2.4.2.1. La codification	49
2.4.2.2. La catégorisation.....	50
2.4.2.3. La mise en relation	50
2.4.2.4. L'intégration	51
2.4.2.5. La modélisation.....	51
2.4.2.6. La théorisation	52
2.4.3. <i>Les critères de scientificité de notre recherche</i>	53
2.4.3.1. La crédibilité	54
2.4.3.2. La transférabilité.....	55
2.4.3.3. La fiabilité.....	56
2.5. CRITÈRES DE DÉONTOLOGIE	56

3. TROISIÈME CHAPITRE: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	57
3.1. INTRODUCTION: ENCADREMENT DE L'AUTONOMIE À DEUX NIVEAUX	57
3.2. LA PRÉSENCE D'UN ESPACE AUTONOME PERMET L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE.....	59
3.2.1. <i>L'activité de l'élève et la valorisation de l'autonomie comme conditions indispensables d'un espace autonome</i>	59
3.2.1.1. L'élève actif	60
3.2.1.2. L'autonomie valorisée	61
3.2.2. <i>Divers choix s'offrent à l'élève et lui permettent de prendre des décisions autonomes</i>	64
3.2.2.1. Organisation du plan de travail par les élèves	64
3.2.2.2. Choix de la forme sociale.....	65
3.2.2.3. Choix des activités d'approfondissement par les élèves	66
3.2.3. <i>Participation des élèves à la gestion de classe</i>	67
3.2.3.1. Participation à l'élaboration des règles de vie	68
3.2.3.2. Participation au choix des conséquences	70
3.2.3.3. Apport de suggestions et de critiques	71
3.3. L'AUTONOMIE ENCADRÉE PAR DES RÈGLES ET DES LIMITES AU NIVEAU DE LA CLASSE.....	72
3.3.1. <i>Présence de règles précises</i>	73
3.3.1.1. L'encadrement par des règles de vie	74
3.3.1.1.1. Structuration des interactions par des règles de vie	74
3.3.1.1.2. Structuration de la forme des travaux par des règles de vie.....	75
3.3.1.2. Structuration du plan de travail par des règles	76
3.3.1.2.1. Structuration par des règles administratives	76
3.3.1.2.2. Encadrement de la tâche d'organisation de l'élève par des règles.....	77
3.3.1.3. Encadrement de la demande d'aide.....	78
3.3.2. <i>Une autonomie limitée</i>	79
3.3.2.1. Limitation de l'autonomie lors du choix des règles de vie.....	80
3.3.2.2. Limitation de la possibilité de choix.....	81
3.4. L'AUTONOMIE ENCADRÉE LORS DE L'APPARITION DE PROBLÈMES.....	82
3.4.1. <i>L'autonomie organisationnelle, un encadrement par trois types de mesures</i> . 85	
3.4.1.1. Faire respecter les règles par des conséquences logiques et des récompenses	87
3.4.1.1.1. Utilisation de conséquences logiques pour faire face à un manque d'autonomie.....	87
3.4.1.1.2. Utilisation de récompenses plus rare.....	90
3.4.1.1.3. L'utilisation de conséquences logiques et de récompenses pour favoriser l'autonomie: un paradoxe?.....	91

3.4.1.2. Encadrement plus intense par une restriction de l'espace autonome.....	92
3.4.1.3. La structuration ne touche pas l'espace autonome.....	94
3.4.1.3.1. Apport d'une aide de structuration par l'enseignant.....	94
3.4.1.3.2. Structuration du plan de travail par une réduction de contenu.....	96
3.4.2. <i>Encadrement de l'autonomie sociale à l'intérieur de l'enseignement avec plan de travail</i>	97
3.4.2.1. La structuration par l'enseignant s'applique aussi à l'autonomie sociale	100
3.4.2.1.1. Structuration par l'apport de stratégies.....	100
3.4.2.1.2. Structuration à l'aide de discussions.....	101
3.4.2.1.3. Réglage des conflits par les élèves à l'intérieur du conseil de coopération.....	101
3.4.2.1.3.1. L'objectif d'apprentissage autonome de la résolution de conflits.....	102
3.4.2.1.3.2. Recours au conseil de coopération par les élèves.....	103
3.4.2.1.3.3. Le fonctionnement du conseil de coopération.....	104
3.4.2.1.3.4. Le conseil de coopération, un espace structuré et réglé.....	105
3.4.2.1.3.5. Le conseil de coopération, un moyen pour encadrer l'autonomie.....	106
3.4.2.1.4. Structuration du travail d'équipe au sein du travail coopératif.....	107
3.4.2.2. Faire sentir aux élèves les conséquences d'un comportement problématique.....	109
3.4.3. <i>Recours à la structuration et l'entraide pour l'encadrement de l'aspect cognitif</i> 10	
3.4.3.1. La structuration par l'enseignant vise à encadrer l'autonomie cognitive	113
3.4.3.1.1. Favorisation du travail autonome par la structuration du contenu	114
3.4.3.1.2. Structuration du contenu par l'affichage de stratégies.....	114
3.4.3.1.3. Structuration par des questionnements.....	116
3.4.3.2. Structuration par d'autres élèves dans le cadre de l'entraide.....	118
3.4.3.2.1. Entraide à l'intérieur du groupe.....	118
3.4.3.2.2. Entraide par les experts.....	119
3.5. PROGRÈS D'AUTONOMIE RÉELS?.....	119
3.5.1. <i>Progrès réels dans la plupart des classes</i>	120
3.5.2. <i>Le plan de travail et l'autonomisation, ce n'est pas pour tout le monde!</i>	122
3.5.2.1. Incapacité de certains enfants de faire des progrès d'autonomie.....	122
3.5.2.2. L'enseignement avec plan de travail ne fonctionne pas dans toutes les classes.....	123
3.6. CONCLUSION.....	126
4. BIBLIOGRAPHIE.....	129
5. ANNEXE 1: LE GUIDE D'ENTREVUE.....	133
5.1. ENSEIGNEMENT AVEC PLAN DE TRAVAIL.....	133
5.2. L'AUTONOMIE ET SON INTERRELATION AVEC LE PLAN DE TRAVAIL.....	134

5.3. PROBLÈMES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE.....	137
6. ANNEXE 2: FORMULE DE CONSENTEMENT	139

Liste des figures

Figure 1: Le plan cartésien de Paquette (1992, page 27) pour situer les courants pédagogiques	18
Figure 2: L'encadrement de l'autonomie lors de l'apparition de problèmes	84
Figure 3: L'encadrement de l'aspect organisationnel de l'autonomie	86
Figure 4: L'encadrement de l'aspect social de l'autonomie	99
Figure 5: L'encadrement de l'aspect cognitif de l'autonomie	112

Liste des tableaux

Tableau 1: Description des participants à la recherche	46
--	----

Introduction

Au cours des stages que nous avons effectué dans le cadre de notre formation d'enseignant au Luxembourg, nous avons commencé à nous intéresser à l'enseignement avec plan de travail qui s'y répand de plus en plus. Le plan de travail est un moyen d'organisation de l'enseignement, qui s'inscrit dans les pédagogies dites ouvertes, lesquelles prônent entre autres l'activité de l'élève et le développement de leur autonomie.

Dans le cadre de notre travail de fin d'études au Luembourg, nous avons approfondi le sujet en réalisant une revue des écrits et en faisant des courtes entrevues avec dix enseignants qui utilisaient le plan de travail. Il est ressorti de ces entretiens que la majorité des participants étaient satisfaits avec cette forme d'enseignement et qu'ils étaient d'avis qu'elle permettait d'obtenir de bons résultats, entre autres au niveau de l'autonomie.

Cependant, quelques enseignants nous ont témoigné de difficultés lors de l'autonomisation de leurs élèves, sans cependant approfondir le sujet. Suite à ces témoignages, nous nous sommes posés différentes questions relatives au développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail. Est-ce que l'enseignement avec plan de travail peut favoriser l'autonomisation de l'élève?

Comment se déroule le processus d'autonomisation? Quelles sont les difficultés qui peuvent y apparaître et quelles sont les interventions des enseignants pour y remédier?

Au cours de la présente recherche, nous allons tenter de trouver une réponse à ces questions. Dans un premier chapitre, nous allons définir le plan de travail, en retracer les origines, le situer à l'intérieur des différents courants pédagogiques. De même, nous allons définir la notion d'autonomie, en décrire les caractéristiques et établir les liens que font les différents auteurs entre l'enseignement avec plan de travail et le développement de l'autonomie.

Le deuxième chapitre contiendra la description de notre méthodologie, qui s'est inspirée des principes d'une recherche qualitative. En effet, nous avons réalisé dix entrevues avec des enseignants du primaire, que nous avons par la suite analysées selon les principes d'une analyse par théorisation ancrée.

Dans le troisième chapitre, nous allons expliquer que nous avons constaté que le développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail est encadré par des mesures de l'enseignant. Cet encadrement se situe à deux niveaux: au premier niveau, il se réalise par la présence de règles et de limites dans la classe, et au deuxième niveau, il se traduit par différentes formes d'interventions de l'enseignant lors de l'apparition de difficultés.

1. PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE

1.1. Le plan de travail

1.1.1. Définition

Les définitions que les différents auteurs ayant traité du sujet fournissent du plan de travail ne sont pas toujours univoques. Ainsi par exemple, selon Camille (1989, page 10), le plan de travail « recouvre une période qui peut aller de la journée à la quinzaine. Il se présente sous forme de fiches où sont répertoriées toutes les possibilités d'activités offertes aux enfants pendant ce moment de travail individualisé. » Meier et Mayer-Behrens (1988) voient le plan de travail comme moyen d'organisation des phases d'exercisation à l'école primaire, tandis que, pour Meirieu, (1985), il constitue un moyen pour différencier l'enseignement et pour l'adapter aux facultés de chaque élève. Mangelsdorf et Claussen (1989), pour leur part, sont d'avis que le plan de travail est un concept qui part de la constatation que tous les élèves ne peuvent pas faire les mêmes tâches en même temps. En général, les auteurs allemands (Mangelsdorf et Claussen, 1989; Wallrabenstein, 1991; et autres), qui sont particulièrement nombreux à s'intéresser au plan de travail, mettent l'utilisation de celui-ci en relation avec « l'enseignement ouvert », terme traduit

littéralement de l'allemand, qui prône l'activité des élèves lors des apprentissages et le développement de leur autonomie, et que nous allons examiner plus en détail dans un des chapitres suivants.

Pour les fins de notre recherche, nous allons retenir la définition générale suivante: le plan de travail est un moyen d'organisation de l'enseignement. Il se présente sous forme de liste sur laquelle sont répertoriés les devoirs que l'élève doit accomplir au cours d'une période déterminée et à l'intérieur de leçons spécialement prévues à cet effet. Il s'inscrit dans une approche pédagogique centrée sur les besoins de l'élève et qui favorise l'activité et le développement de l'autonomie de celui-ci.

1.1.2. L'utilisation du plan de travail en classe

Dans des classes qui utilisent un plan de travail, celui-ci est généralement publié et distribué aux enfants au début de la période prévue. Au cours de celle-ci, un certain nombre de leçons sont spécialement réservées pour le plan de travail, pendant lesquelles les élèves ont la possibilité d'accomplir les tâches répertoriées sur le plan. Ces dernières peuvent être de natures diverses. Ainsi, Schwarz (1987) avance que certains plans de travail contiennent uniquement des devoirs obligatoires qui sont identiques pour tous les élèves de la classe. Morawietz (1992, page 19) parle dans ce cas d'un « plan de travail fermé ». D'autres plans qui permettent aux élèves de choisir entre certains devoirs, prévoient des tâches facultatives ou proposent des activités « libres » au cours desquelles les élèves peuvent choisir eux-mêmes sur quel sujet et sous quelle forme ils veulent travailler. Souvent, l'enseignant met dans de tels cas à la disposition des élèves des « jeux didactiques » que les élèves peuvent choisir à leur

gré. En présence d'activités libres ou au choix, on devrait, selon Morawietz (1992, page 19), parler d'un « plan de travail ouvert ».

Selon les auteurs allemands (Huschke et Mangelsdorf, 1995; Morawietz, 1992; Wallrabenstein, 1991) qui ont écrit des ouvrages sur l'enseignement avec plan de travail, celui-ci s'étend normalement sur une période d'une semaine. D'ailleurs, la traduction littérale du terme qui désigne cette forme de pédagogie en Allemagne serait « enseignement avec plan de travail de la semaine. » Cependant, plusieurs ouvrages, dont celui de Huschke et Mangelsdorf (1995), proposent de réduire la période sur laquelle porte le plan dans la phase de son introduction - par exemple en proposant des plans de travail pour un ou plusieurs jours - afin de permettre aux élèves d'apprendre à travailler avec le nouvel outil.

De même, l'utilisation du plan de travail n'exclut pas d'autres formes d'enseignement. Ainsi, tous les auteurs font remarquer que des leçons avec enseignement magistral ne disparaissent pas complètement puisqu'elles servent à introduire et à expliquer de nouveaux contenus.

Wallrabenstein (1991) souligne que les plans de travail peuvent en outre offrir aux enfants la possibilité de réaliser des apprentissages par la découverte. Les plans permettent donc de mettre en oeuvre une démarche constructiviste. Cependant, ceci n'est vrai que si les devoirs proposés aux élèves répondent à certains critères. Ainsi, Skischus (1987, page 339) insiste sur le fait que les tâches « ne devraient pas favoriser une démarche mécanique, (...) mais qu'elles devraient permettre non seulement de reproduire des connaissances, mais également de les appliquer dans d'autres contextes ». L'activité cognitive de l'élève est donc un élément important de

l'enseignement avec plan de travail. Un autre élément qui touche la nature des activités est la présence de travaux de groupe. Huschke et Mangelsdorf (1995) considèrent par exemple que ce genre de travaux devrait faire partie des tâches contenues dans un plan de travail.

L'enseignement avec plan de travail implique également un certain pouvoir de décision pour l'élève. C'est dans ce cadre que Marxsen (1987) souligne que les élèves peuvent choisir l'ordre chronologique dans lequel ils résolvent les différentes tâches. De même, Mangelsdorf et Claussen (1989) recommandent d'impliquer les enfants lors de l'élaboration des plans de travail. C'est avec des discussions de groupe, dans lesquelles les élèves ont la possibilité de se prononcer sur les plans de travail que Skischus (1987) entend réaliser cette implication.

Il serait peut-être important d'ajouter que tous les ouvrages qui ont été publiés sur les plans de travail sont très axés sur la pratique et visent surtout à aider l'enseignant lors de l'introduction de cette forme d'enseignement. Cependant, il n'existe, à notre connaissance, pas de recherche empirique, dans le cadre de laquelle l'efficacité de l'enseignement avec plan de travail aurait été vérifiée. De même, aucune étude n'a pu établir avec certitude que cette forme d'enseignement permet d'atteindre les buts qu'elle se fixe. Dans la présente recherche nous allons donc essayer de combler une partie de cette lacune en isolant un objectif de l'enseignement avec plan de travail, l'autonomie, et en examinant plus en détail son développement à l'intérieur de cette forme d'enseignement.

1.1.3. Les origines de l'enseignement avec plan de travail

Un des premiers enseignants qui employa des plans de travail dans ses classes fut Célestin Freinet (1896 - 1966) qui les utilisa comme moyen d'organisation de la vie scolaire. Par l'intermédiaire de sa pédagogie, Freinet voulait surtout éduquer ses élèves de façon démocratique. Selon Temple (1995), les principes de la pédagogie Freinet sont les suivants: le respect de l'enfant, le traitement des enfants comme des adultes, l'introduction de sujets de la vie réelle à l'école, la soumission de travaux signifiants et issus de la vie réelle aux enfants, la motivation des élèves à travers des tâches qui, pour eux, ont un sens concret et l'implication des élèves dans des prises de décision qui concernent leur processus d'apprentissage. C'est également Freinet qui a introduit les imprimeries dans ses classes d'école primaire, à l'aide desquelles les élèves pouvaient écrire et faire imprimer des textes, dont le choix du sujet était libre. Lee (1980) souligne également le rôle actif de l'apprenant chez Freinet. D'ailleurs, Freinet (1962, page 18) est d'avis que c'est le travail qui serait une occupation naturelle pour les enfants, et non pas le jeu. Il souligne que par « travail », il ne faut pas entendre « les tâches imposées par les adultes et le milieu, mais seulement les activités qui répondent aux besoins des enfants et satisfont leur souci de curiosité, de croissance et de conquête ».

Dès lors Freinet (1962) conclut à la nécessité d'utiliser les plans de travail: d'une part, il est d'avis que l'ordre et la discipline sont indispensables à l'école, d'autre part, l'enseignement directif ne lui semble pas être une solution efficace pour « l'éducation au travail ». C'est par les plans de travail qu'il veut finalement accéder à cette dernière.

Chez Freinet, les plans de travail sont établis ensemble avec les enfants (Freinet, 1962). En mathématiques et en français, chaque élève détermine au début de la semaine, quelles fiches autocorrectives il entend remplir au cours de la semaine et il les inscrit sur son plan. En sciences, plusieurs travaux portant sur un sujet déterminé sont proposés aux élèves qui avaient la possibilité de choisir celui qui leur convenait le plus. Chez Freinet, les plans de travail contiennent également une partie d'évaluation, sur laquelle un graphique indique les résultats et les performances des élèves.

Un des principaux avantages que Freinet (1962) voyait dans l'utilisation des plans de travail est que celui-ci permettait à chaque élève d'avancer à son rythme. Par le plan de travail, Freinet arrivait donc à différencier son enseignement. De même, les plans de travail évitaient aux enfants qui terminaient rapidement leur activité de devoir attendre ceux qui étaient plus lents. Ils permettaient également à l'enseignant de garder un aperçu de l'avancement des différents élèves dans leur travail.

Aujourd'hui, de nombreux enseignants s'inspirent de la philosophie de Freinet. Ainsi, Lee (1980) a déjà constaté en 1980 qu'environ 10% des instituteurs français utilisaient d'une façon ou d'une autre les méthodes décrites par Freinet. Cependant, alors que les origines historiques de l'enseignement avec plan de travail peuvent être attribuées à Freinet, de nombreux enseignants se servent d'un plan de travail sans nécessairement tenir compte des principes de la pédagogie Freinet.

1.2. Essai de classification de l'enseignement avec plan de travail dans les différents courants pédagogiques

Le plan de travail est généralement mis en relation avec l' « enseignement ouvert » par les auteurs germanophones, qui sont particulièrement nombreux à s'être intéressés à ce sujet. Dans le présent chapitre, nous allons montrer que l'enseignement avec plan de travail peut effectivement, selon la classification d'un auteur québécois (Paquette, 1992), être considéré dans certaines circonstances comme faisant partie d'un « enseignement ouvert et informel », et nous allons décrire ce que les chercheurs allemands entendent par un « enseignement ouvert ».

1.2.1. L'enseignement avec plan de travail à l'intérieur de la classification de Paquette (1992)

Paquette (1992) a divisé les différentes pédagogies en quatre grands courants qu'il représente à l'aide d'un plan cartésien et selon la nature de la contribution de l' « intervenant » (l'enseignant) et du « commettant » (l'élève): la pédagogie encyclopédique, la pédagogie libre, la pédagogie fermée et formelle et la pédagogie ouverte et informelle.

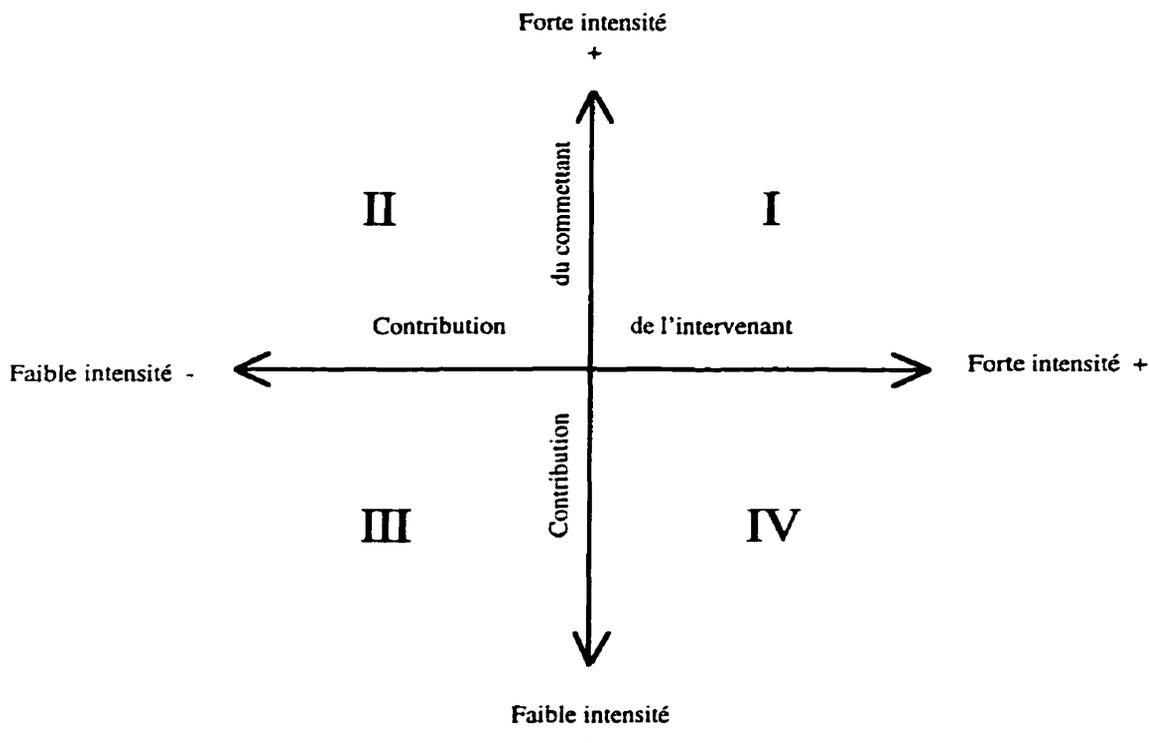


Figure 1: Le plan cartésien de Paquette (1992, page 27) pour situer les courants pédagogiques

Par la suite, nous allons passer en revue les différents courants et situer l'enseignement avec plan de travail à l'intérieur de chacun de ceux-ci.

1.2.1.1. La pédagogie encyclopédique

Selon Paquette (1992), la pédagogie encyclopédique, qui correspond à la case IV dans le schéma, implique une contribution importante de la part de l'intervenant, mais celle du commettant est très faible. Dans une telle pédagogie, c'est l'enseignant qui prend toutes les décisions relatives à l'apprentissage et l'organisation de la classe, et la notion d'autorité y est très importante. L'élève par contre a le devoir de recevoir

et d'assimiler les informations que l'intervenant lui transmet. L'objectif de l'enseignement encyclopédique est de former des jeunes conformes aux valeurs dominantes de la société.

L'utilisation d'un plan de travail et d'une pédagogie encyclopédique sont difficilement compatibles. Tout d'abord, l'élève est contraint à devenir actif et à construire lui-même ses connaissances en travaillant avec le plan; ensuite, il a un certain pouvoir de décision, ne serait-ce que pour choisir la suite chronologique des devoirs. Cependant, si un plan de travail se limite à présenter les devoirs qui sont utilisés dans une pédagogie encyclopédique sous une autre forme, sans que les élèves aient un certain pouvoir de décision et sans que les tâches les incitent à devenir actifs et à construire eux-mêmes leurs connaissances, on pourrait constater qu'un tel enseignement appartient au courant de la pédagogie encyclopédique.

1.2.1.2. La pédagogie libre

La pédagogie libre telle qu'elle est décrite par Paquette (1992) et qui correspond à la case II du schéma, est une pédagogie dans laquelle l'intervention du commettant est élevée et celle de l'intervenant faible. Les principes de la pédagogie libre impliquent que l'élève a le droit de décider ce qu'il veut apprendre, quand il veut le faire et comment. L'intervenant se limite à soutenir l'élève dans sa démarche sans lui imposer quoi que ce soit. De même, l'élève a le droit d'accepter ou de refuser le soutien de l'enseignant et c'est lui-même qui décide ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas.

L'enseignement avec plan de travail est difficilement réalisable dans une pédagogie libre. En effet, en imposant au moins une partie des travaux contenus dans le plan, l'enseignant fait une contribution importante, une approche de pédagogie libre devenant difficilement réalisable. Même la façon dont Freinet utilisait les plans de travail, en laissant les enfants élaborer leur plan pour la semaine, est incompatible avec la pédagogie libre: ici, les élèves avaient uniquement le droit de choisir le nombre de fiches de travail, imposées par l'enseignant, qu'ils projetaient de faire et, en sciences, de sélectionner, parmi les tâches proposées par l'instituteur, celles qui leur convenaient le mieux. La contribution de l'intervenant est donc grande: l'enseignement avec plan de travail ne peut pas se réaliser dans le cadre d'une pédagogie libre.

1.2.1.3. La pédagogie fermée et formelle

Dans une pédagogie fermée et formelle ou pédagogie par objectifs, telle qu'on la retrouve dans la case III de la figure 1, ni l'intervenant, ni le commettant ne font, selon Paquette (1992), une contribution importante. En effet, dans cette pédagogie, l'apprentissage est dicté par la structure inhérente de la matière, et c'est la logique du contenu qui domine. Le rôle de l'enseignant est d'organiser le contenu de telle façon qu'il peut être appris par les élèves. Ce sont les objectifs, généraux et spécifiques, qui jouent un rôle important pour l'enseignant. Les élèves, quant à eux, n'ont aucun pouvoir de décision en ce qui concerne l'apprentissage et les objectifs à atteindre.

L'enseignement avec plan de travail est, à notre avis, incompatible avec une pédagogie fermée et formelle. En effet, en utilisant un plan de travail, les élèves deviennent actifs lors de la résolution des tâches qui leur sont proposées. De même,

les enseignants font également une contribution importante en mettant à la disposition des élèves des activités d'apprentissage et en les aidant au besoin.

1.2.1.4. La pédagogie ouverte et informelle (ou la pédagogie interactive)

Selon Paquette (1992), la pédagogie ouverte et informelle telle qu'on la retrouve dans la partie I du schéma, entraîne une implication importante du commettant et de l'intervenant. Dans cette pédagogie, chaque élève est considéré comme ayant des habiletés et des talents différents. La différenciation et l'interaction entre l'intervenant et le commettant y jouent un rôle essentiel. Ainsi, l'enseignant met en place des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'établir des relations entre différents phénomènes. Le commettant a le droit d'assumer des choix à l'intérieur de ces activités et de participer à l'aménagement de l'environnement éducatif. Les objectifs de cette pédagogie sont la responsabilisation et l'autonomisation de l'élève.

À notre avis, c'est dans le courant de la pédagogie ouverte et informelle que l'enseignement avec plan de travail s'inscrit le plus souvent. En effet, l'intervention de l'enseignant, qui aménage l'environnement éducatif, et celle de l'élève, qui devient actif dans la résolution de problèmes et qui a un certain pouvoir de décision, y sont importantes. De même, la différenciation peut facilement être réalisée dans un enseignement qui se sert d'un plan de travail. Tout comme la pédagogie ouverte, l'enseignement avec plan de travail permet à l'élève d'assumer certains choix. De plus, la responsabilisation et l'autonomie sont des objectifs de la pédagogie ouverte et de l'enseignement avec plan de travail. D'ailleurs, Paquette (1992) prévoit lui-même un

« tableau de programmation » pour organiser cette forme de pédagogie qui ressemble aux plans de travail de la semaine.

1.2.2. Le plan de travail comme moyen d'organisation de « l'enseignement ouvert » en Allemagne

Tout comme dans notre classification de l'enseignement avec plan de travail à l'intérieur des courants pédagogiques définis par Paquette (1992), les chercheurs germanophones qui ont publié des ouvrages sur le plan de travail (Huschke et Mangelsdorf, 1995; Mangelsdorf et Claussen, 1989; Meier et Mayer-Behrens, 1988; Morawietz, 1992; Wallrabenstein, 1991; et autres) mettent celui-ci également en relation avec un « enseignement ouvert ». Dans le présent chapitre, nous allons décrire comment ces auteurs définissent l'enseignement ouvert et quels en sont les principes.

1.2.2.1. Définition de l'enseignement ouvert

Wallrabenstein (1991) définit l'enseignement ouvert comme étant un terme général qui désigne différents essais de réformer l'école et impliquant une ouverture concernant le contenu, les méthodes et l'organisation et dont le but est une attitude différente de l'enseignant par rapport à l'enfant et à l'apprentissage. Par ces essais, il entend aussi bien les approches de Freinet ou de Montessori que l'enseignement ouvert tel qu'il a été pratiqué en Grande-Bretagne ou encore d'autres formes de pédagogie qui respectent les caractéristiques énumérées. À l'intérieur de ce cadre, le plan de travail peut servir comme moyen d'organiser ces différentes approches « d'ouverture » de l'enseignement.

1.2.2.2. Les principes de l'enseignement ouvert

L'activité de l'élève est un des principes de l'enseignement ouvert tel qu'on le comprend en Allemagne. Selon Wallrabenstein (1991), l'apprentissage doit être considéré comme processus actif de la part de l'élève et l'acquisition de stratégies d'apprentissage joue un rôle primordial. De même, ce n'est plus exclusivement l'enseignant qui dirige l'apprentissage de l'élève, mais ce dernier peut, à l'intérieur de certaines limites, participer aux décisions concernant son processus d'apprentissage. Ici, on retrouve donc le principe de démocratie tel que Freinet le promouvait dans sa pédagogie.

L'adaptation de l'enseignement aux facultés des différents élèves serait, selon Kettner/Fleck (1979), un autre principe de l'enseignement ouvert. En effet, la différenciation et l'individualisation de l'enseignant permettraient, toujours selon ces auteurs, de respecter les besoins et les intérêts de chaque élève.

Cependant, l'enseignement ouvert n'est pas une forme d'enseignement non-directive. Ainsi, Wallrabenstein (1991) souligne que lors de l'ouverture de l'enseignement, l'élaboration de règles est d'une grande importance pour la réussite d'une telle entreprise. Par ailleurs, les décisions quant aux apprentissages sont également assumées en grande partie par l'enseignant. L'enseignement ouvert ne s'oppose pas catégoriquement à l'enseignement magistral non plus. Comme le souligne Wallrabenstein (1991), on devrait plutôt parler d'une alternance de travail individuel et de travail en grand groupe.

Par rapport à une pédagogie plus directive, le rôle de l'enseignant est différent dans l'enseignement ouvert. Il n'essaie plus exclusivement de transmettre le savoir à ces élèves, mais doit plutôt, selon Kasper et Piechorowski (1978), mettre en place un environnement qui favorise les apprentissages et soutient les élèves dans leurs démarches d'apprentissage.

L'évaluation se fait également de façon différente dans l'enseignement ouvert tel que le comprennent les auteurs allemands: d'une part, beaucoup de tâches se présentent sous forme de fichiers autocorrectifs et, d'autre part, les résultats d'un enfant sont comparés à ceux qu'il a obtenus antérieurement et non pas à ceux de ses camarades de classe.

Cependant, comme le souligne Wallrabenstein (1991), l'utilisation du plan de travail en soi n'équivaut pas encore à l'enseignement ouvert. Celui-ci constitue uniquement un moyen d'organisation de la pédagogie ouverte et peut être utilisé afin d'atteindre les objectifs de cette approche. Ceci confirme donc notre classification de l'enseignement avec plan de travail à l'intérieur de la catégorisation de Paquette (1992), selon laquelle le plan de travail s'insère le mieux dans une pédagogie ouverte, mais peut, sous certaines conditions, également se retrouver sous d'autres formes de pédagogie.

1.3. Le développement de l'autonomie comme objectif de l'enseignement avec plan de travail

Les objectifs d'un enseignement ouvert sont de favoriser la motivation intrinsèque des élèves, l'apprentissage de comportements sociaux à l'intérieur d'un groupe (Wallrabenstein, 1991) ainsi que de promouvoir la responsabilisation et l'autonomie. L'enseignement avec plan de travail, la pédagogie Freinet et la pédagogie ouverte en général sont d'ailleurs souvent cités en rapport avec le développement de l'autonomie à cause de l'effet bénéfique qu'ils auraient sur celui-ci. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992; Hoffmanns-Gosset, 1996; Thériault, 1996). Dans les prochains chapitres, ce sera l'autonomie comme objectif de l'enseignement avec plan de travail que nous examinerons plus en détail. Nous allons soumettre une définition de l'autonomie, en élaborer les caractéristiques principales, analyser les différents aspects de l'autonomie tels qu'ils ont été définis par les auteurs, expliquer pourquoi il est nécessaire de favoriser le développement de l'autonomie à l'école et décrire les liens que les différents auteurs ont fait entre l'autonomie et l'enseignement avec plan de travail, la pédagogie Freinet et l'enseignement ouvert en général .

1.3.1. Définition de l'autonomie

Comme le souligne Robson (1992), les définitions du terme « autonomie » ne sont pas toujours univoques. Selon son origine étymologique, provenant du grec « auto » - soi-même - et nomos « la loi », l'autonomie serait le droit de se gouverner par ses propres lois. Cependant, Kamii (1993) souligne que, dans un contexte éducatif, on devrait plutôt parler de la faculté ou de la capacité de se gouverner par ses propres lois. Ici, l'autonomie n'est donc plus un droit, mais une compétence. Cette

définition rejoint celle de Legendre (1993, page 119) qui décrit la personne autonome comme un individu « qui est capable de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles; qui est capable de satisfaire ses besoins particuliers ».

1.3.2. Caractéristiques de l'autonomie

1.3.2.1.L'autonomie comme intériorisation de ses propres règles

Se donner ses propres règles n'équivaut pas à une absence de règles. Filloux (1991) parle dans ce contexte d'une intériorisation de celles-ci. Les règles auxquelles un individu autonome se fie sont donc les siennes, elles ont été élaborées par lui-même et ne lui ont pas été imposées par une autorité externe.

L'autonomie ne correspond pas non plus à une liberté totale. Comme le souligne Hoffmanns-Gosset (1995, page 39), il y a « la présence des autres » et « la présence de la loi et des règlements dans l'autonomie ». En effet, le terme liberté serait limité, puisque la liberté de l'autre apparaîtrait comme limite à sa propre liberté, ce qui n'est pas le cas pour l'autonomie.

1.3.2.2.L'autonomie comme processus d'autonomisation

L'autonomie n'est pas innée et à sa naissance, un enfant n'est pas encore autonome. Elle se construit par l'individu en voie d'autonomisation, elle est « à concevoir avant tout comme une autonomisation et une dynamique » (Hoffmanns-Gosset, 1995, page 92). L'autonomie ne serait donc pas à considérer comme état fixe,

mais plutôt comme un processus qui est mené par l'individu en voie d'autonomisation. D'ailleurs ce processus de construction n'est jamais achevé, car « l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse » (Hoffmanns-Gosset, 1995, page 15). Il est par conséquent impossible qu'un individu aboutisse à un stade d'autonomie complète dans laquelle il pourrait affronter toutes les situations qui se présentent à lui de façon autonome.

1.3.2.3.L'autonomie comme apprentissage

L'autonomie est, selon Hoffmanns-Gosset (1995, page 126) une faculté qui s'apprend, mais qui ne s'enseigne pas: « On ne donne pas l'autonomie, [...] on met en situation de devenir [autonome]. » Par conséquent, ce n'est pas l'enseignant qui la transmet, mais l'élève qui la construit à l'intérieur de situations qui lui permettent d'agir de façon autonome. Deux conditions s'appliquent donc pour l'apprentissage de l'autonomie: L'élève doit devenir actif dans le cadre du processus d'autonomisation, et il doit avoir à sa disposition des situations qui lui permettent de faire preuve d'autonomie.

Ceci ne veut bien sûr pas dire que le rôle de l'enseignant ne soit plus valorisé par les auteurs qui prônent le développement de l'autonomie à l'école. Selon eux, il est simplement impossible de transmettre l'autonomie aux élèves au cours d'un enseignement direct ou d'un cours magistral. Hoffmanns-Gosset (1995) en déduit que l'apprentissage de l'autonomie n'est favorisée que dans des pédagogies actives, qui correspondraient, dans la grille de Paquette (1992), à la pédagogie libre et à la pédagogie ouverte et interactive, dans lesquelles la contribution du commettant est élevée.

Cependant, comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992, page 23), favoriser l'apprentissage de l'autonomie n'équivaut pas à laisser les élèves se débrouiller seuls, mais à les encadrer. « Autonomie et responsabilité ne sont pas synonymes d'isolement et d'absence d'encadrement ». L'autonomie ne s'acquiert donc pas de façon individuelle, mais en interaction avec autrui, et c'est précisément en la stimulation de cette interaction que consiste le rôle de l'enseignant dans le domaine du développement de l'autonomie.

1.3.3. Les différents aspects de l'autonomie

Nous allons maintenant examiner quatre concepts différents de l'autonomie tels qu'on les retrouve chez les différents auteurs: l'autonomie fonctionnelle, l'autonomie cognitive et intellectuelle, l'autonomie sociale et l'autonomie morale. La distinction de ces différents aspects est particulièrement importante, car, comme le souligne Hoffmanns-Gosset (1996, page 29), un individu peut être autonome dans un domaine, mais ne pas l'être dans un autre.

1.3.3.1.L'aspect fonctionnel

L'autonomie fonctionnelle, telle qu'elle a été décrite par Morin et Brief (1995), est étroitement liée aux besoins de l'organisme. Ainsi par exemple, elle désigne la capacité d'un enfant de se débrouiller seul, de prendre soin de lui et de subvenir lui-même aux besoins primaires de l'organisme. La caractéristique principale d'une autonomie fonctionnelle serait « l'être pouvant faire seul » (page 29). Un exemple

pour le développement de l'autonomie fonctionnelle serait l'enfant qui, partant d'une dépendance de la mère pour se nourrir, évolue pour devenir autonome et subvient lui-même à ses besoins. L'autonomie fonctionnelle est donc une forme très rudimentaire d'autonomie. Comme le soulignent Morin et Brief (1995, page 30), « l'autonomie fonctionnelle n'est donc pas l'apanage d'un esprit indépendant qui se cherche des rôles, mais la caractéristique d'un organisme qui s'organise de mieux en mieux ».

1.3.3.2.L'aspect cognitif et intellectuel

L'autonomie intellectuelle et l'autonomie cognitive sont des termes qui sont semblables. Cependant, tandis que l'aspect cognitif concerne les apprentissages, l'aspect intellectuel se réfère aux réflexions et à la pensée en général.

Selon Morin et Brief (1995), l'aspect cognitif de l'autonomie entre en jeu lors des apprentissages qu'un enfant réalise. Afin que l'autonomie cognitive se développe, l'enfant a besoin d'utiliser des stratégies qui lui sont propres et qu'il utilise de façon autonome afin de construire sa réalité. L'élève doit donc construire lui-même ses connaissances et il doit être autonome dans cette démarche. L'autonomie devient par conséquent une condition nécessaire de l'apprentissage. Cependant, l'autonomie cognitive ne se limite pas à être capable d'apprendre seul, mais implique aussi que le sujet en question entre en interaction avec autrui lors de ces apprentissages. Le caractère interactionnel de l'autonomie est donc important pour l'autonomie cognitive.

Robson (1992), en citant Dearden (1972), voit l'autonomie intellectuelle dans le contexte d'un individu dont les pensées et les actions se font en fonction de ses choix, de ces décisions et de ces réflexions. Ces éléments sont exclusivement d'ordre

intellectuel et mènent, selon les auteurs, à une certaine autonomie intellectuelle. Selon Kamii (1993), Copernic peut servir d'exemple pour une personne qui a fait preuve d'autonomie intellectuelle. En effet, celui-ci maintenait son hypothèse que la terre tourne autour du soleil malgré le fait que les gens qui l'entouraient lui disaient le contraire. Cependant, comme le souligne Kleinig (1982, cité par Robson, 1992), cette autonomie intellectuelle ne constituerait qu'une partie du concept de l'autonomie.

1.3.3.3.L'aspect social

L'aspect social de l'autonomie, tel qu'il a été soulevé par Morin et Brief (1995), entre en jeu lorsque l'individu se trouve dans des situations interactives. Pour ces auteurs, l'autonomie sociale est étroitement liée à l'interdépendance. L'importance de la présence d'autres personnes est d'ailleurs confirmée par Hoffmanns-Gosset (1996), qui souligne qu'il est impossible que l'autonomie se développe dans un contexte d'isolement. L'autonomie ne correspond donc pas à l'individualisme et à l'indépendance complète. Dans ce contexte, Morin et Brief (1995, page 44) soulignent en outre l'importance de l'aspect social de l'autonomie à l'école: Entre l'enseignant et l'élève, on peut observer une interdépendance. « Tous les deux collaborent constamment et deviennent complices eu égard au développement de l'autonomie ».

1.3.3.4.L'aspect moral

L'aspect moral de l'autonomie aide l'individu à résoudre des conflits intérieurs et moraux de manière autonome. C'est pourquoi, elle devrait, selon White (1982, cité par Robson, 1992), être l'objectif central de l'éducation en général. Cette autonomie morale est selon lui importante, parce que, dans des situations de conflit, l'individu ne

peut pas se tenir toujours aux règles de la société. En même temps, il relève les conséquences d'un manque d'autonomie morale chez un individu qui doit résoudre un conflit: ou bien, celui-ci ne sait pas trouver une réponse à son problème, ou bien il le résout en se référant à une autorité.

Pour Kamii (1993), un individu dont l'autonomie morale est développée n'est pas guidé par les récompenses et les punitions que lui impose son entourage, mais prend ses décisions selon ses propres lois. Les effets secondaires des punitions pourraient être les suivants: ou bien le jeune calcule le risque de ne pas être pris dans son action, ou bien il obéit de façon aveugle à l'autorité. De même, l'utilisation de récompenses entraîne un jeune à rechercher celles-ci dans ces actions au lieu de devenir autonome. C'est pourquoi, l'utilisation de punitions et de récompenses est, selon cet auteur, à éviter dans l'éducation des enfants et à remplacer par des échanges de points de vue entre l'adulte et le jeune lors de situations de conflit. En effet, de cette façon, les enfants pourraient se construire eux-mêmes leurs convictions morales et par conséquent accéder à une certaine autonomie morale.

1.3.4. L'autonomie dans le cadre de notre recherche

La définition de l'autonomie que nous retiendrons pour les fins de notre recherche s'inspire des éléments décrits précédemment. En effet, nous la considérons comme un processus durant lequel se développe et s'apprend en interaction avec autrui la capacité d'agir selon ses propres lois. Ce processus, qui n'aboutit pas à un stade fini d'autonomie, comprend des composantes fonctionnelles, intellectuelles, cognitives, sociales et morales.

1.3.5. L'importance du développement de l'autonomie dans le contexte scolaire

Au Québec, le développement de l'autonomie fait partie des objectifs de l'enseignement. Ainsi, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992, page 24) a élaboré un avis à la Ministre de l'Éducation pour l'enseignement secondaire, dans lequel il rappelle que « l'autonomie et la responsabilisation font 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 ».

Hoffmanns-Gosset (1996), pour sa part, est d'avis que l'autonomie mérite d'être favorisée à l'école parce qu'elle aide à vivre en société et qu'elle est un des éléments porteurs du développement de l'enfant. Comme l'autonomie est étroitement liée aux interactions avec autrui, l'école serait pour cet auteur un lieu privilégié pour en favoriser le développement.

Beck (1991) insiste sur une conséquence possible de l'absence de développement de l'autonomie. Selon lui, des élèves non autonomes, bien qu'ils soient capables de réussir dans des tâches scolaires, subiront plus souvent des échecs face à des problèmes de la vie courante.

De même, Ryan et Powelson (1991), en citant une recherche de Ryan et Grolnick (1986), soulignent l'existence d'un lien entre le développement de l'autonomie et la motivation des élèves. Selon ces chercheurs, un apprenant serait plus susceptible de s'engager dans des contextes d'apprentissage qui sont caractérisés par le support de l'autonomisation. De même, la motivation des élèves risque d'être basse dans des contextes qui ne laissent que très peu de marge d'initiative à l'apprenant.

1.4. Le lien entre l'autonomie et le plan de travail

Les études qui ont établi un lien entre le plan de travail, la pédagogie Freinet ou la pédagogie ouverte en général et le développement de l'autonomie sont nombreuses. (Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, 1992; Hoffmanns-Gosset, 1996; Horwitz, 1977; Leselbaum, 1977; Morin et Brief, 1995; Moyne, 1982; Thériault, 1996). Cependant, celles-ci décrivent presque exclusivement les effets bénéfiques des pédagogies plus actives sur le développement de l'autonomie sans insister sur les problèmes qui peuvent apparaître lors de ce processus. De même, elles concernent plutôt pédagogie Freinet ou de la pédagogie ouverte, mais l'influence du plan de travail en tant que tel sur l'autonomie n'est pas analysée en détail, malgré que celle-ci en est un des objectifs principaux.

Dans le présent chapitre, nous allons décrire comment les auteurs font le lien entre le plan de travail, la pédagogie Freinet ainsi que la pédagogie ouverte et l'autonomie, quelles études ont déjà été réalisées sur ce sujet, et nous allons en dégager la nécessité de la présente recherche.

1.4.1. Les recherches qui mentionnent un lien entre l'autonomie et le plan de travail

Le mouvement de la pédagogie Freinet est étroitement lié au développement de l'autonomie. Ainsi, Hoffmanns-Gosset (1996, page 108) précise que « l'idée d'autonomie prend source dès le début du siècle dans le mouvement des Écoles Nouvelles », auxquelles appartient le mouvement Freinet. Cet auteur est d'ailleurs

d'avis que, même aujourd'hui, le but de favoriser le développement de l'autonomie chez les élèves justifie l'utilisation des méthodes de Freinet ou des plans de travail.

Morin et Brief (1995) attribuent à la pédagogie Freinet un effet bénéfique sur le développement de l'autonomie cognitive des élèves. En effet, puisque ceux-ci y sont obligés de devenir actifs lors de la résolution de leurs tâches, cette forme de pédagogie offre les conditions nécessaires pour développer l'autonomie cognitive. De même, la pédagogie Freinet aiderait, selon eux, les élèves à prendre des décisions et à s'organiser seuls.

En 1996, Thériault a mené une recherche ethnographique dans une classe d'école primaire alternative au Québec qui s'inspirait de la pédagogie Freinet et de la pédagogie par projet. Elle a constaté que cette approche permet de développer l'autonomie des élèves. Dans ce cadre, Thériault (1996, page 67) parle d'une « pédagogie de l'autonomie » qui se réalise dans la classe étudiée, dans laquelle les interventions de l'enseignant pour favoriser l'autonomie se situent sur trois niveaux:

- la cogestion de la vie personnelle de l'enfant qui implique un partage des responsabilités entre l'enseignant et l'enfant en ce qui concerne sa vie personnelle,
- la cogestion de la vie sociale des enfants, qui comporte entre autres des projets collectifs et la gestion des problèmes du groupe par les enfants eux-mêmes,
- la structuration variable de l'autonomie, qui a pour but de rendre les élèves autonomes dans les activités quotidiennes de la classe.

En ce qui concerne les pédagogies non traditionnelles et ouvertes en général, Horwitz (1977) a analysé 200 recherches différentes qui ont été menées sur l'efficacité de ces pédagogies, et il a constaté qu'en ce qui concerne le succès scolaire des élèves,

aucune conclusion ne peut être tirée quant à la supériorité d'un système par rapport à l'autre. En effet, les recherches qui considéraient que les élèves issus de pédagogies non traditionnelles avaient des résultats scolaires plus élevés que ceux qui ont suivi un enseignement plus directif, étaient aussi nombreuses que celles qui affirmaient le contraire. Cependant, la majorité des recherches analysées indiquait que les élèves issus des formes de pédagogie alternatives étaient, en général, plus autonomes que les ressortissants d'un enseignement directif.

Pour sa part, Dubble-Kendall (1993) a étudié comment se développe l'autonomie des élèves dans la pédagogie Montessori, qui est une autre forme de pédagogie ouverte. Selon les résultats de ce chercheur, les élèves issus de la classe Montessori s'engageaient plus souvent dans des comportements autonomes que les élèves d'un enseignement plus directif.

Selon les recherches de Moyne (1982), le travail autonome, pendant lequel l'élève agit de façon autonome, devient actif et doit résoudre lui-même les problèmes, constitue en général un bon moyen pour favoriser l'autonomie. De même, Leselbaum (1977) invoque l'effet bénéfique que le travail autonome a eu surtout pour les élèves plus faibles dans la recherche qu'elle a menée dans des classes du secondaire.

La relation entre le plan de travail et le développement de l'autonomie est entre autres confirmée par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992, page 23), qui postule qu'« un élève en voie d'autonomie est un élève qui apprend [...] à organiser un plan de travail ».

1.4.2. Pas de description en détail du développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail

La plupart des auteurs qui traitent de la relation entre l'enseignement avec plan de travail et la pédagogie ouverte avec l'autonomie soulèvent presque exclusivement les effets positifs de ces formes d'enseignement sur le processus de l'autonomisation. Cependant, nous n'avons jusqu'à présent trouvé aucune recherche qui décrit en détail comment ce développement se fait dans un enseignement avec plan de travail. De même, les problèmes qui peuvent apparaître lors de ce processus sont uniquement mentionnés par Thériault (1996), qui relève que, dans la classe qu'elle a observée, quelques enfants avaient des difficultés dans le domaine de l'autonomie. Ceci nous semble d'autant plus surprenant que, lors des entretiens que nous avons menés dans le cadre de notre travail de fin d'études sur l'enseignement avec plan de travail au Luxembourg, six des dix enseignants interrogés témoignaient d'une façon ou d'une autre de problèmes liés au développement de l'autonomie chez leurs élèves.

Dans la présente recherche, il s'agira donc d'éclairer comment, selon les enseignants, se fait le développement de l'autonomie dans un enseignement avec plan de travail, quels problèmes apparaissent lors de ce processus et quelles sont les mesures prises par les enseignants pour soutenir leurs élèves dans le développement de l'autonomie.

1.5. Problème spécifique de recherche

Suite à l'analyse dans le chapitre précédent des recherches qui ont été menées dans le domaine du développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail, nous pouvons dégager le problème spécifique suivant:

Concernant le développement de l'autonomie dans un enseignement avec plan de travail et les problèmes qui peuvent se poser pour les élèves, il y a absence au moins partielle de recherches qui décrivent comment s'opère ce développement et quels problèmes y apparaissent.

1.6. Objectifs de la recherche

Nos objectifs pour la présente recherche sont les suivants:

- cerner les problèmes que les enseignants voient apparaître chez les élèves au cours de leur processus d'autonomisation

- recenser les mesures que les enseignants utilisent pour essayer de remédier à ces problèmes.

2. DEUXIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE

2.1. Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons expliciter notre méthodologie, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative: nous allons définir ce qu'on entend par une recherche qualitative, expliquer comment nous avons procédé pour réaliser notre collecte de données, définir la forme d'analyse qualitative que nous avons utilisée, à savoir l'analyse par théorisation ancrée, et dégager les critères de déontologie qui ont été respectés au cours de celle-ci.

2.2. La recherche qualitative

2.2.1. Définition

Afin de mieux cerner le concept de recherche qualitative, nous allons essayer de dégager, dans le présent chapitre, les caractéristiques qui sont communes à toutes les recherches qui suivent une méthodologie à caractère qualitatif.

Selon Paillé (1996), une recherche qualitative s'inscrit dans une optique compréhensive. Par conséquent, cette forme de recherche ne vise pas à vérifier ou à prouver des hypothèses, mais son objectif est de comprendre les phénomènes à l'étude. Valle/King (1978) parlent dans ce cadre d'une méthode descriptive, c'est-à-dire qui vise à décrire les phénomènes qui sont étudiés.

Un chercheur qui suit les principes d'une recherche qualitative aborde son sujet de manière large et ouverte. Il ne met donc pas en place un dispositif expérimental visant à obtenir une information très précise, mais essaie d'étudier le phénomène en question dans sa globalité. Comme le souligne Laperrière (1993, page 138), aucun devis précis qui pourrait restreindre la recherche n'est fixé au début de l'étude, mais celui-ci « se précise au fur et à mesure que la recherche avance ».

En même temps, la recherche qualitative implique un contact du chercheur avec le milieu à l'étude. Ce contact se réalise par des observations dans l'environnement en question ou par des entrevues avec les personnes qui sont impliquées dans ce milieu. C'est d'ailleurs cette dernière méthode que nous nous utiliserons pour la collecte des données dans le présent projet de recherche et que nous allons décrire dans un des prochains chapitres.

Une autre caractéristique d'une recherche qualitative seraient, selon Paillé (1996), les moyens qualitatifs qu'utilise le chercheur pour recueillir ses données. Ceci implique qu'une recherche qualitative ne se sert pas de quantificateurs ou de statistiques pour expliquer un phénomène, mais recourt à d'autres moyens à caractère qualitatif, comme par exemple l'observation ou l'entrevue. De même, le « design

méthodologique » (Paillé, 1996) n'est pas figé dans une recherche qualitative. En effet, des ajustements quant à la méthodologie peuvent se faire au cours de la recherche.

Tout comme pour la collecte de données, l'analyse de celles-ci renonce également à l'utilisation de statistiques, et se sert de méthodes qualitatives d'analyse. Une de ces méthodes est l'analyse par théorisation ancrée que nous allons utiliser dans le présent projet et que nous allons décrire plus en détail dans un des chapitres suivants. En ce qui concerne l'analyse des données, il serait encore important de préciser que celle-ci n'est pas toujours complètement séparée de la collecte de données, mais que les deux peuvent se faire simultanément.

Comme le fait remarquer Patton (1990), c'est le chercheur qui est « l'instrument de la recherche » lors de la collecte et de l'analyse des données. La validité des données et des résultats dépendent donc en majeure partie de la compétence et de la rigueur de celui-ci.

Le produit d'une recherche qualitative est généralement transmis sous forme d'un récit ou d'une théorie qui fait état des résultats qui ont été obtenus au cours de la réalisation de l'étude.

Selon Patton (1990), l'avantage d'une recherche qualitative serait qu'elle permet d'étudier des phénomènes en profondeur et en détail et de faire avancer la compréhension du sujet étudié. C'est pour ces raisons que les méthodes qualitatives nous ont paru particulièrement appropriées pour la présente recherche. En effet, nous recherchons la compréhension d'un phénomène, ce qui est favorisé par l'utilisation de méthodes qualitatives.

2.3. Les entretiens

2.3.1. Les différentes formes de collecte de données

En recherche qualitative, il existe plusieurs méthodes de collecte de données: l'observation directe, les documents écrits et les entretiens (Patton, 1990). Pour la présente recherche, nous nous sommes servis d'entretiens pour recueillir nos données. Parmi celles-ci, on peut de nouveau distinguer plusieurs formes, dont les plus importantes sont, selon Paillé (1991), l'entretien en profondeur, l'entretien directive et l'entretien semi-directive.

L'entretien en profondeur ou non-directive n'implique que très peu d'interventions de la part du chercheur, car ici, c'est le participant qui guide la conversation. En général, le point de départ pour un tel entretien est uniquement un thème général, sans que des questions spécifiques, préparées à l'avance ne soient posées par le chercheur. L'entretien non-directive peut être utilisée pour établir des études de cas ou pour rédiger des histoires de vie.

Le chercheur qui réalise sa collecte de données à l'aide d'une entretien directive, utilise un guide d'entretien très rigide et pose aux participants des questions précises, préparées à l'avance. Cependant, Paillé (1991, page 2) souligne que cette méthode ressemble étroitement à « un questionnaire administré personnellement » et ne fait donc pas vraiment partie des méthodes qualitatives de collecte de données.

L'entrevue semi-directive implique, comme l'entrevue directive, l'utilisation d'un guide d'entrevue, mais celui-ci y est beaucoup moins rigide. En effet, le chercheur qui mène une entrevue semi-directive a préparé une série de questions ouvertes qu'il entend poser au participant, mais celles-ci ne constituent que les grandes lignes de l'entrevue. Ainsi, les questions du guide peuvent être modifiées au cours de l'entretien afin de s'adapter au déroulement de celui-ci. De même, le guide d'entrevue peut changer d'une entrevue à l'autre, en fonction des besoins et des constatations du chercheur.

Selon Kvale (1983), l'entrevue semi-dirigée comprend douze caractéristiques essentielles: Elle a comme sujet le vécu du participant et elle vise à faire comprendre la signification de ce qui est rapporté de l'interviewé en essayant d'obtenir les descriptions les plus précises possibles d'un phénomène. Au cours d'une entrevue qualitative, le chercheur n'essaie pas d'obtenir des interprétations, mais des descriptions objectives du participant. Elle a toujours comme sujet un aspect spécifique du vécu du participant et ne porte pas sur un sujet général. Le chercheur aborde l'entrevue d'une manière ouverte et sans avoir établi des hypothèses quant aux phénomènes décrits. Un entretien semi-directif peut parfois contenir des déclarations ambiguës du participant et ce serait la charge du chercheur d'interpréter ses ambiguïtés. De même, un interviewé peut changer son opinion au cours d'un entretien et les dépositions obtenues peuvent varier selon la personnalité du chercheur. Ainsi, en faisant utiliser le même guide d'entrevue à plusieurs chercheurs auprès d'une personne, les résultats seraient probablement différents. De même, l'entrevue semi-directive est une situation interactive et peut même devenir une expérience positive pour l'interviewé.

Pour la présente recherche, nous nous sommes servis d'entrevues semi-structurées pour notre collecte de données. Dans les prochains chapitres, nous allons expliquer comment s'élabore un guide d'entrevue et quelles parties il comprend, et nous allons décrire les participants à notre recherche.

2.3.2. L'élaboration d'un guide d'entrevue

Pour l'élaboration de notre guide d'entrevue, nous avons suivi la méthodologie suggérée par Paillé (1991), qui comprend les six étapes suivantes: l'élaboration d'un premier jet, le regroupement thématique, la structuration interne des thèmes, l'approfondissement des thèmes, l'ajout des probes et la finalisation du guide.

Au cours de l'élaboration du premier jet, qui a duré plusieurs semaines, nous avons rassemblé et noté toutes les questions qui nous paraissaient pertinentes pour notre projet de recherche. Lors de la deuxième étape, ces questions ont été regroupées sous trois thèmes, à savoir l'enseignement que pratiquent les participants à la recherche, l'interrelation entre l'autonomie et l'utilisation d'un plan de travail dans la classe et les problèmes qui surviennent lors du développement de l'autonomie, sujets qui seront décrits plus en détail ultérieurement. Les différentes questions ont par la suite été soumises à une structuration interne des thèmes qui visait à les mettre dans l'ordre le plus logique possible pour un entretien. L'approfondissement des thèmes consistait en un passage en revue de toutes les questions afin de clarifier si on pouvait en dégager d'autres aspects significatifs. Afin de préciser les témoignages des participants à la recherche, des probes, qui indiquent les différents aspects que l'interviewé est censé d'aborder au cours de l'entrevue, ont été ajoutées aux différentes questions. Une dernière étape consistait en la finalisation du guide.

2.3.3. Le contenu du guide

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre guide d'entrevue comprend trois grandes parties. La première est celle de l'enseignement avec plan de travail que le participant à la recherche utilise effectivement dans sa classe. Nous la considérons importante en ce sens qu'elle a permis de définir le cadre à l'intérieur duquel chaque enseignant travaille.

La deuxième partie de l'entrevue vise à déterminer comment le participant définit la notion d'autonomie et quelle interrelation il perçoit entre celle-ci et l'utilisation du plan de travail. Afin de déterminer ce dernier aspect, les enseignants ont parlé des différents aspects de l'autonomie de leurs élèves dans des situations d'apprentissage en classe.

Enfin, la troisième partie aborde les difficultés que les enfants éprouvent dans le développement de leur autonomie. Elle vise à la fois à faire décrire aux enseignants, à quels problèmes leurs élèves doivent faire face et à recenser les mesures mises en places par les participants pour remédier à ces problèmes.

Le guide d'entrevue peut être consulté en annexe. Cependant, il ne s'agit ici pas d'une version définitive, puisque le guide a été adapté après les premiers entretiens afin de l'ajuster aux besoins de la recherche et pour inclure de nouvelles questions qui ont surgi au cours des premières entrevues.

2.3.4. Sélection des participants

Les participants à notre recherche ont été sélectionnés selon les principes d'un échantillonnage théorique. Selon Paillé (dans Mucchielli, 1996, page 54), cette stratégie n'est pas seulement une méthode de sélection de participants, mais aussi « une stratégie de développement et de consolidation d'une théorisation ». Son objectif étant, toujours selon le même auteur, « la génération d'une théorisation valide, exhaustive, et bien ancrée empiriquement », elle requiert une grande variation des phénomènes observés.

À cet effet, nous avons essayé de trouver des enseignants qui pratiquent des formes différentes d'enseignement avec plan de travail. Ainsi, certains enseignants utilisent un plan de travail ouvert, tandis que chez d'autres, il est beaucoup plus fermé. De même, nous avons interrogé des enseignants qui enseignent à des niveaux différents, que ce soit dans des classes régulières, ou dans une classe spéciale pour enfants handicapés, comme c'est le cas d'une participante. L'expérience des enseignants avec le plan de travail varie également entre quelques mois et plusieurs années. Finalement, nous avons inclus des enseignants qui ont abandonné, définitivement ou temporairement, la pratique du plan de travail dans leur classe afin de pouvoir tenir compte des obstacles que ces personnes ont rencontrés.

2.3.5. Description des participants à la recherche

Le tableau 1 dessine le profil des dix enseignants québécois, avec lesquels nous avons réalisé des entrevues semi-directives.

Nom	Niveau d'enseignement	Années d'expérience avec le plan de travail	Remarques
Colette	sixième	17 ans	- enseigne à mi-temps - écrit le plan de travail au tableau - plan de travail plutôt fermé
Janine	quatrième	> 15 ans	- plan de travail plutôt ouvert
François	sixième	6 mois	- plan de travail plutôt ouvert
Josée	cinquième	1 an	- plan de travail plutôt fermé
Jean	cinquième	7 ans	- plan de travail plutôt ouvert
Jean-Pierre	sixième	6 mois	- avait abandonné temporairement le plan de travail suite à l'apparition de difficultés majeures - plan de travail plutôt fermé
Renée	handicaps multiples	1 an	- enseigne dans une classe avec six élèves âgés de 8 à 13 ans, qui ont un handicap physique - plan de travail adapté à chaque élève
Georgette	troisième	> 5 ans	- plan de travail plutôt ouvert
Geneviève	troisième	> 5 ans	- plan de travail plutôt ouvert
Jacqueline	sixième	2 ans	- a abandonné l'utilisation du plan de travail suite à l'apparition de difficultés majeures - a remplacé le plan de travail par le travail en ateliers

Tableau 1: Description des participants à la recherche

Les entrevues ont été réalisées en hiver 1998 et ont duré entre trente-cinq et quatre-vingt dix minutes. Un des enseignants a été visité deux fois afin de pouvoir compléter l'entrevue, et nous avons fait des observations dans trois classes pendant les périodes de plan de travail.

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur des cassettes audio et transcrites par la suite. Ces enregistrements et les verbatims qui en découlent constituent les données pour notre recherche.

2.4. L'analyse par théorisation ancrée

2.4.1. Définition

Comme notre recherche s'inscrit dans une optique qualitative, nous avons également choisi une méthode d'analyse qui suit les principes de celle-ci, à savoir l'analyse par théorisation ancrée. Cette démarche, dont les origines peuvent être retracées à Glaser et Strauss, qui, dès 1967, utilisaient la « grounded theory » pour procéder à l'analyse de leurs données, est, à côté de l'analyse phénoménologique, de l'analyse herméneutique et de la recherche heuristique une des méthodes de recherche qualitative. Nous l'avons choisie, parce qu'elle est particulièrement adaptée à l'analyse d'entrevues.

L'objectif d'une analyse par théorisation ancrée est de procéder à une théorisation du phénomène étudié, où le terme théorisation doit être compris dans le

sens d'une « mise en relation progressive et valide de données qualitatives empiriques » (Paillé, dans Mucchielli, 1996, page 184). L'objectif d'une analyse par théorisation ancrée est par conséquent d'expliquer les relations entre différents aspects d'un phénomène. Conformément à Paillé (dans Mucchielli, 1996), elle doit être comprise à la fois comme processus et comme résultat.

Comme l'indique son nom, l'analyse par théorisation ancrée est reliée étroitement aux données recueillies sur le terrain, elle y est « ancrée ». Cette proximité par rapport aux données empiriques assure également sa fiabilité, car pendant l'analyse, le chercheur a constamment recours aux données empiriques afin de vérifier les premières hypothèses et relations établies. De même, comme la collecte et l'analyse des données se font simultanément, le chercheur peut ajuster les entrevues selon les premiers résultats obtenus et les nouvelles questions qui apparaissent au cours de la recherche.

Lors de l'analyse de notre corpus de données, nous avons suivi la méthodologie de Paillé (1994), qui comprend six étapes, à savoir la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation ainsi que la théorisation et que nous allons décrire dans le chapitre suivant. L'analyse des données s'est faite à partir de verbatims des entrevues qui ont été réalisés après chaque séance d'entrevue et qui ont constitué les données pour notre recherche.

2.4.2. Les étapes de l'analyse

2.4.2.1. La codification

À cette étape de l'analyse du corpus, il s'agissait d'extraire l'essentiel du témoignage livré par les enseignants. La codification s'est réalisée en sélectionnant des mots ou des expressions qui servent à résumer les différentes parties de l'entretien. Il fallait donc déterminer de quoi parle le participant afin d'en extraire le sens. Dans cette partie de l'analyse, les mots et les expressions utilisés ont encore souvent été les mêmes que ceux qui apparaissaient dans le verbatim, et ils ont été notés en marge du texte.

Cependant, Paillé (1994) invite le chercheur à faire preuve d'une certaine « prudence empirique », qui fait en sorte que les codifications correspondent effectivement au contenu de l'entretien. En effet, l'étape de la codification est cruciale pour assurer la fiabilité de la recherche, car à ce niveau, l'analyse doit être bien « ancrée » dans les résultats empiriques.

Selon Paillé (1994), il n'est pas nécessaire d'utiliser une codification détaillée du texte entier jusqu'à la fin de la recherche. En effet, après l'analyse des premières entrevues, les premières réponses aux objectifs et les liens entre les différents éléments commencent à apparaître. La codification n'est alors plus utilisée ligne par ligne pour tout le verbatim, mais son ampleur diminue progressivement.

2.4.2.2. La catégorisation

La catégorisation est une opération qui est un peu similaire à celle de la codification, mais au lieu de résumer le verbatim par des codes, ce sont des catégories qui sont utilisées. Alors que les codes se situent encore souvent proche des termes utilisés par le participant, les catégories traduisent déjà un niveau plus élevé d'abstraction du phénomène décrit.

La catégorisation s'est réalisée en deux étapes: Au cours de la première, nous avons identifié les codes qui ont été attribués lors de la codification et qui constituaient déjà une catégorie, alors que pendant la deuxième étape, nous avons noté les différentes catégories que nous avons isolées dans la marge du texte.

Afin de consolider les catégories élaborées, Paillé (dans Mucchielli, 1996) propose d'en établir une définition précise, d'en dégager les propriétés, d'en spécifier les conditions d'existence, c'est-à-dire d' « identifier ce qui est obligatoirement présent pour que la catégorie existe » (Paillé, dans Mucchielli, 1996, page 187) et à décrire les différentes formes de la catégorie en question.

2.4.2.3. La mise en relation

Au cours de cette étape, nous avons dégagé les relations qui apparaissaient entre les différents éléments de l'entrevue. Elle s'est réalisée sur deux niveaux: celui des données empiriques recueillies lors de l'entretien, qui assure que le processus de théorisation soit bien ancré dans le corpus, et celui de la mise en relation des phénomènes que désignent les catégories.

Lors de la réalisation de la mise en relation des catégories, nous avons utilisé l'approche dite empirique qui consiste en « la mise en relation des catégories à partir d'elles-mêmes et des phénomènes auxquels ils sont associés » (Paillé, 1994, page 170). Dans cette approche, la mise en relation porte principalement sur le corpus de données recueilli lors des entrevues.

Selon Paillé (1994, page 171), la mise en relation est d'une importance cruciale pour le processus d'analyse qualitative, car elle permet de passer « d'un plan relativement statique à un plan dynamique » ou « de la description à l'explication ».

2.4.2.4.L'intégration

Au cours de l'étape de l'intégration, nous avons définitivement délimité, en revenant sur les objectifs que nous nous sommes donnés au début de la recherche, le problème principal que nous avons étudié et nous avons nommé le phénomène central qui a commencé à se dégager des données empiriques. Cette étape a donc consisté en une délimitation de l'analyse effectuée jusqu'à présent sur l'objet définitif de celle-ci.

2.4.2.5.La modélisation

Au cours de la modélisation, le phénomène central de l'étude identifié au cours de l'intégration a encore une fois été analysé et ses caractéristiques ont été dégagées. Selon Paillé (1994), la modélisation peut se faire dans plusieurs étapes qui consistent à dégager le type du phénomène, de décrire les propriétés du phénomène, de déterminer

quels sont les antécédents de celui-ci, de cerner les conséquences du phénomène étudié et de dégager quels sont les processus qui se jouent au niveau du phénomène même.

2.4.2.6. La théorisation

La théorisation, qui vise à consolider la théorie établie au cours de l'analyse, comporte trois parties: l'échantillonnage théorique, l'induction analytique et la vérification des implications théoriques.

Lors de l'échantillonnage théorique, processus qui ne se fait pas uniquement à la fin de la recherche, mais qui est utilisé tout au long de l'analyse, nous avons essayé de trouver dans le corpus les diverses manifestations des phénomènes représentés par les catégories afin de consolider et de saturer celles-ci. L'échantillonnage théorique constitue donc une « stratégie de développement et de consolidation d'une théorisation » (Paillé, dans Mucchielli, 1996, page 54).

L'induction analytique implique que le chercheur confronte la théorie qu'il a établie, et les explications qui y sont reliées, à des cas qui la contredisent et qu'il recherche systématiquement. Durant ce processus, il s'agissait pour nous d'expliquer ces cas et leur compatibilité avec le modèle établi.

Au cours de la vérification des implications théoriques, nous avons dégagé, sous forme d'énoncés, les implications et les conséquences qui sont logiquement déductibles du modèle établi. Par la suite, nous avons vérifié si les manifestations de ces énoncés se retrouvaient effectivement dans notre corpus de données.

2.4.3. Les critères de scientificité de notre recherche

L'épistémologie et la méthodologie d'une recherche qualitative étant très différentes de celles d'une recherche quantitative, il est évident que les critères de scientificité pour les deux types de recherche ne sont également pas identiques. Ainsi, dans notre projet de recherche, nous n'avons pas repris les critères de validité qui sont généralement utilisés pour les recherches quantitatives, mais nous en avançons d'autres qui sont adaptés à la méthodologie d'une recherche qualitative, et que nous allons décrire par la suite.

Comme, selon Patton (1990), le chercheur lui-même est l'instrument principal dans une recherche qualitative, la scientificité de ce qu'il produit dépend en grande partie de lui-même, de sa démarche et de son attitude au cours de la recherche.

L'objectivité, qui exige que le chercheur se situe en dehors des événements et qu'il les rapporte sans qu'ils soient biaisés par la subjectivité, est un critère très important pour les recherches quantitatives. Or, en recherche qualitative, elle est difficile à atteindre, puisque le chercheur entre dans le milieu qu'il étudie et a une certaine influence sur celui-ci. C'est pourquoi, Peshkin (1988) postule que la subjectivité est présente dans toute recherche et qu'il s'agit pour le chercheur d'en être conscient et de l'identifier dans son travail afin de rendre son travail fiable. Selon Laperrière (1993, page 50), la conscience du chercheur de sa propre subjectivité est également importante puisqu'elle affirme que les recherches qualitatives « chercheront à produire des résultats valides d'abord en exploitant et en balisant les ressources de la subjectivité plutôt qu'en tentant de l'exclure des processus et résultats de recherche ».

La recherche quantitative a généralement trois critères de scientificité, à savoir la validité interne, qui indique si un instrument permet effectivement de mesurer le phénomène que le chercheur voulait investiguer, la validité externe, qui fait référence à la transférabilité des résultats obtenus, et la fidélité, qui exige que les résultats des mesures soient exacts. Cependant, ceux-ci ne peuvent s'appliquer à une recherche qualitative à cause de la nature différente des deux types de recherche.

C'est pourquoi Laperrière (1993) propose de remplacer ces trois termes par des expressions qui sont adaptées aux spécificités de la recherche qualitative. Ainsi, la crédibilité prendrait la place de la validité interne, la validité externe serait remplacée par la transférabilité et la fiabilité remplacerait la fidélité. Par la suite nous allons décrire, comment on peut en général atteindre ces critères et quelles mesures sont prises concrètement dans notre recherche pour y accéder.

2.4.3.1. La crédibilité

Afin de rendre une recherche crédible, Laperrière (1993) propose plusieurs mesures, dont la prise en compte de l'effet de la présence du chercheur sur les résultats, l'utilisation de l'échantillonnage théorique, une rigueur élevée lors du codage des données et le recours systématique à des cas qui contredisent la théorie établie.

Au cours de la réalisation de notre recherche, nous avons fait preuve d'une certaine rigueur. Celle-ci a été particulièrement importante au niveau de la codification et de la catégorisation qui ont été à la base de notre analyse des données. De même, nous avons eu recours à l'échantillonnage théorique et à l'induction analytique tels

qu'ils ont été décrits dans un des chapitres précédents. En général, l'analyse du corpus de données s'est réalisée selon une méthodologie stricte et rigoureuse.

Un autre élément important pour garantir la scientificité et la crédibilité de notre recherche est l'ancrage de l'analyse dans le corpus de données. Ainsi, notre analyse qui a mené au récit final se base entièrement sur ce que les enseignants nous ont rapporté au cours des entrevues. De même, nous avons fréquemment eu recours à notre corpus de données afin de vérifier si les constatations qui émergeaient de notre analyse s'y retrouvaient effectivement.

2.4.3.2. La transférabilité

Afin d'assurer la transférabilité des résultats d'une recherche qualitative, Laperrière (1993, page 62) propose de décrire en détail les participants à la recherche et les méthodes de cueillette et d'analyse utilisés ainsi que de diversifier systématiquement les cas étudiés afin « d'augmenter le degré de généralité et donc, le potentiel de transférabilité des résultats de recherche ».

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons décrit en détail la méthodologie que nous avons suivie ainsi que les caractéristiques des participants avec qui nous avons réalisé des entrevues. De même, nous avons pris soin de veiller à ce que les formes de plan de travail utilisés par les personnes en question soient diversifiées. Ainsi, parmi les participants, il y en a qui utilisent un plan de travail plus ouvert, chez d'autres, il est fermé.

2.4.3.3. La fiabilité

La fiabilité, telle qu'elle est définie par Laperrière (1993), fait référence à la nécessité d'une recherche d'être congruente. Afin de garantir cette congruence, ce chercheur propose entre autres d'utiliser l'audiovisuel lors de la collecte de données, de procéder à plusieurs observations d'un même phénomène, de décrire les recherches déjà réalisées qui sont en relation avec le sujet, de dégager l'influence du processus de recherche sur les résultats de celle-ci et de décrire l'ensemble de la méthodologie afin de permettre à d'autres chercheurs d'évaluer la démarche.

Au cours de la présente étude, nous avons enregistré toutes les entrevues que nous avons réalisées afin d'en garder une trace fiable. De même, nous n'avons pas interrogé seulement une personne, mais nous avons réalisé des entretiens avec dix enseignants sur le même sujet. Aussi, notre méthodologie a été décrite en détail, nous avons essayé de dégager l'influence du processus de recherche sur les dépositions des enseignants et nous allons, dans le cadre de la conclusion, décrire les limites de l'étude.

2.5. Critères de déontologie

La présente recherche a été menée en tenant compte des recommandations de déontologie de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Les participants ont été informés sur les objectifs de la recherche et ils ont signé une formule de consentement qui peut être consultée en annexe. De même, des pseudonymes ont été attribués aux participants, afin de préserver l'anonymat et la confidentialité.

3. TROISIÈME CHAPITRE: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

3.1. Introduction: Encadrement de l'autonomie à deux niveaux

Au sein de l'enseignement avec plan de travail, les élèves ont la possibilité d'agir de façon autonome. Cependant, cette autonomie n'y correspond pas à une liberté totale, car elle est encadrée par des interventions des enseignants. Telle est, comme nous allons le montrer dans les chapitres suivants, la conclusion principale qui peut être tirée de la présente recherche.

Au premier regard, cette constatation peut paraître paradoxale, puisque souvent, l'enseignement avec plan de travail ou les pédagogies ouvertes en général sont encore associées à une grande liberté des élèves. Cependant, aux dires des enseignants que nous avons interrogés, un encadrement est nécessaire pour pouvoir assurer le développement de l'autonomie. « Ce n'est pas parce qu'ils travaillent en plan de travail qu'ils deviennent autonomes d'un coup », nous a par exemple expliqué Georgette, une des participantes à notre recherche. Comme nous avons pu l'observer, l'encadrement de l'autonomie se fait à deux niveaux différents: d'une part, à un premier niveau qui concerne la gestion de classe en général et qui s'applique à tous les élèves, et d'autre part, à un niveau plus individuel, lorsque des problèmes relatifs à l'autonomie apparaissent chez certains élèves.

À un premier niveau, nous verrons que l'autonomie des élèves est encadrée par des règles qui régissent le déroulement des activités en classe et qu'il existe des modalités selon lesquelles se réalise l'utilisation du plan de travail lui-même. De même, nous allons expliquer pourquoi l'autonomie des élèves n'est pas synonyme de liberté complète, des limites bien précises déterminant jusqu'à quel point l'élève peut assumer son autonomie.

Le deuxième niveau d'encadrement de l'autonomie entre en action lorsque des difficultés relatives à l'autonomie apparaissent. Dans le chapitre correspondant, nous allons expliquer que les interventions de ce niveau varient selon la nature des difficultés apparues. En effet, lorsque ces problèmes se rapportent à l'autonomie fonctionnelle ou sociale, nous avons observé l'utilisation de mesures d'encadrement différentes par rapport à des situations où des élèves éprouvent des difficultés relatives au développement de l'autonomie cognitive.

Une des conditions nécessaires qui doivent être remplies pour que l'apprentissage de l'autonomie et, par conséquent, l'encadrement de cet apprentissage puissent se développer, est cependant la mise à la disposition des élèves de situations dans lesquelles ils peuvent être autonomes. Dans un chapitre introductif, nous allons donc décrire cet « espace autonome » qui leur est fourni dans le cadre de l'enseignement avec plan de travail.

De même, nous allons, dans un chapitre final, expliquer que, si dans cette forme d'enseignement, des progrès d'autonomie se réalisent, des problèmes relatifs à

cette autonomie persistent et semblent parfois insurmontables, malgré l'encadrement mis en oeuvre par les enseignants.

3.2. La présence d'un espace autonome permet l'apprentissage de l'autonomie

Nous avons pu constater lors de nos entrevues que les enseignants rencontrés offrent aux élèves de nombreuses possibilités d'agir de façon autonome dans le cadre de l'enseignement avec plan de travail. Ce n'est plus l'enseignant qui prend la totalité des décisions, mais une partie en est déléguée aux élèves.

Comme nous allons le montrer dans le présent chapitre, cet « espace autonome » nécessite une forte valorisation de l'autonomie par les enseignants et l'attribution d'un rôle de première importance à l'élève. Au niveau organisationnel, il est caractérisé par la possibilité d'opérer des choix et la participation des élèves à la gestion de classe, les deux éléments conférant aux élèves des opportunités pour agir de façon autonome.

3.2.1. L'activité de l'élève et la valorisation de l'autonomie comme conditions indispensables d'un espace autonome

Deux conditions sont nécessaires pour assurer l'existence d'un espace autonome dans une classe. Il faut d'une part que l'élève devienne actif dans son apprentissage de l'autonomie afin de pouvoir se l'approprier et, d'autre part, que l'enseignant valorise l'autonomie en la considérant comme objectif important de son enseignement et en soutenant les démarches de ses élèves dans l'apprentissage de

celle-ci. Par la suite, nous allons décrire sous quelles conditions se fait l'attribution d'un rôle plus actif à l'élève et quelles répercussions la valorisation de l'autonomie peut avoir sur le développement de l'autonomie.

3.2.1.1.L'élève actif

Comme en témoignent les enseignants que nous avons interrogés, l'activité de l'élève dans ses apprentissages est une des caractéristiques principales de l'enseignement avec plan de travail. D'ailleurs, tous les enseignants à qui nous avons demandé de situer leur style d'enseignement à l'intérieur de la grille de Paquette, se sont situés dans l'enseignement ouvert, dont une des caractéristiques est l'implication forte de l'élève. « Le rôle de l'élève, je le considère comme étant de base, c'est lui l'acteur », explique Colette.

Cette activité se retrouve surtout dans les phases de plan de travail de l'enseignement. « [Les élèves] sont directement impliqués dans leur travail », raconte Josée. Cette implication comporte l'organisation du plan de travail au cours de la semaine et la résolution autonome des devoirs qu'il implique. « Il apprend par lui-même » relève Jean-Pierre. « Son rôle à lui, c'est justement, s'il souhaite réussir vraiment et s'aider soi-même, de se prendre en main. »

La responsabilité de l'élève pour son apprentissage entre donc en jeu, elle fait partie des tâches qu'il doit assumer activement. « Je suis tenant de la pédagogie la plus ouverte, l'enfant devient le premier responsable de ses apprentissages, son rôle est de première place », confirme Jean.

L'activité de l'élève semble d'ailleurs être une caractéristique propre aux formes d'enseignement plus ouvertes. Ainsi, pour Georgette, la passivité des élèves dans l'enseignement plus directif qu'elle pratiquait avant l'introduction du plan de travail, était une des raisons principales l'incitant à changer le fonctionnement de sa classe et à se diriger vers l'enseignement avec plan de travail. Selon elle, une pédagogie directive pose problème, parce que l'enseignant y passe son temps à répéter et les élèves ne font pas d'effort véritable pour apprendre. La solution que propose l'enseignement avec plan de travail consiste à « les faire travailler », tout en remettant « entre les mains de l'enfant l'apprentissage de la discipline et de leurs connaissances » et en refusant d'accomplir le travail pour les élèves: « Je ne veux pas travailler pour eux, il faut que ça vienne d'eux. J'étais tannée de travailler à leur place. J'ai réalisé que je faisais le travail à leur place, alors que c'est à eux de travailler. »

Les propos de Jean vont dans le même sens quand il affirme que, contrairement à l'enseignement avec plan de travail, l'enseignement plus directif qu'il pratiquait auparavant, incitait les élèves à la passivité. En effet, il a constaté que les élèves se limitaient au strictement nécessaire et n'avaient pas l'air d'être éveillés à d'autres matières.

3.2.1.2.L'autonomie valorisée

Le développement de l'autonomie est un élément important pour tous les enseignants que nous avons interrogés sur l'enseignement avec plan de travail. Cette valorisation se traduit, comme nous allons le voir dans le présent chapitre, par une

conscience de l'importance de l'autonomie, d'une part, et par des actions concrètes favorisant le développement de celle-ci d'autre part.

Interrogés sur les objectifs qu'ils poursuivent avec leur enseignement, tous les participants citent l'autonomie en premier lieu. « Ce que je veux avec cette façon de faire, c'est qu'ils deviennent plus autonomes », dira par exemple François. L'objectif de l'autonomisation des enfants semble d'ailleurs être bien propre à des formes d'enseignement plus ouvertes, note Geneviève: « Lorsque c'est moi qui parle, lorsque c'est moi qui donne les connaissances, lorsque c'est moi qui est le maître en avant, les enfants ne peuvent pas se l'approprier. »

Le développement de la capacité de prendre des choix va de pair avec l'objectif de l'autonomisation. Pour Jean, c'est en offrant aux enfants un maximum d'occasions qui leur permettent d'être autonomes et responsables qu'ils apprennent à assumer un choix. L'aspect fonctionnel de l'autonomie peut également entrer en jeu, comme c'est le cas dans la classe de Jean-Pierre: « L'objectif comme tel, c'est que l'enfant devienne autonome et qu'il sache s'organiser adéquatement, et dans le temps, et dans le travail. ».

La responsabilisation des élèves est souvent directement reliée à l'enseignement avec plan de travail et à l'autonomie. Ainsi, pour Colette par exemple, ces deux éléments vont de pair, et Georgette renchérit: « C'est eux qui sont responsables de la réussite de leur année, responsables de leur apprentissage aussi. ».

Pour les enseignants que nous avons interrogés, l'autonomie est donc un objectif important. La justification de la poursuite de cet objectif se fait souvent à

partir de réflexions d'anticipation visant à préparer les élèves à l'enseignement secondaire, qui, selon Renée, demande un sens d'organisation supérieur. Cependant, le développement de l'autonomie chez les élèves du primaire dépasse la période strictement scolaire pour déterminer, conformément à Jean-Pierre, l'ensemble de la vie des personnes en question.

Avant de vouloir favoriser le développement de l'autonomie chez leurs élèves, les enseignants doivent eux-mêmes être persuadés de la capacité de leurs élèves de devenir autonomes. Janine croit très sincèrement en l'autonomie et la responsabilité, en leur faculté « d'apprendre par eux-mêmes, d'apprendre ensemble, de s'entraider. »

Après des participants à notre recherche, la valorisation de l'autonomie ne se traduit cependant pas seulement par le fait qu'elle est citée comme objectif de l'enseignement avec plan de travail. Dans la vie quotidienne de la classe, les interventions reflètent également cette attitude des enseignants. Ainsi la valorisation de l'autonomie par l'enseignant implique nécessairement la favorisation d'un comportement autonome chez les élèves, ou comme en témoigne Geneviève, qui enseigne en troisième année, le refus de favoriser des comportements non autonomes: « S'ils ont été couvés en première, deuxième année, c'est fini en troisième. Je ne veux plus les couvrir. »

Souvent, cette valorisation se traduit par la proposition de situations dans lesquelles les élèves doivent faire preuve d'autonomie. Les travaux en équipe et la résolution de conflits constituent des exemples typiques et les élèves y sont forcés en quelque sorte à agir de façon autonome. Selon Jean-Pierre, les élèves, confrontés à des conflits, doivent les régler « autrement qu'en [se] tapant dessus. Moi, je dis: Tu vas

essayer de travailler avec ton camarade, vous allez faire des compromis, vous allez vous entendre. » Et lorsque des situations de conflit apparaissent, la résolution autonome en est favorisée. Ainsi, Colette évoque qu'à partir du moment, où les élèves sont capables de dégager une solution à un conflit, elle « n'imposerait jamais une solution à un groupe », parce qu'elle tient à ce que les enfants en assument la responsabilité.

De même, certaines interventions, par exemple de Janine, reflètent le souci de développer l'autonomie cognitive chez ses élèves. Selon elle, un enfant doit pouvoir lui dire s'il n'a pas compris: « C'est sûr que moi, des fois, je vois dans les yeux qu'il n'a pas saisi la matière, mais j'aimerais que l'enfant aille jusqu'à dire: Je ne comprends pas. J'ai besoin d'aide. » Pour elle, cette dimension de l'autonomie va très loin. Elle préfère qu'un enfant en fasse moins en ayant compris sa tâche plutôt que d'achever un travail non intériorisé.

3.2.2. Divers choix s'offrent à l'élève et lui permettent de prendre des décisions autonomes

Dans le cadre de l'enseignement avec plan de travail, plusieurs possibilités de choix s'offrent aux élèves: les choix relatifs à l'organisation du plan de travail, les choix de la forme sociale des travaux et les choix d'approfondissement.

3.2.2.1. Organisation du plan de travail par les élèves

Le premier choix qu'ils doivent assumer et que l'on retrouve dans toutes les classes des enseignants interrogés est celui de l'organisation du plan de travail au cours

de la semaine. « Le plan de travail, dans le fond, c'est eux qui doivent l'organiser » dira par exemple Geneviève. Le plan de travail, contrairement à un enseignement plus directif, permet surtout aux élèves d'organiser la semaine à leur goût. Ainsi, Jean-Pierre explique qu'il n'est peut-être pas très motivant pour les enfants de débiter toutes les semaines par des mathématiques. Selon lui, le plan de travail offre un choix à l'enfant: « L'enfant choisit ce qu'il a le goût de faire: Si ça ne le tente pas de faire des mathématiques, il fait du français. » Pour une autre participante à notre recherche, le choix de l'organisation peut être résumé à quelques questions qui permettent à l'élève de choisir comment il va organiser son plan: « Le choix qu'ils ont, c'est de dire: Comment est-ce que j'organise mon plan de travail? Par quoi vais-je commencer? » Dans plusieurs classes, comme celle de Geneviève, les élèves ont, en plus, le choix de continuer leur plan de travail à la maison:

« Si l'enfant veut continuer son plan de travail le soir, il peut toujours s'avancer, pour après ça aller faire de l'enrichissement, mais si l'enfant dit: non, moi, je fais juste [...] mes devoirs, il n'est pas obligé de continuer son plan de travail. »

3.2.2.2.Choix de la forme sociale

Dans la majorité des classes, les choix ne se limitent pas seulement à l'organisation du plan de travail, mais peuvent aussi contenir d'autres éléments. Ainsi, la majorité des enseignants permettent à leurs élèves de choisir la forme sociale dans laquelle ils veulent travailler. Les élèves peuvent se réunir en petits groupes pour accomplir les devoirs contenus dans le plan de travail et interagir au sujet de la résolution de ces tâches. Jean, par exemple, regroupe ses élèves en équipes de quatre pour les périodes de plan de travail. Ils restent cependant toujours libres de travailler seuls, s'ils le préfèrent, et ce sont les élèves qui prennent la décision de travailler en

équipe ou individuellement. Josée, qui, elle aussi, laisse le choix de la forme sociale du travail à ses élèves, justifie sa décision par la différence de niveau entre les élèves. Pour elle, c'est trop demander à certains élèves de travailler avec des camarades « qui sont vraiment très loin ou qui les freinent trop dans leur plan de travail. »

Cependant, tous les élèves n'ont pas la possibilité de choisir la forme sociale de leur travail. Ainsi, Colette, dont la salle de classe est une des seules où les bureaux des élèves ne sont pas regroupés en petits groupes, ne tolère plus des interactions entre les élèves pendant le plan de travail et n'accepte pas qu'un élève pose des questions à son voisin.

3.2.2.3. Choix des activités d'approfondissement par les élèves

Tous les enseignants consultés offrent également aux élèves le choix de la forme d'approfondissement qu'ils désirent adopter si leur plan de travail est terminé prématurément. Ainsi, Janine explique que dans sa classe, les élèves peuvent choisir parmi les activités d'approfondissement qu'elle propose ou bien déterminer eux-mêmes un projet personnel.

Au delà de ces trois premiers choix, relatifs à l'organisation du plan de travail, à la forme sociale ainsi qu'aux activités d'enrichissement, qui sont offerts par la presque totalité des enseignants que nous avons interrogés, certains participants proposent d'autres possibilités de choix, plus ponctuelles. Ainsi, Jean permet à ses élèves de choisir le mode de présentation de certains travaux:

« Dans le cadre d'un travail d'équipe sur les explorateurs, les élèves avaient le choix de décider comment ils vont faire leur présentation. [...]. Ça peut être d'une façon très linéaire, [...], tandis qu'il y en a qui ont commencé une pièce de théâtre. Il y en a qui ont utilisé des outils comme l'informatique, puis qui vont faire une présentation sur écran. »

Une autre possibilité d'opérer des choix peut être retrouvée dans la classe de Josée, qui propose à ses élèves le choix du sujet de leurs rédactions: « Les jeunes, au lieu d'écrire sur ce que je leur impose, écrivent sur ce qu'ils veulent écrire. »

La possibilité offerte aux élèves de fixer des choix est en relation directe avec le développement de l'autonomie. En effet, aux dires de Geneviève, l'élève détermine, grâce au plan de travail, l'espace de temps qui est à sa disposition, et, à l'intérieur de cet espace, les priorités à respecter. Finalement, en le faisant, « il est en train de développer une certaine autonomie là-dedans ». Les choix que les élèves peuvent opérer dans le plan de travail deviennent donc une des conditions pour que ceux-ci puissent développer leur autonomie.

3.2.3. Participation des élèves à la gestion de classe

Dans la majorité des classes où nous avons interrogé les enseignants, ces derniers ne sont pas les seuls à pouvoir prendre des décisions relatives à l'organisation de la classe et au déroulement de l'enseignement, mais les élèves peuvent également y participer. Ainsi, Jean ne se sent pas « obligé de tout contrôler ». Comme nous allons le voir, les élèves ont, à l'intérieur de certains domaines désignés par l'enseignant, un vrai pouvoir de décision. « Ils ont beaucoup de place. C'est eux qui gèrent dans un sens », dira Janine à ce sujet. Et plus loin, elle poursuit dans cette direction: « Les élèves ont beaucoup de responsabilités, une partie de la classe est vraiment à eux. »

Les possibilités de participation couvrent surtout l'élaboration des règles de vie dans la classe, le choix des conséquences agréables et désagréables, l'apport des suggestions ainsi que, plus rarement, l'apport de conseils pour l'enseignant.

3.2.3.1. Participation à l'élaboration des règles de vie

Une première forme d'implication est la participation à l'élaboration des règles de vie dans la classe. Cette caractéristique qui renvoie au sens premier du terme autonomie, c'est-à-dire le droit de se donner ses propres lois, se retrouve dans la majorité des classes. « On les a élaborées ensemble, c'est eux qui me les ont sorties », explique Georgette. Dans la classe de Jean-Pierre, cette élaboration se fait à partir de quelques questions de départ, visant à déterminer les conditions élémentaires pour le bon fonctionnement d'une classe. Renée, comme d'ailleurs aussi Josée, part de l'image du « bon prof » et du « bon élève » pour faciliter l'élaboration des règles par les élèves. Geneviève finalement explique qu'avant de passer à la définition des règles, elle en fait ressentir le besoin aux élèves. En début d'année, elle lâche les rênes, n'intervient pas contre le bruit et le chahut, pour ensuite faire sentir aux élèves les avantages de la discipline et des règles qu'on s'impose soi-même.

Le degré de participation des élèves à l'élaboration des règles de vie en classe varie. Parfois, les élèves sont libres de déterminer l'ensemble des règles, qui seront par la suite acceptées par l'enseignant. Souvent cependant, on retrouve des formes mixtes, avec des restrictions de la part de l'enseignant. C'est le cas dans la classe de Georgette, qui fait participer ses élèves à l'élaboration des règles de vie, mais qui en impose une aussi: « La seule que j'ai apportée, c'est de leur dire: c'est le silence en rentrant. » Il en est de même pour Renée, qui se voit forcée d'imposer certaines règles afin de tenir

compte des spécificités d'enfants handicapés. « Comme j'ai un enfant dysphasique dans la classe, ils devaient apprendre à regarder la personne quand quelqu'un leur parle. C'est ce qui est important pour moi, je [le] leur dis. »

D'autres règles peuvent être ajoutées par l'enseignant au cours de l'année, si la nécessité s'en fait sentir. Ainsi François, qui a élaboré les règles de vie de la classe ensemble avec les élèves au début de l'année, raconte qu'il a introduit une règle dans la classe pour éviter que les élèves ne parlent trop fort dans le cadre des travaux d'équipe: « J'ai appliqué la loi des trente centimètres, c'est-à-dire qu'on ne doit pas parler plus qu'à trente centimètres d'une personne. Et c'est sûr, que, si je te parle à trente centimètres, on ne se parlera pas fort, on ne criera pas. »

Parfois aussi, le pouvoir de décision des élèves est limité par les exigences de l'enseignant relatives aux règles de vie que les élèves sont tentés d'adopter. Georgette, ouverte en principe à la participation, suggère chaque année les mêmes règles de vie aux élèves: « Moi, ça fait une trentaine d'année que j'enseigne, et dans ma tête, je les ai toutes, ces règles-là. Et subtilement, je les amène, mais c'est très subtilement: eux, ils vont me les dire. » Finalement, c'est par des questions que ces règles de vie sont suggérées aux élèves: « Si, on est en train de parler, allez-vous comprendre ce que je dis? Non. Qu'est-ce qu'il faut faire? Il faut demander le droit de parole et il ne faut pas parler en même temps. C'est dans ce cheminement qu'ils apportent la règle. Je ne l'impose pas! »

Cependant, comme l'explique François, qui affirme laisser une liberté complète aux élèves lors du choix des règles de vie de la classe, les règles détectées par les élèves correspondent de toute façon la plupart du temps à celles qu'il aurait proposées lui-

même pour créer une atmosphère de classe agréable: « Les règles que les enfants trouvent, c'est les tiennes aussi, bien souvent. C'est très rare que ça ne corresponde pas à un mariage des deux. »

En général, les règles de vie, une fois élaborées par les élèves, sont affichées dans les salles de classe respectives. La participation des élèves à l'élaboration de règles se limite cependant aux règles de vie en classe. Celles qui concernent le plan de travail lui-même ou les démarches à entreprendre pour demander de l'aide ou pour résoudre des conflits sont imposées par l'enseignant.

3.2.3.2. Participation au choix des conséquences

La participation des élèves à la gestion de la classe ne s'applique cependant pas exclusivement à l'élaboration des règles. Souvent, les élèves ont aussi le droit d'inclure des conséquences agréables ou désagréables qui sont liées au respect et au non respect des règles. François, par exemple, indique que les récompenses liées au respect des règles sont choisies par les élèves: « Il y a un choix, au début de l'année, on a déterminé ce qu'on voulait. C'était soit une demi-heure à l'extérieur, [soit] une demi-heure à l'ordinateur, [...] ou encore une activité au choix, où tu peux faire ce que tu veux. » Chez Renée également, le choix et la gestion des récompenses se font par les élèves: « Des fois, ils veulent aller dehors, des fois, ils veulent aller jouer aux ordinateurs »

Renée, qui enseigne dans une classe comprenant des enfants handicapés, leur laisse d'ailleurs aussi une autre partie dans la gestion de la classe et de leurs apprentissages. Lorsque les élèves n'arrivent pas à terminer leur plan de travail, ils

peuvent eux-mêmes en établir les conséquences et proposer des suggestions quant à la poursuite de celui-ci. Dans ce cas, une partie importante de la gestion du curriculum peut donc être assumée par les élèves.

3.2.3.3. Apport de suggestions et de critiques

Une autre forme de participation à la gestion de classe est la possibilité d'apporter des suggestions relatives à la vie en classe: « Les enfants peuvent apporter des idées », explique Janine. Ainsi, la critique constructive de la part des élèves prend également une place importante chez Geneviève, des critiques qui concernent l'aménagement et la décoration de la salle de classe ou encore l'organisation de fêtes comme l'halloween.

Dans certains cas, la participation des élèves à la gestion de la classe peut même aller jusqu'à la critique de l'enseignant par un élève. Ainsi François explique que les élèves lui ont suggéré de changer sa façon de leur apporter de l'aide.

« Ils me disent des choses pour m'améliorer. [...] Des fois, j'avais beaucoup de demandes [d'aide], puis j'allais à un, à l'autre et je ne finissais pas vraiment avec la personne. J'avais tendance à aller un peu partout, mais je n'ai finalement pas terminé mon explication et ils me l'ont reproché. J'accepte ça, puis ça fait 2 semaines qu'on me dit que ça va bien, que je vais bien (rit). »

La critique de l'enseignant par les enfants est donc tolérée dans certains cas, voire souhaitée. Dans la classe de Geneviève, on retrouve également cette forme très poussée de la participation . Des élèves lui ont par exemple reproché de ne pas être

assez sévère. Les critiques visant l'enseignant restent cependant l'exception dans les classes visitées.

En général, nous avons constaté que la participation des élèves à la gestion de la classe est présente sous une forme ou une autre dans la majorité des classes dont nous avons interrogé les enseignants. Contrairement à la possibilité de faire des choix, qui est en quelque sorte inhérente à l'enseignement avec plan de travail et que l'on retrouve par conséquent chez tous les participants que nous avons interrogés, le présence ou l'absence d'une participation de l'élève à la gestion de classe dépend donc plutôt de la volonté de l'enseignant de céder une partie de ses pouvoirs de décision aux élèves.

3.3. L'autonomie encadrée par des règles et des limites au niveau de la classe

Dans l'enseignement avec plan de travail, la présence d'un espace autonome n'implique ni l'autonomie complète de l'élève ni sa liberté totale. Comme nous allons le voir dans le présent chapitre, des règles et des limites forment un premier niveau d'encadrement de l'autonomie au niveau de la classe. Ces deux mesures encadrent le développement de l'autonomie, qui peut dès lors se développer à l'intérieur de certaines limites, imposées par l'enseignant, l'école, ou, comme nous l'avons vu dans le cas de la participation à la gestion de la classe, suggérées par les élèves eux-mêmes.

L'encadrement du premier niveau par des règles et des limites sert en même temps à atteindre deux objectifs, le premier favorisant le développement de l'autonomie chez l'élève, et le deuxième conférant à l'enseignant la possibilité de

garder un certain contrôle sur le déroulement des activités dans le plan de travail. Comme en témoigne Geneviève, ces deux aspects sont importants pour permettre le fonctionnement de l'enseignement avec plan de travail:

« C'est bien beau le plan de travail, [...] mais moi, j'y crois avec un encadrement. Pas y aller comme ça, *at large*, puis dire: On y va avec le plan de travail, parce que là, on ne sait pas trop où les enfants sont rendus. Eux non plus, ils ne savent pas non plus où ils sont rendus. »

Dans une première partie de cette section, nous allons donc décrire quelles règles régissent une classe qui pratique l'enseignement avec plan de travail, et nous allons expliquer en quoi ces règles peuvent être utiles au développement de l'autonomie des élèves. Par la suite, nous allons, dans la deuxième partie, montrer en quoi l'espace autonome des élèves est limité par certaines exigences des enseignants.

3.3.1. Présence de règles précises

Dans l'enseignement avec plan de travail, le développement de l'autonomie est encadré par des règles. L'élève ne dispose donc pas d'une liberté complète pour évoluer dans l'espace autonome que nous avons décrit dans le chapitre précédent, mais son autonomie est délimitée par des règles très précises.

Lors de nos entrevues, nous avons constaté qu'on peut distinguer différents types de règles: les règles de vie qui encadrent le déroulement de la classe en général, les règles relatives au plan de travail et les règles à suivre lorsque des problèmes apparaissent dans le processus d'apprentissage ou dans le cadre de l'interaction avec d'autres élèves. Par la suite, nous allons décrire sous quelles formes et dans quelles

conditions ces différents types de règles apparaissent et quelle est leur répercussion sur le développement de l'autonomie.

3.3.1.1.L'encadrement par des règles de vie

Comme nous l'avons vu dans un des chapitres précédents, les règles de vie présentes, explicitement ou implicitement, dans toutes les classes, peuvent être élaborées avec la participation des élèves. Elles visent à régler le déroulement de la vie en classe et de l'enseignement. « Pour bien vivre, il faut qu'il y ait un minimum de règles », explique par exemple Georgette.

En même temps, les règles de vie imposent un cadre à l'intérieur duquel les élèves peuvent évoluer, et qui sert à structurer leurs actions. En général, elles concernent deux domaines, soit les interactions en classe, avec l'enseignant ou avec les autres élèves, soit l'accomplissement des travaux par l'élève.

3.3.1.1.1. Structuration des interactions par des règles de vie

Les règles de vie qui concernent les interactions structurent la relation des élèves entre eux dans la classe. « Je surveille mon langage avec les autres », ou « je surveille mes attitudes envers les autres » sont par exemple des règles affichées dans la classe de Jean.

Par ailleurs, elles mettent l'accent sur la nécessité de certains comportements sociaux afin de garantir un bon fonctionnement de la classe. Des exemples pour de

telles règles sont celles qui stipulent que « je travaille sans déranger les autres » chez Geneviève et Jean, ou encore « je demande le droit de parole » dans la classe de Georgette. Colette, quant à elle, insiste pour que ces élèves ne parlent pas pendant leur travail, règle que l'on ne retrouve pas entre eux dans les autres classes parce que l'entraide entre les élèves y est permise et même souhaitée.

Finalement, certaines règles structurent la relation des élèves avec leur enseignant. « On écoute quand le prof explique » dans la classe de Georgette, et « Quand l'enseignant donne des explications, tu n'as pas le droit de parler » chez François, sont des exemples de ce type de règles. On peut donc constater que ces règles imposent en quelque sorte une certaine forme sous laquelle doivent se dérouler les différentes interactions en classe, sans cependant en toucher le contenu.

3.3.1.1.2. Structuration de la forme des travaux par des règles de vie

Une deuxième catégorie de règles de vie dans la classe concerne l'exécution et la forme des travaux que l'élève est supposé accomplir. Comme les règles relatives aux interactions sociales, elles visent à structurer le travail de l'élève. Celui-ci doit respecter certaines consignes, mais garde la possibilité d'être autonome à l'intérieur de ce cadre lors de l'exécution de son travail. « Je suis propre dans mes travaux » et « Je respecte les échéances » sont des exemples de telles règles. Les règles peuvent cependant aussi être formulées sous forme d'attentes ou d'exigences par l'enseignant. « En septembre, il y a toute une mise en place de mes exigences, de la façon dont je veux les voir exécuter leur travail, » raconte Josée à ce sujet.

Comme les règles de vie, qu'elles soient élaborées par les enfants ou imposées par l'enseignant, définissent un cadre dans lequel vont se dérouler l'enseignement et les interactions en classe, l'autonomie des élèves n'équivaut pas à une liberté complète. Dans une classe avec plan de travail, les élèves disposent donc d'un espace autonome, mais uniquement à l'intérieur d'un cadre imposé par les règles de vie.

3.3.1.2. Structuration du plan de travail par des règles

En plus des règles de vie de la classe, le travail de l'élève à l'intérieur de l'enseignement avec plan de travail, peut aussi, dans certaines classes, être structuré par des règles relatives au plan de travail lui-même. Au cas où elles existent, elles se présentent sous deux formes différentes. D'une part, on retrouve les règles qui sont relatives à l'organisation du plan de travail, et d'autre part, celles qui visent à encadrer le développement de l'autonomie de l'élève.

3.3.1.2.1. Structuration par des règles administratives

Les règles relatives au plan de travail lui-même permettent à l'enseignant de mieux structurer le déroulement du plan de travail au cours de la semaine. Ces règles sont donc plutôt d'un ordre administratif et peuvent entrer en jeu lorsque l'enseignant voit la nécessité de s'adapter aux spécificités du programme de la semaine. Ainsi, par exemple, dans la classe de Georgette, il peut arriver que les élèves n'ont pas le droit de faire certains devoirs avant qu'elle ne leur ait fourni des informations à leur sujet. Les consignes correspondantes sur le plan de travail sont marquées d'une étoile, signe que les élèves doivent attendre des informations préalables de l'enseignant.

Ce genre de règles est aussi appliqué par Renée, qui l'utilise cependant dans le sens inverse, c'est-à-dire pour signaler aux élèves qu'ils doivent terminer un devoir contenu dans le plan de travail à une date antérieure au vendredi, qui est la date de remise habituelle du plan de travail.

3.3.1.2.2. Encadrement de la tâche d'organisation de l'élève par des règles

Une deuxième catégorie de règles structure l'activité autonome de l'élève. Celles-ci facilitent l'évolution de l'élève dans l'espace autonome que lui procure l'enseignement avec plan de travail. En même temps, ces règles peuvent éviter des problèmes qui seraient apparus sans encadrement du développement de l'autonomie. Dans la classe de Jacqueline, par exemple, les élèves sont obligés de travailler sur la même matière pendant une période horaire. Ils sont empêchés ainsi de « se promener » à leur guise d'une matière à l'autre.

Par cette règle, l'enseignante encadre le travail des élèves, tout en leur laissant un espace autonome considérable, qui consiste en la possibilité pour l'élève de choisir la matière qu'il veut aborder et de travailler de façon autonome.

Dans la classe de Renée, les règles relatives à l'encadrement de l'autonomie se rapportent à l'organisation du plan de travail au niveau de la journée. En fait, chez elle, les élèves doivent fixer le matin ce qu'ils projettent de faire au cours de la journée. Il en est de même dans la classe de François, où les élèves doivent fixer leur planification du plan de travail dès le début de la semaine. Par ces mesures, les enseignants obligent

leurs élèves à se structurer dès le début de la journée ou de la semaine afin de faciliter leur tâche, sans toutefois réduire leur espace autonome à l'intérieur de ce cadre imposé par l'enseignant. L'espace autonome des élèves reste intact.

Mentionnons toutefois que ces règles relatives au plan de travail sont assez rares et ne se retrouvent pas dans toutes les classes qui se servent d'un plan de travail. Leur utilisation ne peut donc pas être généralisée.

3.3.1.3. Encadrement de la demande d'aide

L'autonomie des élèves dans la résolution de problèmes rencontrés lors de l'utilisation du plan de travail est également encadrée par des règles très précises dans la majorité des classes. Celles-ci favorisent l'entraide entre les élèves, qui est fortement valorisée par la majorité des enseignants que nous avons interrogés. Seulement une participante ne tolère pas que les élèves aient recours à l'aide d'un ami lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème cognitif.

Le plus souvent, ce sont des règles établies par l'enseignant qui obligent l'élève à demander d'abord de l'aide à un ami avant d'avoir recours à l'enseignant. Le non respect de cette règle par les élèves se solde en général par un refus de l'enseignant d'apporter la réponse voulue à l'élève. « Premièrement, tu passes au niveau de ton équipe, tu demandes à ton équipe avant moi, parce que sinon je ne fournis pas la réponse », explique Janine. L'obligation pour l'élève d'avoir recours à un autre élève vise donc à diminuer la dépendance de l'élève par rapport à l'enseignant et le force pratiquement à adopter un comportement plus autonome.

Dans certaines classes, cette entraide est encore plus structurée par la désignation ou l'élection d'élèves experts pour les différentes matières. La règle en question ne demande donc pas seulement aux élèves de s'adresser en premier lieu à un autre élève en cas de problèmes, mais désigne également le camarade compétent pour une matière spécifique, à qui il doit avoir recours.

Chez François, la forme sous laquelle doit se faire l'apport d'aide est également prévue par des règles. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'expliquer le fonctionnement de l'ordinateur, l'élève qui fournit les explications doit respecter certaines exigences: « Je ne veux pas [...] qu'ils prennent la souris pour l'autre. Il faut qu'ils indiquent à l'écran, les choses. C'est l'autre qui manoeuvre, avec sa souris. »

Cette règle développe l'autonomie des deux élèves impliqués. L'élève qui explique doit respecter certaines exigences, mais à l'intérieur de ce cadre, il reste autonome dans l'apport de son aide. D'autre part, l'élève qui se fait aider doit exécuter lui-même les consignes, ce qui pourra ultérieurement favoriser sa prise en main et son autonomie dans la résolution de cette tâche.

3.3.2. Une autonomie limitée

Comme nous avons pu le montrer dans un des chapitres précédents, les élèves ont à leur disposition un certain espace autonome dans l'enseignement avec plan de travail. Cependant, leur autonomie n'y est pas complète, car des limites imposées par l'enseignant touchent les deux aspects qui caractérisent l'espace autonome, à savoir la

participation des élèves à la gestion de classe et la possibilité de choix à l'intérieur du plan de travail.

Ces limites restreignant l'espace autonome peuvent être explicites ou implicites. Dans le premier cas, elles sont clairement formulées à l'attention des élèves et dans le deuxième, elles se présentent plutôt sous forme de sous-entendus amenés plus subtilement par l'enseignant. À l'intérieur des limites déterminées dans une classe, l'élève peut agir de façon autonome.

3.3.2.1. Limitation de l'autonomie lors du choix des règles de vie

Lors de l'élaboration des règles de vie de la classe, le choix des règles est souvent limité. Ces limites peuvent être détaillées explicitement lors de l'élaboration des règles. C'est par exemple le cas de la classe de Jean-Pierre, où les règles proposées par les élèves sont en général acceptées si elles répondent aux exigences de l'école. « Habituellement, je vais avec la majorité, mais une règle qui n'est pas permise par l'école, elle ne le sera pas non plus dans la classe. » Les limites peuvent aussi toucher le choix des conséquences agréables, l'enseignant exerçant un certain contrôle sur leur contenu. « J'ai refusé des conséquences agréables. [...] On a pris entente, je leur ai dit que j'ai mon mot à dire aussi, » avoue Geneviève.

Les limites fixées pour la participation des élèves à la gestion de la classe peuvent aussi être plus implicites. Dans ce cas, l'enseignant a des attentes précises quant aux règles nécessaires. C'est le cas de Josée, qui, lors de l'élaboration des qualités d'un bon prof et d'un bon élève, exige que certains critères apparaissent.

« Evidemment, un bon élève se tait quand un autre parle, rapporte ses feuilles, rapporte les commentaires. » Il y a donc, dans ce cas, une contradiction entre la suggestion d'une liberté de choix à l'élève et les exigences de l'enseignant que ceux-ci doivent respecter.

3.3.2.2. Limitation de la possibilité de choix

Les limites relatives aux choix des élèves peuvent également être implicites ou explicites. Une des limites que l'on retrouve implicitement dans toutes les classes concerne le contenu du plan de travail et l'obligation de l'accomplir. En effet, tous les enseignants interrogés élaborent eux-mêmes la partie obligatoire du plan de travail et le non respect des délais prévus se solde, comme nous allons le voir ultérieurement, par des conséquences. Le choix des élèves ne couvre ni l'élaboration du plan de travail ni la fixation des délais, confirme Geneviève:

« Tous les choix ne sont pas permis. Ils n'ont pas le choix de ne pas le faire en tout cas. (rit). Ils n'ont pas le choix de me dire: Je ne veux pas faire ce travail-là. Et ils ont le plan de travail. C'est moi qui décide du plan de travail qu'ils vont faire. »

Chez Jacqueline, ces obligations se retrouvent sous forme plus explicite: « La seule chose que je demande, c'est qu'ils travaillent, qu'ils choisissent quelque chose et que ça dure toute la période du plan de travail. »

De même, le choix d'un partenaire pour les travaux de groupe ou l'accomplissement des tâches peut être limité. Ainsi, Georgette impose des critères

pour la recherche de ce partenaire: « Tu choisis un ami avec qui tu es sûr de bien travailler. Ils doivent t'aider à apprendre. »

L'autonomie des élèves peut également être limitée dans le cadre de l'autocorrection, qui se pratique dans certaines classes. L'espace autonome en tant que tel est préservé, mais l'enseignant installe un contrôle avant de permettre aux élèves de corriger leurs devoirs, afin de s'assurer que le travail ait été fait convenablement. « C'est avant la correction qu'il faut installer le contrôle. Il ne faut pas que les élèves procèdent de façon négligée », raconte Jacqueline.

3.4. L'autonomie encadrée lors de l'apparition de problèmes

Dans la présente section, nous allons analyser comment le développement de l'autonomie de l'élève est encadré lorsque des problèmes relatifs à cette autonomie apparaissent. Comme on peut le constater sur la figure 2, qui offre un premier aperçu des interventions des enseignants, celles-ci se rapportent à trois aspects différents: l'aspect organisationnel ou fonctionnel de l'autonomie, l'aspect social et l'aspect cognitif et intellectuel.

Lors de nos entrevues, nous avons constaté que, selon l'appartenance du problème à l'une ou l'autre de ces catégories, le type d'intervention de l'enseignant peut changer fondamentalement. Ainsi, si ce problème est d'ordre social ou organisationnel, les enseignants ont recours à l'utilisation de conséquences logiques et de punitions, à la structuration et à la restriction de l'espace autonome. Par contre, si le problème se rapporte à l'aspect cognitif et intellectuel de l'autonomie, la restriction de l'espace autonome et l'utilisation de conséquences logiques ne sont pas appliquées.

Face à ces difficultés, les enseignants ont plutôt tendance à recourir à la structuration et à l'entraide.

Par la suite, nous allons décrire en quoi consistent ces mesures, de quelle façon elles peuvent favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève et en quoi les interventions relatives à l'autonomie fonctionnelle et sociale sont différentes de celles auxquelles l'enseignant a recours lors de l'apparition de difficultés qui font intervenir l'autonomie cognitive et intellectuelle.

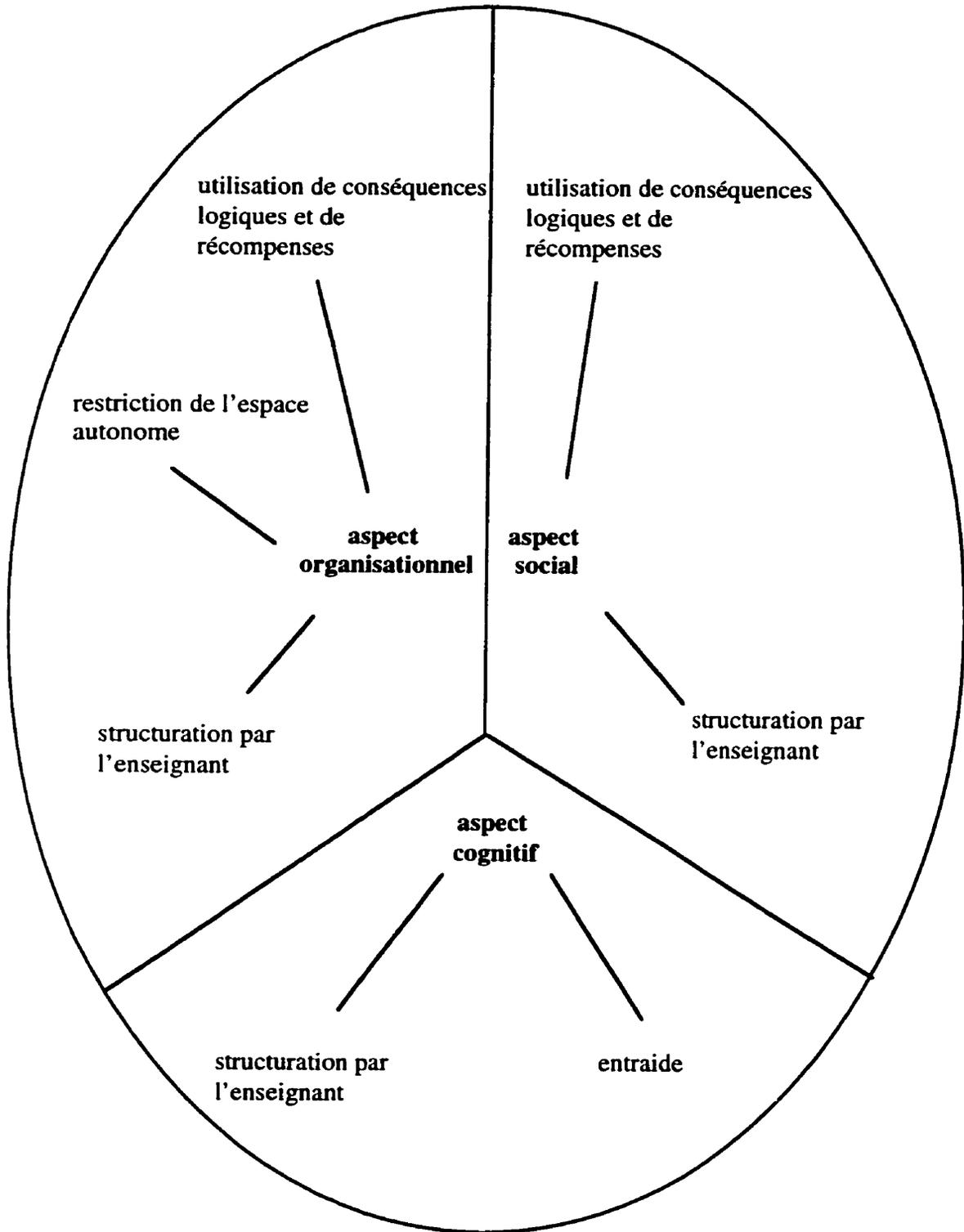


Figure 2: L'encadrement de l'autonomie lors de l'apparition de problèmes

3.4.1. L'autonomie organisationnelle, un encadrement par trois types de mesures

Les enseignants que nous avons interrogés citent trois types de mesures différents pour répondre aux problèmes relatifs à l'aspect organisationnel ou fonctionnel de l'autonomie. La figure 3 donne une vue détaillée sur ces moyens.

Nous avons cependant pu constater que les enseignants ne les utilisent en général pas tous, mais qu'ils se servent d'un ou de plusieurs d'entre eux. Néanmoins, chacun des enseignants a recours à au moins un des types d'interventions que nous allons décrire.

L'utilisation de conséquences logiques et de récompenses en relation avec l'autonomie sera abordée dans une première partie. Nous allons décrire l'influence de ces interventions sur le développement de l'autonomie et montrer qu'elles ne sont pas nécessairement contradictoires au développement de l'autonomie.

La définition et la description de la restriction de l'espace autonome suivra dans une deuxième partie, dans laquelle nous allons montrer que cette mesure est, pour la plupart du temps, temporaire et qu'elle peut contribuer au développement de l'autonomie chez l'élève.

Enfin, dans une troisième partie, nous allons détailler en quoi consiste la structuration par l'enseignant et expliciter l'influence de cette intervention sur le développement de l'autonomie.

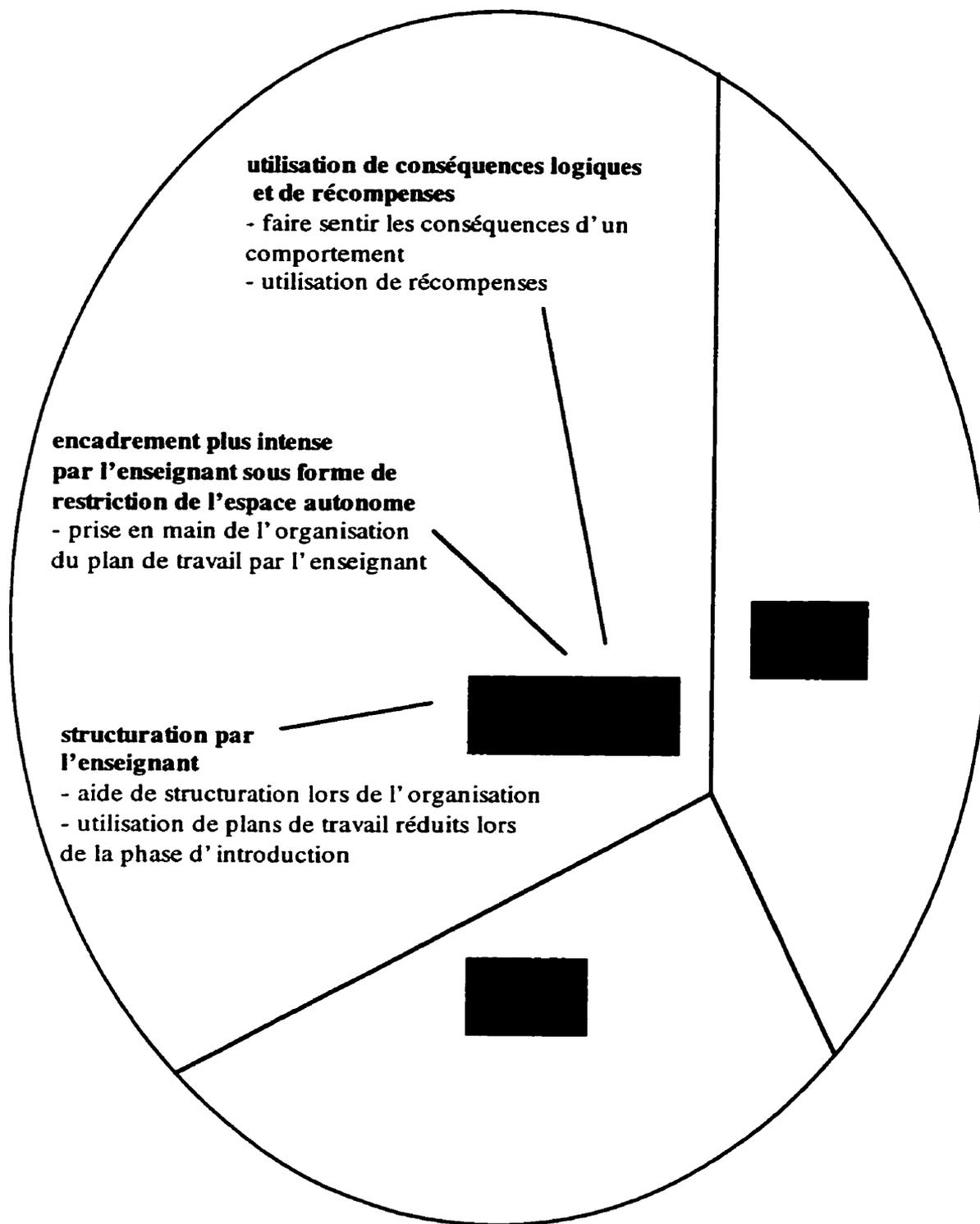


Figure 3: L'encadrement de l'aspect organisationnel de l'autonomie

3.4.1.1. Faire respecter les règles par des conséquences logiques et des récompenses

Lors de l'apparition de difficultés de l'ordre de l'autonomie organisationnelle, les enseignants peuvent avoir recours à des conséquences logiques et à des récompenses. L'application de conséquences logiques fait suivre une conséquence à un comportement négatif de l'élève, et les récompenses renforcent, dans certains cas, les comportements autonomes chez les élèves. Nous allons voir dans quelles conditions ces mesures sont appliquées par les enseignants et quelles sont les répercussions sur le développement de l'autonomie de l'élève.

3.4.1.1.1. Utilisation de conséquences logiques pour faire face à un manque d'autonomie

L'utilisation de conséquences logiques face à un manque d'autonomie fonctionnelle est pratiquée par la majorité des enseignants interrogés. Ces interventions des enseignants sont en relation directe avec le comportement erroné de l'élève et visent à en faire sentir les conséquences. Le plus souvent, elles s'appliquent face à un manque d'organisation du plan de travail. « Quand le plan de travail n'est pas terminé le vendredi, ils doivent finir le lundi suivant. Et si ce n'est pas fait, ils doivent rester lors des récréations pour le terminer », explique Jean-Pierre. La conséquence logique consiste donc, dans ce cas, en une intervention de l'enseignant pour faire face aux difficultés des élèves quant à l'organisation du plan de travail. Par contre, les enseignants n'ont presque jamais recours à des punitions, qui, selon une définition d'Archambault et Chouinard (1996), impliqueraient une conséquence qui

n'a pas de lien direct avec l'erreur de l'élève, pour remédier à des problèmes reliés à l'autonomie fonctionnelle.

Alors que l'obligation de finir les devoirs qui n'ont pas pu être terminés dans les délais imposés se retrouve dans la presque totalité des classes, l'exécution de cette conséquence logique peut varier d'un enseignant à l'autre. Alors que Jean-Pierre oblige les élèves en question à rester dans la classe pendant les récréations, et que Josée les fait achever leur plan de travail pendant les leçons d'art, d'autres enseignants comme Colette et Jacqueline demandent aux élèves de terminer leur plan de travail durant la fin de semaine.

En général, ces conséquences logiques ne sont pas considérées comme punitions par les enseignants. Il s'agit simplement pour eux de forcer les enfants à prendre le temps pour accomplir les devoirs du plan de travail, que ce soit à l'école, pendant les heures prévues, ou ailleurs. Elles s'appliquent au cas où un élève n'a pas réussi à finir son plan parce son organisation dans le temps n'était pas efficace, comme l'explique Geneviève:

« Un enfant qui décide de regarder les mouches au plafond, de jaser avec son ami... Ça aussi c'est l'autonomie, il peut décider: Moi, ça ne me tente pas de travailler aujourd'hui. [...] Mais le temps qu'il n'a pas pris ici, c'est correct, il a fait ce choix-là, mais il va le prendre ailleurs. Il va le prendre la fin de semaine ou le soir. »

Dans ce contexte, l'application de conséquences logiques ne va donc pas à l'encontre du développement de l'autonomie, mais en fait partie en quelque sorte: L'élève dispose de l'espace autonome pour prendre lui-même les décisions relatives à

l'organisation de son travail, mais il doit en assumer les conséquences. Pour Jean-Pierre aussi, les conséquences logiques font partie du processus d'autonomisation:

« Je voulais qu'ils deviennent autonomes par eux-mêmes donc qu'ils voient par eux-mêmes que s'ils n'aisaient un peu, [...] ils sont pénalisés dans les récréations. Donc, mes interventions, c'était pour dire: Je te donne du temps pour ton plan de travail. Fais-le. Si tu ne le fais pas, tu vois ce qui arrive. »

Pour cet enseignant, les conséquences logiques sont même la cause des progrès réalisés par les enfants dans le domaine de l'organisation de leur plan de travail: « C'est par les conséquences [...] qu'ils ont appris à faire leur plan de travail. »

Cependant, l'application de conséquences logiques se pratique uniquement si le problème est relatif à l'aspect organisationnel de l'autonomie. Dès que des aspects cognitifs entrent en jeu, les interventions de l'enseignant changent, comme l'explique Josée:

« Si un jeune a vraiment des difficultés à réussir, et ça lui prend deux fois plus de temps qu'aux autres, il n'a pas deux fois plus d'heures. Alors, là, on fait des arrangements pour réduire la tâche ou la simplifier. Mais à ceux qui essaient d'en faire le moins possible, [...] il faut leur donner d'autre temps. »

Beaucoup semble d'ailleurs dépendre de la volonté de l'élève à travailler sur le plan. Si un élève qui a l'intention d'accomplir ses devoirs a des problèmes d'autonomie, l'enseignant peut l'aider à s'organiser au lieu de toujours appliquer la conséquence logique. Ainsi, Geneviève rapporte que si un enfant faisant preuve de bonne volonté a des problèmes d'organisation, elle lui apporte de l'aide au lieu

d'appliquer une conséquence. Par contre, si la mauvaise volonté est à l'origine du problème, l'élève est forcé de terminer le plan de travail en fin de semaine.

Cette aide prend la forme, ou bien d'une structuration par l'enseignant, ou bien d'une restriction de l'espace autonome, que nous allons décrire dans un des chapitres suivants.

3.4.1.1.2. Utilisation de récompenses plus rare

L'utilisation de récompenses pour renforcer l'autonomie des élèves lors de l'organisation du plan de travail est beaucoup plus rare que l'application de conséquences logiques. En fait, celles-ci se rapportent plutôt à la capacité de l'élève de respecter les règles de vie de la classe et moins au développement de l'autonomie des élèves. Ainsi, les récompenses que les élèves auront s'ils arrivent à finir leur plan de travail dans les délais prévus peuvent consister pour l'élève en la satisfaction d'avoir réussi à finir leur plan à temps. « Quand ils ont fini leur plan de travail, c'est déjà un plaisir en soi, d'apporter la feuille, de dire aux parents: J'ai fini mon plan de travail, je n'ai rien à faire en fin de semaine », raconte Georgette.

Au-delà de cette récompense, qui est d'ordre intrinsèque, une autre forme est automatiquement comprise dans l'enseignement avec plan de travail: Les élèves qui réussissent à finir leur plan de travail avant le délai prévu disposent de temps libre pour s'adonner à d'autres occupations, le plus souvent sous forme d'approfondissement de la matière étudiée ou de projets personnels qu'ils peuvent élaborer à leur guise.

3.4.1.1.3. L'utilisation de conséquences logiques et de récompenses pour favoriser l'autonomie: un paradoxe?

À première vue, l'utilisation de conséquences logiques et de récompenses peut paraître contradictoire à l'objectif du développement de l'autonomie chez l'enfant. En effet, ces moyens visent à modifier le comportement des élèves alors que la valorisation de l'autonomie stipule que l'élève a, à l'intérieur de l'espace autonome, la possibilité et la capacité de fonctionner selon ses propres règles. Ce souci est par exemple exprimé par Jean-Pierre, qui a progressivement retiré les punitions, parce qu'elles allaient à l'encontre de ses objectifs. Ainsi, il explique qu'au début de l'année, il avait souvent recours à des conséquences désagréables et à des punitions, mais qu'il en a progressivement réduit la fréquence d'utilisation: « Au bout de deux mois, quand l'enfant dérogeait à une règle, je discutais avec [lui], j'essayais de comprendre, puis on prenait des ententes hors cadre. »

Cependant, cette crainte semble uniquement s'appliquer aux punitions, car Jean-Pierre favorise en même temps l'application de conséquences logiques lorsque des élèves n'arrivent pas à terminer leur plan de travail suite à des problèmes organisationnels ou de la perte de temps. Comme nous l'avons vu antérieurement, il est même d'avis que c'est finalement grâce à ces conséquences logiques que les enfants ont appris à organiser leur plan de travail. Ce seraient donc plutôt les punitions qui seraient difficilement compatibles avec le développement de l'autonomie, alors que les conséquences logiques obligent plutôt les élèves à assumer les conséquences de leurs actions. D'ailleurs, il est plutôt rare que les enseignants aient recours à des vraies punitions face à des problèmes directement liés à l'autonomie fonctionnelle.

En ce qui concerne les conséquences logiques, elles ne se retrouvent pas uniquement à l'école, mais elles sont aussi appliquées dans d'autres contextes, si certaines limites sont dépassées suite à une décision autonome de la personne en question. Aux dires de Geneviève, elles ne restreignent pas nécessairement l'autonomie:

« Si je décide, comme dernièrement, de ne pas m'arrêter au coin de la rue des Érables, je fais ce choix. Il y avait un policier derrière, j'ai eu une contravention de 135 dollars et c'était trois points de démerite. Alors, j'étais autonome. Je l'étais, mais j'ai eu une conséquence. Je pense qu'à un certain moment donné, il y a des limites, parce que j'aurais pu causer un accident. Alors, dans mes choix à moi, je pouvais brimer quelqu'un. »

Ces conséquences s'appliqueraient donc si les décisions autonomes d'une personne dépassaient certaines limites, et elles ne constitueraient pas, dans ce cas, un obstacle au développement de l'autonomie.

3.4.1.2. Encadrement plus intense par une restriction de l'espace autonome

Lors de l'apparition de difficultés relatives à l'autonomie fonctionnelle, l'encadrement plus intense par l'enseignant, tel qu'il est pratiqué par plusieurs enseignants, correspond à une restriction de l'espace autonome de l'élève. L'enseignant prend en main une partie de l'espace autonome et du pouvoir décisionnel de l'élève, afin de faciliter sa tâche organisationnelle. La marge de manoeuvre de l'élève est donc réduite et une partie des choix est assumée par l'enseignant. La restriction de l'espace autonome est, en règle générale, limitée dans le temps, son but ultime étant de favoriser le développement de l'autonomie.

L'encadrement plus intense des élèves est surtout pratiqué lors de l'organisation du plan de travail, certains enseignants prenant en main une partie des responsabilités d'organisation des élèves afin de leur éviter l'échec de ne pas terminer dans les délais prévus. Ainsi, François explique que c'est lui qui s'occupe de la gestion du plan de travail des enfants en difficulté et qu'il leur impose en quelque sorte une organisation.

L'espace autonome de l'élève est donc réduit par ces interventions, et les possibilités de choix qui s'offrent à lui sont restreintes. Pour Jean, cette restriction est inévitable, malgré le fait qu'il ne se sente pas à l'aise avec un tel type d'intervention: « Si ça ne marche pas, c'est moi qui tranche. Mais c'est mon dernier recours. Je ne me sens pas bien, c'est très directif. » La restriction de l'espace autonome apparaît donc, dans ce cas, comme un dernier recours, qui est utilisé si tous les autres moyens de soutenir l'autonomie fonctionnelle ont échoué.

L'encadrement plus intense par la restriction de l'espace autonome peut cependant aussi s'appliquer sous forme d'obligation pour l'élève de profiter des offres d'aide de l'enseignant, comme c'est le cas dans la classe de Josée. Cette mesure, qui vise à retenir les élèves pendant l'heure de midi afin de leur fournir des aides supplémentaires, ne s'applique cependant qu'à une certaine clientèle d'élèves: « Ça dépend de l'enfant. S'ils veulent que je les aide ou s'ils veulent avoir plus de temps, c'est ouvert, mais certains enfants doivent rester. » L'autonomie de ces élèves est par conséquent restreinte, au moins temporairement, par l'intervention de l'enseignant.

3.4.1.3. La structuration ne touche pas l'espace autonome

La structuration par l'enseignant est, comme la restriction de l'espace autonome, une mesure qui est utilisée par plusieurs enseignants en cas de problèmes relatifs à l'aspect organisationnel de l'autonomie. Cependant, contrairement à cette dernière, elle ne touche pas le pouvoir décisionnel de l'élève, et son espace autonome reste intact. La structuration peut se faire sous deux formes différentes: La première consiste en une aide concrète d'organisation de la part de l'enseignant, et la deuxième s'applique à toute la classe et se fait par le biais de plans de travail réduits au début de l'introduction de celui-ci.

3.4.1.3.1. Apport d'une aide de structuration par l'enseignant

Sous la première forme, la structuration par l'enseignant, telle qu'elle est pratiquée par Georgette, peut se traduire par une assistance de l'élève en difficultés lors de la planification du plan de travail. « Je vais faire la démarche avec lui » explique-t-elle. Cette mesure ne touche cependant pas l'espace autonome des élèves, puisque leur pouvoir de décision reste intact: « Je ne peux pas dire que leur liberté est brimée, parce qu'ils étaient incapables de décider. Moi, je mets juste de l'ordre, parce que ce n'est pas moi qui décide. » En effet, au lieu de prendre les décisions pour les élèves, comme il serait le cas lors de la restriction de l'espace autonome, l'enseignante accompagne la démarche des élèves qui ont besoin d'une aide de structuration, tout en leur laissant la liberté de prendre des décisions. L'intervention de structuration consiste donc plutôt en la mise en place d'un cadre plus rigoureux, à l'intérieur duquel les élèves en question peuvent procéder à la planification de leur plan de travail.

Une structuration de la planification est également fournie au début de l'introduction du plan de travail par Renée, qui travaille avec six enfants handicapés, âgés entre 8 et 13 ans, : « Mes tout petits, je les accompagne beaucoup [...] Ça va très bien, c'est sûr, parce que je suis toujours avec eux le matin ».

Chez François, cette structuration se présente d'une façon légèrement différente. En effet, celui-ci procède plutôt en fournissant des explications supplémentaires aux élèves qui en ont besoin. Cependant, alors que cette mesure elle-même ne touche pas l'espace autonome et constitue donc une intervention de structuration, François pratique en même temps, comme nous l'avons vu antérieurement, une restriction de l'espace autonome, au cours de laquelle il prend en main l'organisation du plan de travail des élèves en difficulté. Les deux types d'intervention sont donc utilisés parallèlement.

La structuration peut cependant aussi consister en une analyse des stratégies que les élèves utilisent pour l'organisation de leur plan de travail, comme c'est le cas dans la classe de Jean: « J'essaie de faire réaliser comment ils ont perdu du temps. J'étudie avec eux les moyens qu'ils ont utilisés pour faire le travail. » En même temps, cette forme de structuration comporte l'apport de suggestions: « J'essaie de leur donner des moyens pour faire le plan de travail ». À côté de mesures de structuration, Jean apporte donc également des solutions éventuelles aux difficultés des élèves.

Colette pour sa part sollicite en plus les stratégies des autres élèves, afin de faciliter l'organisation du plan de travail aux élèves: « Je vais écrire au tableau comment on peut organiser le plan [...] et des fois, je vais faire partager les autres: Comment toi, tu t'y prends? Je fais sortir des autres comment ils se sont organisés. »

Lors du choix du type d'intervention par l'enseignant, l'attitude de l'élève joue un rôle important. S'il éprouve vraiment des difficultés à s'organiser, les enseignants ont plutôt tendance à lui apporter une aide de structuration. « L'enfant qui a des difficultés à s'organiser, mais qui veut faire quelque chose, a droit à de l'aide », explique par exemple Geneviève. Par contre, face à une attitude de refus de travailler, les enseignants ont plutôt tendance à faire sentir aux élèves les conséquences de leur comportement sous forme de l'application de conséquences logiques.

3.4.1.3.2. Structuration du plan de travail par une réduction de contenu

La deuxième forme de structuration peut concerner tous les élèves d'une classe et consiste en une réduction de l'ampleur du plan de travail durant sa phase d'introduction. Dans ce cas, la structuration est donc quasi inhérente au plan de travail fourni aux élèves et se traduit par la diminution de la tâche d'organisation afin de leur éviter des échecs.

L'introduction du plan de travail peut se faire sous forme d'un plan de travail sur une journée uniquement, comme c'est le cas dans la troisième année d'études de Georgette. Geneviève, qui enseigne également auprès d'élèves en troisième année d'études a même commencé par une forme encore plus réduite du plan de travail, celui-ci ne comprenant, en phase initiale, que deux petits travaux.

Cette forme du plan de travail n'est cependant que provisoire. Après un certain temps, l'ampleur du plan de travail est graduellement augmentée, pour en

arriver, à l'instar de Geneviève, à un plan couvrant une semaine complète. Enfin, le but ultime de cette mesure est, comme l'explique Jean, « de les amener graduellement à planifier une semaine entière ».

Cependant, ce sont surtout les enseignants de troisième année d'études qui ont recours à cette forme de structuration. Chez la majorité des autres enseignants, le plan de travail est tout de suite introduit sous sa forme définitive. « Une plongée assez brusque », raconte par exemple Josée en riant.

3.4.2. Encadrement de l'autonomie sociale à l'intérieur de l'enseignement avec plan de travail

Comme nous allons le voir dans le présent chapitre, une partie des mesures d'encadrement de l'autonomie fonctionnelle se retrouvent sous une forme similaire lors de l'apparition de difficultés de l'ordre de l'autonomie sociale. En effet, l'application de conséquences logiques et la structuration s'opèrent pour les deux aspects de l'autonomie. La figure 4 donne un premier aperçu de ces interventions.

Dans une première partie de cette section, nous allons décrire comment se fait la structuration de l'autonomie sociale par l'enseignant. De même, nous allons analyser plus en détail le conseil de coopération et le travail coopératif, qui constituent des cas spéciaux de la structuration. Nous allons définir le conseil de coopération, décrire dans quelles conditions les élèves y ont recours, et montrer qu'il est caractérisé par des règles précises, d'une part, et un encadrement par l'enseignant, d'autre part. De même, nous allons expliciter le fonctionnement du travail coopératif et montrer en quoi il influence le développement de l'autonomie sociale.

Par la suite, nous allons montrer que le recours à des conséquences logiques et des renforcements, que nous avons déjà observé et décrit pour les difficultés relatives à l'autonomie fonctionnelle, se pratique également lors de l'apparition de problèmes qui touchent l'autonomie sociale.

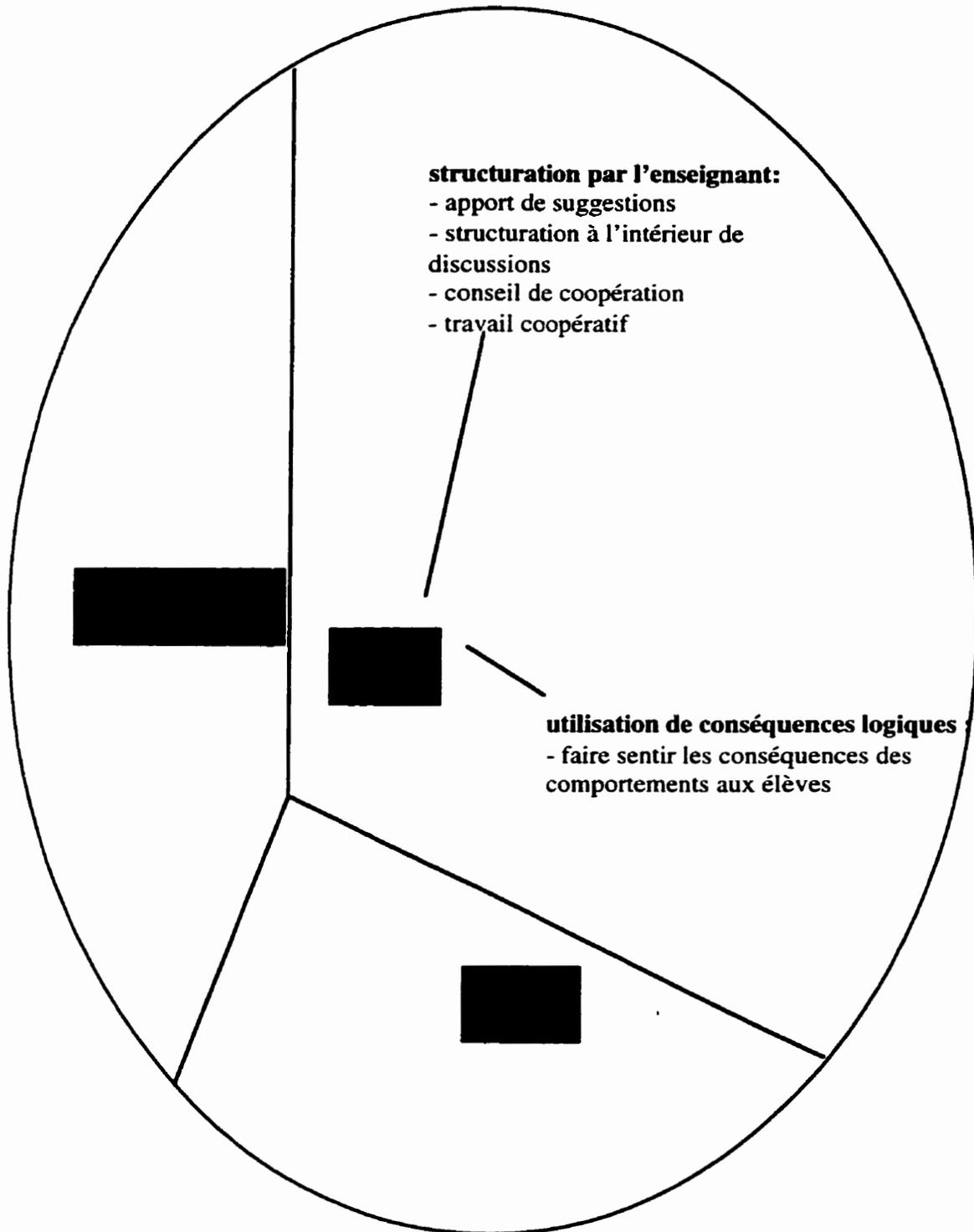


Figure 4: L'encadrement de l'aspect social de l'autonomie

3.4.2.1. La structuration par l'enseignant s'applique aussi à l'autonomie sociale

Dans le présent chapitre, nous allons voir que la structuration de la démarche de l'élève n'est pas seulement utilisée pour faire face à des difficultés relatives à l'autonomie fonctionnelle, mais qu'elle est également appliquée par les enseignants pour favoriser la résolution de problèmes relatifs à l'autonomie sociale. La structuration peut se faire sous différentes formes. D'une part, on distingue des interventions comme l'apport de suggestions par l'enseignant et des discussions avec une partie des élèves, et, d'autre part, on retrouve des instruments de structuration comme le conseil de coopération ou encore le travail coopératif, qui sont utilisés par plusieurs des enseignants visités.

3.4.2.1.1. Structuration par l'apport de stratégies

Dans certaines classes, comme celle de Jean, la structuration des problèmes relatifs à l'autonomie sociale se fait par l'apport de différentes stratégies servant à résoudre des conflits. Ces suggestions sont à la disposition des élèves, qui peuvent y avoir recours en cas de besoin. Des stratégies semblables sont également fournies par Geneviève: « l'alternance, le partage, le compromis, le hasard, l'humour, l'explication, l'écoute, l'excuse. »

Ces mesures permettent donc de structurer la démarche des élèves. En effet, différentes façons de résolution d'un conflit sont suggérées, tout en gardant intact

l'espace autonome des élèves: le recours aux stratégies proposées est volontaire et les élèves peuvent choisir entre plusieurs d'entre elles.

3.4.2.1.2. Structuration à l'aide de discussions

La structuration peut aussi se faire par le moyen de discussions, animées par l'enseignant, entre les élèves concernés par l'apparition d'un conflit, par exemple, comme l'explique Jean, dans un coin de la classe, lorsqu'un nombre réduit d'enfants est concerné. Pour Jean-Pierre, le rôle de l'enseignant dans ces discussions consiste à structurer les démarches des élèves: « Quand les enfants ne sont pas capables de régler leurs conflits en négociant, il faut que j'intervienne pour essayer de [les] écouter. Puis on arrive à un consensus. »

La suggestion de solutions par l'enseignant dans ce genre d'intervention est rare et, aux dires de Jean-Pierre, ne s'applique uniquement si les enfants ne sont vraiment pas en mesure de trouver eux-mêmes une solution pour régler leurs conflits.

3.4.2.1.3. Réglage des conflits par les élèves à l'intérieur du conseil de coopération

La pratique d'un conseil de coopération se retrouve dans la majorité des classes dont nous avons interrogé les enseignants. Il fait partie des mesures de structuration de l'enseignant et consiste en quelque sorte en une institution, un cadre structuré, auquel les élèves peuvent avoir recours s'ils n'arrivent pas à résoudre leurs conflits de manière autonome. Il est, comme nous allons le voir, régi par des règles très précises et l'enseignant y procède à une structuration des démarches des élèves.

Dans les différentes classes dont nous avons visité les enseignants, il se présente presque toujours sous la même forme, puisque tous les participants se sont référés à Jasmin (1994) pour la mise en place du conseil. Dans cette section, nous allons décrire comment fonctionne ce conseil de coopération et quelles sont les répercussions sur le développement de l'autonomie sociale qui en découlent.

3.4.2.1.3.1. L'objectif d'apprentissage autonome de la résolution de conflits

Les enseignants qui utilisent un conseil de coopération y ont recours afin de permettre aux élèves l'apprentissage de la résolution autonome des conflits sociaux qu'ils vivent à l'école. Ces conflits sont, comme l'explique François, nombreux auprès d'enfants qui fréquentent l'école primaire: « Ils ne sont pas toujours habiles socialement. Leurs contacts avec les autres sont parfois très rudimentaires. »

Par ailleurs, un conseil de coopération évite aux enseignants de devoir résoudre ces problèmes pour les élèves, fait qui a notamment été souligné par Georgette.

Au cours d'un conseil d'un coopération, tous les conflits apparus au cours de la semaine sont discutés à l'intérieur d'une seule période, ce qui, selon Geneviève, permet de gagner du temps. En effet, elle a observé qu'à chaque fois qu'elle essayait de résoudre des conflits immédiatement après leur apparition, la perte de temps était énorme.

3.4.2.1.3.2. Recours au conseil de coopération par les élèves

C'est aux élèves qu'incombe la responsabilité de prendre recours au conseil de coopération. Ainsi, les requêtes des élèves doivent être affichées préalablement à un tableau prévu à cet effet, afin d'être acceptées comme sujet de discussion au conseil de coopération. « Ils décrivent brièvement la situation sur un papier autocollant, et ils le placent sur le tableau pendant la semaine », explique François.

Les requêtes des élèves peuvent toucher jusqu'à quatre domaines différents: les critiques, qui sont utilisées lors de l'apparition de conflits entre les élèves, les félicitations, qui servent à souligner les comportements exceptionnels de certains élèves, les remerciements, et une section réservée aux suggestions des élèves. En ce qui concerne les critiques des élèves, elles se rapportent le plus souvent aux conflits sociaux qui surgissent à l'école et qu'ils ne réussissent pas à résoudre de façon autonome. Aux dires de Geneviève, les critiques portées au conseil peuvent concerner « tous les conflits qu'il peut y avoir, autant dans la classe qu'à l'extérieur ».

En général, le recours au conseil de coopération est obligatoire pour les élèves qui veulent obtenir de l'aide pour la résolution de leurs conflits. Ainsi, par exemple, Janine refuse d'offrir de l'aide de structuration en dehors du conseil: « Ne venez pas me voir, ça ne donne rien. Les enfants doivent marquer leurs commentaires et aller les placer au tableau. »

Par contre, les enseignants ne se servent en général pas du conseil de coopération pour faire valoir leurs attentes. Comme l'explique Josée, l'enseignant n'intervient pas pour critiquer ou féliciter les enfants: « Moi, je ne m'en mêle pas,

c'est-à-dire je ne fais pas moi des félicitations ni des critiques. » Le conseil de coopération est par conséquent un instrument qui appartient entièrement aux élèves.

3.4.2.1.3.3. Le fonctionnement du conseil de coopération

Concrètement, le conseil de coopération consiste en un cadre, au sein duquel les élèves peuvent essayer de régler les problèmes qui sont apparus au cours de la semaine.

Les sujets de discussion proposés au cours de la semaine y sont abordés et les élèves essaient de résoudre les conflits qu'ils ont affichés. Dans la classe de Jean, entre autres, cet échange se fait selon une procédure déterminée à l'avance: « Une première personne a le droit de parole, puis l'autre a le droit de réagir, et ils essaient de trouver une solution. »

Pour garantir le succès, il est nécessaire que les conseils de coopération se tiennent à des espaces réguliers et qu'ils soient assez fréquents, « une fois par semaine et à une heure fixe », comme en témoigne Janine. La régularité et la fréquence des conseils permet d'éviter un délai trop important entre l'apparition d'un conflit et sa discussion avec tous les élèves de la classe. Cependant, la résolution des conflits des élèves n'est pas instantanée non plus. En effet, comme le conseil de coopération n'a lieu qu'à la fin de la semaine, il existe un temps de latence entre l'apparition d'un conflit et sa résolution, ce qui comporte, selon Colette, certains avantages, notamment de se calmer et d'aborder le problème plus objectivement.

3.4.2.1.3.4. Le conseil de coopération, un espace structuré et réglé

Le conseil de coopération est un espace à l'intérieur duquel l'autonomie de l'élève reste intacte, mais qui est structuré par des règles qui en déterminent le déroulement.

Une première série de règles concerne le recours au conseil de coopération, tel que nous l'avons décrit précédemment. Ainsi, dans la classe de Georgette, les élèves doivent entreprendre eux-mêmes des démarches de résolution du conflit et faire un message clair avant d'apporter une critique au conseil: « C'est sûr et certain, il faut faire un message clair, sinon la critique ne passe pas au conseil. » Pour Geneviève, un message clair peut répondre au schéma suivant: « Ecoute, quand tu as fait ça, je n'ai pas aimé ça, pour telle raison. Est-ce que tu as compris? ». La forme de la démarche que l'élève doit suivre obligatoirement est donc suggérée par l'enseignant. De même, l'affichage de la critique apportée par un élève sur un tableau prévu à cet effet est prescrite, comme nous l'avons décrit dans un des chapitres précédents.

Certains enseignants insistent pour que les élèves se servent du conseil de coopération pour apporter des félicitations. Dans ce cas, le conseil n'a lieu qu'au moment où il y a autant de félicitations que de critiques sur le tableau du conseil de coopération. Les élèves sont par conséquent obligés de recourir à cet aspect du conseil de coopération.

Au cours du conseil de coopération, plusieurs règles en déterminent le déroulement. Pour Colette, ces règles se situent d'abord à un niveau général: « Il y a des consignes de départ, [...] de respect: chacun doit parler à son tour ». Le respect

constitue un aspect important pour Josée: « Les enfants doivent comprendre que c'est un outil de coopération. On ne peut pas coopérer si on tape toujours sur la tête des autres. » Selon Geneviève, il est important de formuler les critiques de telle façon qu'elles ne se dirigent pas contre une personne, mais plutôt contre un comportement.

Lors du réglage des conflits, les enseignants insistent pour que les élèves partent de leurs propres sentiments lorsqu'ils évoquent les conflits qu'ils ont vécu: « Ils doivent parler en je et exprimer comment ils se sentent face à telle situation », raconte par exemple Colette.

3.4.2.1.3.5. Le conseil de coopération, un moyen pour encadrer l'autonomie

Au sein du conseil de coopération, l'enseignant peut encadrer l'autonomie de façons différentes. D'une part, il peut apporter des moyens pour résoudre un conflit. Les messages clairs sont un exemple de cette forme d'encadrement qui est utilisée dans plusieurs classes. « Je leur explique en quoi consiste un message clair et je leur donne des exemples », raconte Georgette. L'enseignant fournit donc un outil à l'élève qui lui permet d'exprimer ses sentiments et éventuellement de résoudre ses conflits. L'utilisation des messages clairs est, comme nous l'avons vu, obligatoire dans la plupart des classes avant le passage de la critique au conseil de coopération.

L'encadrement entre aussi en jeu lors du conseil de coopération lui-même. Ainsi, l'enseignant guide en quelque sorte les démarches des élèves, et Josée affirme que son rôle d'encadrement consiste, d'une part à veiller à ce que « le jeune s'exprime le plus clairement possible », et, d'autre part, à lui faire montrer en quoi un certain comportement l'a dérangé: « Certains enfants ne voient pas en quoi [leur

comportement] a pu offusquer quelqu'un. Alors, il faut l'amener à voir finalement, par des questions que je pose à l'autre, que ça peut effectivement être ennuyant, frustrant. »

La structuration de l'enseignant consiste donc, dans ce cas, plutôt à clarifier les positions des élèves sans toutefois toucher la recherche de solutions. Cependant, elle peut aussi s'appliquer au suivi du conflit dans le temps. Ainsi, certains enseignants reviennent régulièrement sur les discussions qui ont eu lieu dans les conseils précédents afin de savoir si les conflits ont été résolus définitivement. Ainsi, Geneviève revient sur l'efficacité des solutions proposées par les élèves pour vérifier s'il y eu amélioration.

À l'intérieur de cet encadrement, la résolution des conflits reste cependant entre les mains des enfants, comme en témoigne Colette: « C'est eux qui vont trouver les solutions. » L'autonomie de l'élève reste donc intacte, parce que c'est à lui-même qu'incombe la démarche de résolution. Cependant, son autonomie est structurée et encadrée, parce qu'il doit suivre certaines règles, et elle est guidée par les interventions de l'enseignant.

3.4.2.1.4. Structuration du travail d'équipe au sein du travail coopératif

Le travail coopératif, qui est un travail de groupe plus structuré, n'est utilisé que par une minorité des enseignants interrogés. Nous n'allons donc pas le décrire en détail, mais nous allons uniquement expliquer en quoi il peut constituer une mesure de structuration de l'autonomie sociale des élèves.

Le travail coopératif a souvent été introduit suite à la présence de problèmes lors du travail équipe, comme en témoigne Janine:

« En travail d'équipe, souvent, il y avait des plaintes. [...] Tu fais juste travailler, tu laisses les enfants s'organiser seuls. Souvent, les enfants disent: C'est moi qui ai tout fait, il n'a pas fait sa part. Il y avait beaucoup de conflits dans ce sens-là. »

Georgette a rencontré des problèmes similaires: « Certains enfants sont individualistes, et ne veulent pas partager ce qu'ils savent, et d'autres enfants sont trop dépendants, ils attendent qu'on leur fournisse les réponses. » Ces problèmes relatifs au travail en équipe concernaient donc en grande partie les interactions entre les élèves et leur autonomie sociale.

Le travail coopératif propose une structuration des interactions des élèves afin de faciliter le déroulement des travaux d'équipe. En effet, au cours d'un travail coopératif, les élèves doivent arriver, d'un commun effort, à la résolution d'une tâche, alors que les rôles que chacun des élèves occupe à l'intérieur de l'équipe est déterminé d'avance. Ceux-ci peuvent être de différentes natures. En général, chaque équipe comporte un leader, un porte-parole qui présente le résultat du travail, un secrétaire qui prend des notes, un gardien du temps qui veille à ce que l'équipe arrive à finir le travail dans les délais imposés ou un gardien de la voix qui doit prendre soin que les membres de l'équipe ne parlent pas trop fort. Ces rôles sont attribués par l'enseignant: la répartition en est différente à chaque fois afin d'assurer que les élèves n'occupent pas toujours les mêmes fonctions.

En même temps, les tâches sont organisées de telle façon que la contribution de l'ensemble des élèves est nécessaire pour mener à un succès. « L'activité est structurée pour que chaque enfant apporte sa part et pour qu'ils s'entraident », explique Josée. De même, aux dires de Janine, les interactions des élèves doivent se faire dans l'esprit de l'entraide, en faisant abstraction de la compétition

Le travail coopératif structure donc fortement le travail en équipes, et ceci à deux niveaux. D'une part, les tâches sont organisées de telle façon qu'elles nécessitent la participation active de tous les membres de l'équipe, et, d'autre part, la distribution des rôles dans l'équipe impose un cadre aux interactions sociales. Cet encadrement a pour conséquence de structurer l'autonomie sociale de l'élève, qui, dès lors, se développe à l'intérieur des mesures mises en place par l'enseignant.

3.4.2.2. Faire sentir aux élèves les conséquences d'un comportement problématique

À côté de la structuration, le recours à des conséquences logiques est le deuxième type de mesures utilisées par les enseignants pour faire face à un manque d'autonomie sociale chez l'élève. Tout comme pour l'autonomie fonctionnelle, ces mesures visent à faire sentir aux élèves les conséquences de leur comportement, s'ils dépassent les limites imposées par le premier niveau d'encadrement. Les conséquences logiques ne sont donc pas des punitions en tant que telles et elles sont toujours en rapport direct avec le comportement fautif de l'élève.

L'utilisation de conséquences logiques face à un manque d'autonomie sociale se pratique pour la plupart du temps lors de l'apparition de problèmes majeurs à l'intérieur du travail de groupe: « Occasionnellement, je dis: Ecoute, ça ne fonctionne

pas. Va travailler tout seul! », raconte Colette. Cette mesure est donc une conséquence du manque d'autonomie sociale d'un élève.

Aux dires de François, le manque de participation de certains élèves peut aussi être à l'origine de l'utilisation de conséquences logiques: « Ils ne veulent rien faire dans l'équipe. [...] C'est peut-être une façon de les faire réfléchir, les isoler un petit peu des groupes, et souvent, ils ont hâte de revenir. »

En général, la mesure de retirer un élève du travail de groupe est temporaire. « Je me réserve toujours le droit de le réinsérer », explique François. Par conséquent, les élèves ne sont pas isolés définitivement, mais ils auront ultérieurement la chance de participer à nouveau aux travaux d'équipe et d'être autonomes à l'intérieur des limites imposées par le premier niveau d'encadrement.

Nous avons constaté que les conséquences logiques sont beaucoup plus rares que les mesures de structuration. En relation avec l'autonomie sociale, elles s'appliquent presque exclusivement au travail de groupe. Par contre, lors de la résolution de conflits mineurs entre les élèves, ce sont surtout des mesures de structuration, qui sont favorisées parce qu'elles gardent intacte l'autonomie de l'élève.

3.4.3. Recours à la structuration et l'entraide pour l'encadrement de l'aspect cognitif

L'encadrement de l'aspect cognitif de l'autonomie se fait par deux grands types de moyens tels que représentés sur la figure 5: la structuration par l'enseignant et l'entraide entre les élèves.

Dans une première étape, nous allons montrer que la structuration peut se présenter sous trois formes différentes: la structuration du contenu du plan de travail au début de la semaine, l'affichage de stratégies dans la classe et l'apport direct d'aide par l'enseignant.

Par la suite, nous allons expliquer que l'entraide fait partie des mesures de structuration de l'autonomie, et qu'elle peut se faire de deux façons différentes: Ou bien les élèves peuvent s'entraider à l'intérieur de leur groupe, ou bien des experts, auxquels les élèves peuvent avoir recours en cas de difficultés, ont été désignés pour les différentes matières.

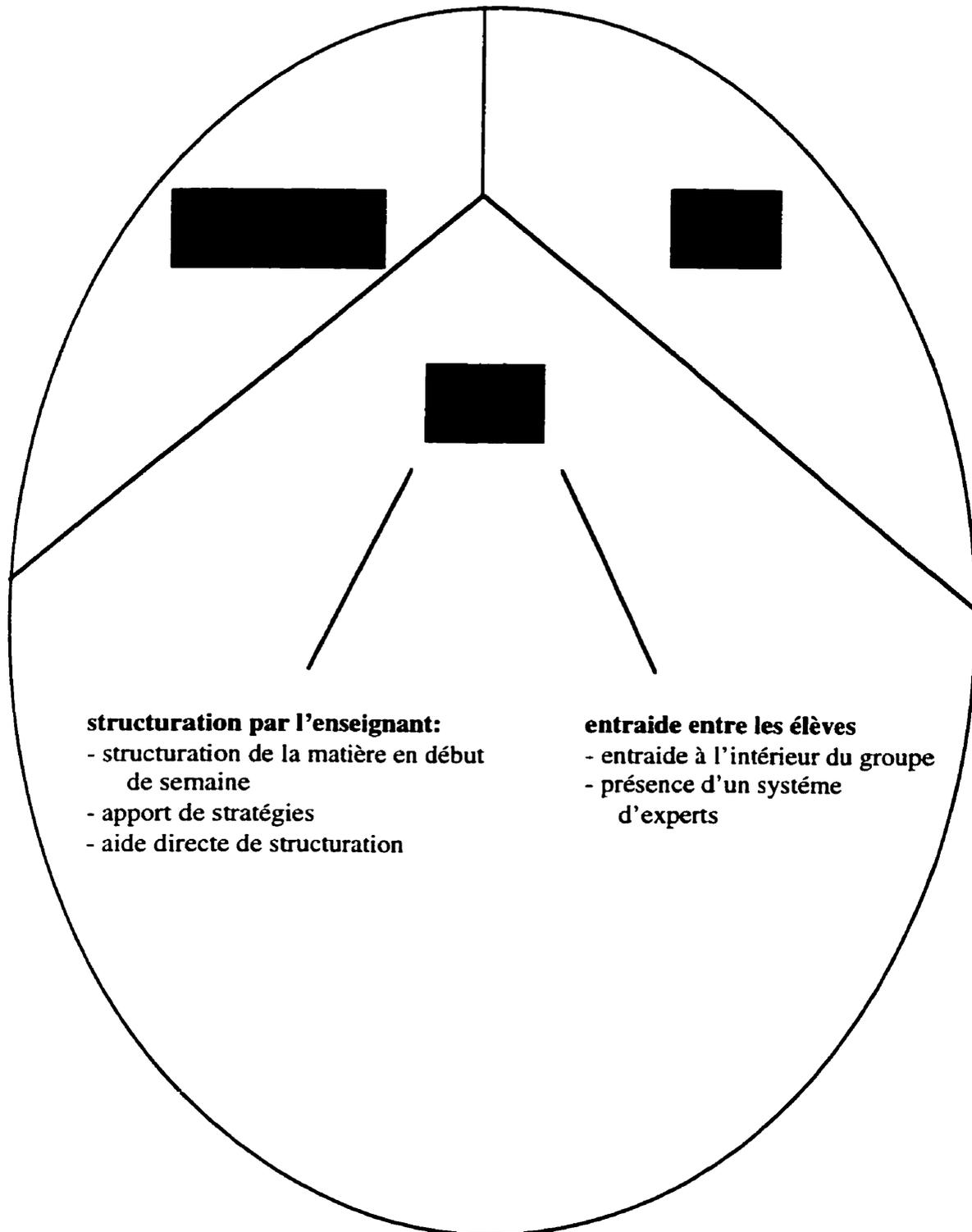


Figure 5: L'encadrement de l'aspect cognitif de l'autonomie

3.4.3.1. La structuration par l'enseignant vise à encadrer l'autonomie cognitive

Lors de l'apparition de difficultés relatives à l'aspect cognitif de l'autonomie, les mesures de structuration entreprises par l'enseignant ressemblent en principe à celles utilisées pour remédier à des problèmes de l'ordre de l'autonomie fonctionnelle ou sociale. En effet, l'enseignant guide la démarche de l'élève tout en laissant son autonomie intacte. Il offre donc un cadre aux enfants, à l'intérieur duquel ceux-ci peuvent décider quel contenu ils vont insérer.

La structuration de problèmes d'ordre cognitif se fait essentiellement sous trois formes. Premièrement, l'enseignant peut présenter au début de la semaine des informations sur le contenu du plan de travail afin de permettre aux élèves de fonctionner de façon autonome. Par la suite, il peut encadrer la démarche de l'élève en affichant dans la classe les stratégies que l'élève peut utiliser s'il rencontre des problèmes lors de la résolution des tâches. Finalement, l'enseignant peut aussi intervenir directement en structurant la démarche de l'élève lors d'entrevues individuelles.

Dans le présent chapitre, nous allons donc décrire les différentes mesures de structuration de l'autonomie cognitive et expliquer leur impact sur le développement de celle-ci.

3.4.3.1.1. Favorisation du travail autonome par la structuration du contenu

La structuration du contenu, dont une petite partie des enseignants visités nous a parlé, vise à permettre aux élèves d'accomplir leur plan de travail de façon plus ou moins autonome. Généralement, elle se fait en début de semaine, lors de la distribution d'un nouveau plan de travail aux élèves. « Si je me situe au début de la semaine, j'aurai plus de temps à consacrer aux explications et aux échanges avec les enfants pour donner des informations sur la matière », raconte Colette.

Aux dires de François, les explications concernent surtout le contenu des tâches contenues dans le plan de travail et le matériel dont les élèves auront besoin pour les accomplir.

En fin de compte, ces interventions fournissent aux élèves les informations dont ils ont besoin pour pouvoir accomplir les devoirs du plan de travail. Elles deviennent donc une des conditions pour que l'élève puisse y parvenir de manière plus ou moins autonome.

3.4.3.1.2. Structuration du contenu par l'affichage de stratégies

Plusieurs des enseignants interrogés procèdent à la structuration de l'autonomie cognitive par le biais de l'affichage de stratégies auxquelles les élèves peuvent avoir recours en cas de difficultés. Ces stratégies se réfèrent au français ou aux mathématiques et sont organisées de telle façon que les élèves sont capables de s'en servir de façon autonome. Les stratégies suivantes, relatives aux résolutions de

problèmes en mathématiques, se retrouvent par exemple dans plusieurs classes que nous avons visitées:

- 1) Je lis le problème
- 2) J'encercle la question
- 3) Je souligne ce que je cherche
- 4) Je relis le problème et je trouve les bonnes informations
- 5) Je fais un dessin,
je raconte dans mes mots,
je mime le problème
- 6) J'écris la phrase mathématique
- 7) Je fais les calculs et j'écris les réponses
- 8) Je me demande: est-ce que ma réponse indique bien ce que je cherche?
- 9) Je vérifie mes calculs.

Ces stratégies proposent, par conséquent, un cadre aux élèves, qui leur permet d'arriver au bout de la résolution sans recours à l'aide de l'enseignant. L'utilisation de ces stratégies est la plupart du temps obligatoire si les élèves ne réussissent pas à résoudre le problème avec leurs propres moyens.

« Il faut d'abord qu'ils essaient eux-mêmes, par exemple en faisant un dessin pour essayer de comprendre le problème. Puis s'ils ne comprennent pas plus, ils auront au moins essayé. Pour moi, c'est un enfant qui est autonome au niveau de ses apprentissages. Et c'est mon travail de lui venir en aide. »

Des aides supplémentaires ne sont donc accordées que si l'élève a déjà essayé d'utiliser les stratégies fournies par l'enseignant. De même, l'effort d'arriver à la résolution du problème par différentes stratégies fait pour cette enseignante déjà partie d'une certaine autonomie cognitive.

Cependant, l'apport de stratégies ne se retrouve pas uniquement pour les résolutions de problèmes en mathématiques. Dans plusieurs classes, on peut retrouver des stratégies de lecture ou d'écriture qui proposent aux élèves un cadre qui leur permet de résoudre leurs tâches sans avoir besoin d'avoir recours à une aide extérieure.

Chez François, ces stratégies sont présentées sous forme d'une boîte d'outils, qui contient des stratégies et des suggestions pour toutes sortes de travaux: « C'est un mode d'emploi, une procédure pour chaque petit travail qu'on pourrait faire. Même pour écrire un texte, une lettre. »

3.4.3.1.3. Structuration par des questionnements

Lorsque les élèves ont directement recours à l'enseignant en face de difficultés relatives à l'autonomie cognitive, celui-ci peut utiliser des questionnements de l'élève afin de structurer sa démarche. Aux dires de Geneviève, ces interventions s'appliquent surtout aux élèves, qui, tout en étant capables en principe de résoudre le problème auquel ils font face, n'y parviennent pas. Elle procède par sous-questionnements: « La première des choses que je demande, c'est: Est-ce que tu as lu et compris la consigne? Tu as eu une erreur, qu'est-ce que tu fais? »

Selon Georgette, un des problèmes est que les élèves attendent que l'enseignant leur fournisse la solution au lieu d'essayer de la trouver eux-mêmes. Afin de les obliger à faire un effort dans cette direction, elle a recours à des questionnements au lieu de leur donner la réponse: « As-tu fait ce que tu dois faire avant de venir me voir? As-tu lu? As-tu essayé de comprendre? Quel mot ne comprends-tu pas? As-tu cherché dans

le dictionnaire ce qu'il signifie? Autrement dit, je vais leur donner des outils pour qu'ils se débrouillent. »

La réaction des enseignants face à ce type de difficultés consiste donc essentiellement en l'apport de stratégies et d'outils qui structurent les démarches des élèves. Le but ultime de ces interventions est de rendre l'élève autonome dans son travail.

La structuration de la démarche de l'élève, lors de l'élaboration d'un projet personnel, se fait par deux moyens différents: le questionnement par l'enseignant et l'obligation pour les élèves d'élaborer un plan avant de commencer leur projet. Comme en témoigne Jacqueline, le questionnement se fait tout au long du projet: « Ils me consultent au fur et à mesure. La plupart disent: Je veux parler de l'Egypte. Je dis: C'est beau, mais qu'est-ce que tu vas dire de l'Egypte? »

Au-delà de cette première forme de structuration relative à l'élaboration d'un projet, quelques enseignants utilisent une deuxième qui consiste en l'obligation d'élaborer un plan. Chez Geneviève, celui-ci prend la forme d'un véritable formulaire, sur lequel les élèves doivent indiquer entre autres les objectifs du projet, son déroulement et le temps qui y est prévu. Chez Jacqueline, l'élaboration d'un plan est moins formelle, mais les élèves sont néanmoins tenus à en écrire un.

Une nouvelle fois, les enseignants imposent donc ici une structuration de la démarche de l'élève. Toutefois, l'autonomie des élèves n'en est pas restreinte, car à l'intérieur de ce cadre, les élèves sont libres de choisir leur sujet et le déroulement de leur projet.

3.4.3.2. Structuration par d'autres élèves dans le cadre de l'entraide

Comme nous allons voir dans le présent chapitre, l'entraide entre les élèves, qui concerne plutôt le caractère interactionnel de l'autonomie cognitive que nous avons décrit dans la partie théorique, est une pratique qui est favorisée par beaucoup d'enseignants lors de l'apparition de difficultés. Elle se présente essentiellement sous deux formes: le recours à un autre élève de l'équipe en cas de problèmes et la présence dans la classe d'un système d'élèves experts pour certaines matières. Elle permet aux élèves d'avoir recours à des ressources de façon autonome, sans nécessairement passer par l'enseignant.

3.4.3.2.1. Entraide à l'intérieur du groupe

En ce qui concerne l'entraide à l'intérieur de l'équipe, elle est en général valorisée par les enseignants que nous avons interrogés. « Si un élève a des difficultés, il peut consulter un copain, une copine », explique Jacqueline. Souvent, cette entraide se fait à l'intérieur de l'équipe dans laquelle se trouve l'enfant. Selon les classes, la taille de ces équipes varie entre deux et quatre élèves. « S'il y en a un qui ne comprend pas, il demande de l'aide à d'autres membres de son équipe », raconte Jean-Pierre.

Selon Josée, la plupart des élèves s'entraident véritablement lors de cette forme de structuration, tandis que, pour d'autres, cette solidarité est moins évidente: « L'entraide fait qu'ils s'aident réellement, d'autres copient simplement, ça c'est sûr. »

3.4.3.2.2. Entraide par les experts

Un certain nombre d'enseignants ont installé, comme deuxième forme d'entraide dans leur classe, un système d'élèves experts. Pour faire fonctionner ce système, certains élèves sont désignés experts pour une matière ou un contenu spécifique. Dans la classe de Georgette, le choix des élèves qui vont assumer cette fonction revient aux enfants: « On choisit dans la classe des conseillers, conseillères, à qui l'enfant pourra aller demander de l'aide, avant de venir demander à moi »

Souvent le système d'experts s'applique aux leçons d'informatique, entre autres dans les classes de François et de Josée. Les élèves qui sont choisis pour cette fonction ont souvent des connaissances approfondies dans ce domaine, comme en témoigne Josée: « Souvent, ils ont un ordinateur à la maison, et ils sont très bons, meilleurs que moi. »

En général, les deux formes d'entraide offrent aux élèves la possibilité de se faire aider, sans nécessairement avoir recours à l'enseignant. Ainsi, par exemple pour Georgette, l'entraide fait partie des mesures qui permettent aux élèves de développer leur autonomie: « C'est un moyen pour aider les enfants à se prendre en main. Ils sont deux à s'expliquer des choses. »

3.5. *Progrès d'autonomie réels?*

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'enseignement avec plan de travail met à la disposition des élèves un espace autonome qui leur permet

d'agir de façon autonome, et qui est encadré par des règles et des limites, d'une part, et par des mesures spécifiques de l'enseignant lors de l'apparition de difficultés, d'autre part. Mais est-ce que la mise en place de ces mesures visant à favoriser le développement de l'autonomie de l'élève mène effectivement à une plus grande autonomie des élèves? C'est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans ce chapitre final.

3.5.1. Progrès réels dans la plupart des classes

La plupart des enseignants interrogés sont d'avis que des progrès réels ont été réalisés par la majorité des élèves suite à l'introduction du plan de travail en classe. Comme l'explique Geneviève, l'ampleur de ces progrès varie selon les élèves: « Tous ont fait un pas, mais des pas différents. [...] Les uns ont fait des petits pas, d'autres ont fait des grands pas. Mais je pense que chaque enfant a acquis une certaine autonomie, si minime soit-elle chez certains. »

François, pour sa part, est convaincu que l'enseignement avec plan de travail met en marche un processus d'autonomisation chez ses élèves: « En utilisant le plan de travail cette année, je pense qu'ils ont acquis beaucoup d'autonomie. »

Les progrès réalisés par les enfants ne sont cependant pas instantanés, mais résultent d'un long processus d'autonomisation: « Il reste encore des problèmes d'autonomie, mais ils font de plus en plus de progrès », explique par exemple Jean. « Je suis encouragé dans ma démarche, mais c'est très exigeant », poursuit-il. Le processus d'autonomisation est donc considéré comme un travail à long terme de la part de l'élève et aussi de la part de l'enseignant.

Pour Janine, qui enseigne en quatrième année d'études, l'ampleur des interventions à faire en début d'année pour mettre en route le processus d'autonomisation chez les élèves dépend en grande partie de la forme d'enseignement qu'ils ont reçu l'année précédente. Accueillant des élèves après une troisième année, de style plutôt traditionnel, elle affirme que « les débuts étaient plutôt difficiles ». Mais les progrès étaient, pour elle, perceptibles à partir du mois de décembre, « la récompense était là! »

Renée, dont les élèves sont handicapés physiques, considère l'entraide entre les élèves comme une des principales manifestations d'autonomie: « Il y a tous les petits gestes du quotidien. Ils s'aident beaucoup les uns les autres. C'est ça, l'autonomie. »

Parfois, l'autonomie des élèves, issus des classes dans lesquelles se pratique un enseignement avec plan de travail, est reconnue par des personnes extérieures. Des enseignants du secondaire ont confirmé à Colette avoir constaté une différence nette en matière d'autonomie entre les élèves qui ont fréquenté un enseignement avec plan de travail et les autres élèves, du fait de « leur fonctionnement, de leur façon de s'organiser, de se prendre en main, dès le début de l'année. »

En ce qui concerne l'influence de l'introduction du plan de travail sur le développement de l'autonomie, Georgette la considère comme élément déclencheur: « Le plan de travail débloque l'autonomie ». François, pour sa part, considère le plan de travail comme possibilité pour les élèves de devenir plus autonomes.

3.5.2. Le plan de travail et l'autonomisation, ce n'est pas pour tout le monde!

Alors que la majorité des enseignants ont pu constater des progrès d'autonomie chez la plupart de leurs élèves, le plan de travail est loin d'être une solution miracle, ni pour les élèves, ni pour les enseignants, qui permettrait à tous les enfants d'atteindre un niveau d'autonomie élevé . Ainsi, comme nous allons le voir dans la présente section, tous les élèves ne font pas des progrès d'autonomie, et le plan de travail ne fonctionne pas dans toutes les classes.

3.5.2.1. Incapacité de certains enfants de faire des progrès d'autonomie

Plusieurs enseignants nous ont témoigné qu'une petite partie de leurs élèves n'est pas en mesure de faire des progrès importants en matière d'autonomie. « Il y en a qui [...] n'arrivent pas à s'organiser », explique par exemple Josée. Jean aussi a constaté que des problèmes graves d'autonomie persistent chez certains élèves. Cependant, il n'attribue pas la cause de l'échec de ces enfants à l'enseignement avec plan de travail: « Il reste peut-être quatre, cinq élèves [à être confrontés à des difficultés]. Mais ils auraient les mêmes difficultés dans n'importe quel système d'enseignement. »

François concède que, dans sa classe aussi, certains élèves n'ont pas progressé en matière d'autonomie. Il attribue toutefois ces difficultés à des facteurs extérieurs à l'enseignement avec plan de travail: « Quelques-uns, [...] ont des problèmes d'ordre

psychologique, ils sont suivis par le psychologue. Ils ont des problèmes familiaux et sont très absorbés par ces problèmes-là. »

L'interférence de ces problèmes avec le développement de l'autonomie peut être tellement forte qu'elle empêche les élèves à faire des progrès réels. « Il y a des problèmes qui ne se règlent pas à moins de les régler à d'autres niveaux, qui ne se situent pas nécessairement au niveau de ta classe », explique Josée à ce sujet.

En ce qui concerne le rôle de l'introduction du plan de travail sur l'apparition de ces problèmes d'autonomie, Georgette est d'avis qu'ils ne sont pas directement causés par la forme d'enseignement:

« Le plan de travail en tant que tel ne suscite pas de problèmes. Des enfants qui n'ont pas de problèmes, n'auront pas de difficultés avec le plan de travail non plus. Mais, ceux qui ont des problèmes de structure, d'organisation, là, le problème est flagrant. »

Le plan travail, par la mise à la disposition de l'élève d'un espace autonome important, rendrait donc apparents les problèmes d'autonomie de certains enfants: « Des problèmes d'autonomie sont plus évidents quand on travaille par plan de travail. Les jeunes qui ont des problèmes deviennent tout à coup rouges. »

3.5.2.2.L'enseignement avec plan de travail ne fonctionne pas dans toutes les classes

L'implantation d'un enseignement avec plan de travail ne fonctionne pas dans toutes les classes non plus. Ainsi, deux des enseignants interrogés nous ont expliqué

qu'ils ont retiré, temporairement ou définitivement, le plan de travail après l'apparition de difficultés majeures.

Chez Jean-Pierre, ce retrait s'est effectué au retour d'une période de vacances de cinq semaines. Selon lui, les enfants avaient fait des progrès considérables en matière d'autonomie, mais étaient incapables de travailler de façon autonome après les vacances: « Quand on a recommencé avec le plan de travail, c'était cacophonique. Tout ce qui a été fait de septembre à décembre, avait été oublié. »

Un manque important d'autonomie de la part des élèves a donc forcé Jean-Pierre à ne plus avoir recours à un plan de travail. Ce retrait peut être vu comme une conséquence logique: Face à l'incapacité des élèves de fonctionner dans le plan de travail, l'enseignant a décidé de le retirer. En même temps, l'espace autonome a été fortement restreint par cette mesure, puisque le plan de travail a été remplacé par un enseignement beaucoup plus directif. Cependant, ce retrait n'était que temporaire. Au moment où nous avons visité Jean-Pierre, il projetait de réintroduire le plan de travail.

Jacqueline, pour sa part, a définitivement arrêté d'utiliser un plan de travail dans la classe. Après deux ans, elle a décidé de remplacer le plan de travail par des ateliers que les élèves fréquentent à tour de rôle et selon un horaire déterminé par l'enseignante. Ainsi, selon elle, les élèves peuvent continuer à travailler de façon autonome à l'intérieur de chacun des ateliers, mais les décisions du choix et de l'organisation des tâches ne leur sont plus confiées, mais elles sont assumées, au contraire, par l'enseignante. On est donc en présence d'une réduction importante et définitive de l'espace autonome des élèves.

Jacqueline attribue l'abandon du plan de travail en partie à son style d'enseignement qui implique qu'elle se sent plus à l'aise dans l'enseignement par ateliers: « Le plan de travail me convenait, mais je préfère les ateliers. » En même temps, elle affirme s'être retrouvée face à des enfants qui ne faisaient pas preuve de beaucoup d'autonomie: « Depuis deux ans, j'enseigne dans des classes peu autonomes. »

Ce manque d'autonomie se traduisait par des difficultés dans plusieurs domaines. D'une part, l'autonomie des élèves lors de l'organisation du plan de travail laissait à désirer:

« Ils vont toujours choisir la solution la plus facile. Si j'avais un travail en sciences humaines, plusieurs élèves se ruiaient là-dessus dès la première journée pour remettre à plus tard ce qu'ils aimaient le moins. De sorte qu'ils se retrouvaient le jeudi devant des devoirs de mathématiques qu'ils n'avaient pas envie de faire. »

D'autre part, l'autonomie sociale de la plupart des élèves n'était que très peu développée: « Ils sont très individualistes. Ils éprouvent des difficultés à agir en équipe, à partager. »

Confrontée à notre schéma sur l'encadrement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail, Jacqueline n'en contredisait pas le contenu, mais elle était d'avis que cet encadrement n'a pas été atteint dans sa classe: « Ça peut correspondre à un idéal, mais moi, je ne l'avais pas encore atteint, cet idéal-là. Parce

que, gérer tout ça demande une certaine organisation que moi, je n'avais pas encore acquise. »

3.6. Conclusion

Comme nous avons essayé de le montrer dans les chapitres précédents, l'enseignement avec plan de travail met à la disposition de l'élève un espace autonome qui nécessite une certaine valorisation de l'autonomie et l'attribution d'un rôle actif à l'élève et qui est caractérisé par la possibilité de choix et la participation des enfants à la gestion de la classe.

Cet espace autonome est encadré à deux niveaux, afin de favoriser le développement de l'autonomie. Le premier niveau d'encadrement concerne toute la classe et implique la présence de limites et des règles. Au deuxième niveau d'encadrement, des interventions se réalisent auprès d'élèves qui ont des difficultés de l'ordre de l'autonomie fonctionnelle, sociale ou cognitive.

Le plan de travail n'est cependant pas une solution miracle qui permet à tous les enfants d'accéder à un niveau d'autonomie élevé. Ainsi, deux enseignants ont abandonné temporairement le recours au plan de travail, et plusieurs participants à notre recherche nous ont témoigné que certains élèves n'ont fait que très peu de progrès en matière d'autonomie.

Personnellement, nous avons été quelque peu surpris par les résultats obtenus. En effet, suite au travail que nous avons réalisé dans le cadre de notre formation au Luxembourg, nous avons obtenu l'impression que dans les pédagogies dites ouvertes,

dans lesquelles l'enseignement avec plan de travail s'inscrit la plupart du temps, laissent aux élèves une grande liberté. Cependant, au cours de la présente recherche, nous avons élaboré que cette liberté, qui est certes présente sous la forme d'un espace autonome, est étroitement encadrée par des mesures spécifiques des enseignants, afin de favoriser l'apprentissage de l'autonomie chez les élèves.

De même, nous avons été étonné que les mesures d'encadrement que nous avons recensées sont souvent les mêmes que l'on pourrait retrouver dans d'autres formes d'enseignement. En effet, beaucoup d'entre elles pourraient également être utilisées par des enseignants qui ne pratiquent pas nécessairement un enseignement avec plan de travail dans leur classe. Tel est par exemple le cas des mesures d'encadrement de l'autonomie cognitive ou encore du conseil de coopération et du travail coopératif. Par contre, celles qui se rapportent à l'espace autonome lors de l'organisation du travail par les élèves, sont plus spécifiques au plan de travail.

À l'issue de cette recherche, plusieurs questions restent cependant ouvertes. Ainsi, nous avons pu élaborer que les dix participants à notre recherche ont recours à un encadrement à deux niveaux de l'autonomie, mais notre méthodologie, qui nous a permis de relever les pratiques de plusieurs enseignants qui utilisent un plan de travail, n'a pas pu confirmer si cet encadrement est une méthode efficace pour favoriser le développement de l'autonomie. Des recherches ultérieures pourront donc être menées sur l'effet de l'encadrement sur le développement de l'autonomie de l'élève.

De même, il serait intéressant de savoir si, au cas où l'encadrement mis en place par les enseignants était retiré progressivement, les élèves seraient par la suite capables d'être autonomes à l'extérieur du cadre imposé par l'enseignant. Lors de

notre recherche, plusieurs indices semblent indiquer une telle évolution. Ainsi, un certain nombre d'enseignants ont eu l'impression que les élèves ont eu moins souvent recours au conseil de coopération pour résoudre leurs conflits. On peut donc se poser la question si ces élèves y ont effectivement recours plus rarement parce qu'ils ont appris à gérer eux-mêmes leurs conflits et si cette évolution s'applique aussi pour d'autres domaines.

Au cours de cette recherche nous n'avons pas pu déterminer si les élèves sont en mesure de faire un transfert de l'autonomie qu'ils ont acquise à l'école sur des situations non scolaires. La question serait en même temps de savoir si les élèves font preuve de comportements autonomes en dehors de l'encadrement proposé à l'intérieur de l'enseignement avec plan de travail.

Nous avons également constaté que l'apprentissage de l'autonomie peut s'avérer très difficile pour certains enfants. Par contre, nous n'avons pas pu déterminer les causes exactes de ces difficultés. D'autres recherches pourraient par conséquent être menées à ce sujet afin d'améliorer la situation des élèves en question.

Face à l'échec de l'enseignement avec plan de travail chez deux des enseignants interrogés et l'attribution des causes de cet échec en partie à un manque d'autonomie, on peut se demander si l'implantation d'un plan de travail dans une classe nécessite une certaine autonomie de départ, qui serait nécessaire afin de permettre aux enseignants d'introduire le plan de travail dans leur classe.

4. BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin
- Beck, E. (1991). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler: Bericht über ein empirisches Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (5), 735 - 768.
- Camille, A. (1989). Une institution de la classe coopérative: le plan de travail. *Le nouvel éducateur*, 89, 5.
- Christensen, J. (1983). *Possibilities and Conditions of Learning: An Educological Perspective*. Communication présentée à la réunion annuelle de la « National Curriculum Conference », 19 au 23 août 1983. Adelaide, Australie.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1992). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, Avis à la ministre de l'éducation*, Bibliothèque nationale du Québec.
- Filloux, J. (1991). Relation éducative et autonomie du sujet. *Recherche en Éducation. Théorie et Pratique*, 6, 19 - 23.
- Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*. Cannes: Éditions de l'école moderne française.
- Hoffmanns-Gosset, M.-A. (1996). *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation* (3e éd.). Lyon: Éditions de la Chronique sociale.

- Horwitz, R. (1979). Psychological Effects of the « Open Classroom ». *Review of Educational Research*, 49 (1), 71 - 86.
- Huschke, P. et Mangelsdorf, M. (1995). *Wochenplanunterricht, Eine Einführung in die praktische Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération, Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Kamii, C. (1993). Autonomy: The importance of a scientific theory in education reform, Special Issue: Wisdom and Expertise in teaching. *Learning and Individual Differences*, 5 (4), 327 - 340.
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20 (3), 382 - 388.
- Kasper, H. et Piechorowski, A. (1978). *Offener Unterricht an Grundschulen, Berichte englischer Lehrer*. Ulm: Vass Verlag.
- Kendall, S-D. (1993). The Development of Autonomy in Children: An Examination of the Montessori Educational Model. *The Namta Journal*, 18 (1), 64 - 83.
- Kettner, B. et Fleck, B. (1979). Offene Klasse und Offener Unterricht auch in der Regelschule? *Grundschule*, 11 (8), 331 - 332.
- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding, *The Journal of Phenomenological Psychology*.
- Laperrière, A. (1993). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Communication présentée au colloque du conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski: Québec.
- Lee, (1980). Ecole Moderne Pédagogie Freinet: Educational Bonesetters, *Phi Delta Kappan*, 61 (5), 341 - 345.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin
- Leselbaum, N. (1977). Le travail autonome: premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 59 (19), 9 - 22.

- Mangelsdorf, M. et Claussen, C. (1989). Wochenplan-Unterricht in der Grundschule. *Praxis Grundschule*, 2, 6 - 10.
- Meier, R. et Mayer-Behrens, H. (1988). Freie Arbeit - Wochenplan. *Die Grundschulzeitschrift*, 17, 24 - 27.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris: Éditions ESF.
- Morawietz, H. (1992). Lernläden und Lernstrassen, ... als Brücken zur Freiarbeit und zum Wochenplanunterricht. *Grundschule*, 7 - 8, 18 - 20.
- Morin, J.-C. et Brief, J. (1995). *L'autonomie humaine, une victoire sur l'organisme*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Moyne (1982). *Le travail autonome*. Paris: Fleurus
- Mucchielli, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin
- Paillé, P. (1997). *La recherche qualitative, sans gêne et sans regrets*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147 - 181.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle d'illustration*, Actes du Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Paquette, C. (1992). *Pédagogie ouverte et interactive*. Montréal: Éditions Québec/Amérique
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2e éd.). London: Sage Publications
- Peshkin, A. (1988). In Search of Subjectivity - One's Own. *Educational Researcher*, 17 (7), 17 - 21.

- Ramseger, J. (1987). Neun Argumente für die Öffnung des Unterrichts. *Die Grundschulzeitschrift*, 1, 6 - 7.
- Robson, S. (1992). Developing autonomous children in the first school, *Early-Child-Development-and-Care*, 79, 73 - 88.
- Ryan, R. et Powelson, C. (1991) Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49 - 66.
- Schwarz, H. (1987). Einstieg in Offenen Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 1, 8 - 11.
- Skischus, G. (1978). Was ist eigentlich «Freie Arbeit»? Ein Beispiel aus der Praxis. *Grundschule*, 10 (8), 338 - 340.
- Temple, (1995). Active Learning in a Democratic Classroom: The « Pedagogical Invariants » of Celestin Freinet. *Reading Teacher*, 49 (2), 164 - 167.
- Thériault, R. (1996). *Une pédagogie de l'autonomie dans le quotidien d'une classe alternative: étude ethnographique*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Valle, R. et King, M. (1978). *Existential- Phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Wallrabenstein, W. (1994). Hilfe - ich habe den Überblick verloren, Zur Passung von offenen und geschlossenen Lernphasen. *Friedrich Jahresheft*, 12, 32 - 34.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule - Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Reinbek bei Hamburg, Rowolth Verlag.

5. ANNEXE 1: LE GUIDE D'ENTREVUE

5.1. Enseignement avec plan de travail

1. L'individu peut-il décrire le déroulement typique d'une journée dans sa classe?

- (P - Plan de travail
- Travail de groupe
- Utilisation d'ordinateurs
- Organisation)

2. L'individu peut-il me parler du plan de travail?

- (P - Exercices du manuel
- Possibilité de choix pour les élèves)

3. L'individu peut-il me parler de l'organisation du temps dans sa classe?

- (P - À toutes les semaines?
- Heures par semaine)

4. Depuis quand l'individu utilise-t-il l'enseignement avec plan de travail?

5. Quelles sont les raisons qui ont amené l'individu à commencer avec l'utilisation d'un plan de travail?

- (P - Insatisfaction avec enseignement magistral?
- Lectures
- Expériences de collègues de travail)

6. Comment l'individu a-t-il introduit le plan de travail de la semaine?

- (P - Plan de travail portant tout de suite sur la semaine
 - Cours d'introduction
 - Plan de travail de la journée au début)

7. Quelles sont les bases théoriques auxquelles l'individu se réfère?

- (P - Enseignement ouvert?
 - Pédagogie Freinet?)

8. Quelles sont les lectures que l'individu a réalisées avant d'amorcer le processus d'introduction du plan de travail?

9. Comment l'individu définit-il le rôle de l'élève dans son enseignement?

- (P - Activité
 - Responsabilité pour son apprentissage?
 - Exécute les consignes de l'enseignant?
 - Libre de faire ce qu'il veut?)

10. Comment l'individu définit-il son rôle dans l'enseignement avec plan de travail?

- (P - Bases théoriques
 - Transmetteur de savoir?
 - Guide de l'élève dans ses apprentissages?
 - Prépare uniquement des situations qui permettent aux élèves d'apprendre?)

11. Quels sont pour l'individu les objectifs de l'enseignement avec plan de travail?

5.2. L'autonomie et son interrelation avec le plan de travail

1. Comment l'individu définit-il la notion d'autonomie?

- (P - manifestations de l'autonomie chez un enfant)

2. L'individu peut-il décrire des situations dans lesquelles il considère qu'un enfant est autonome?

- (P - dans sa classe
- dans la vie en général)

3. Quelles manifestations d'autonomie l'individu observe-t-il effectivement dans sa classe?

4. Comment l'individu évalue-t-il le degré d'autonomie chez ses élèves lors de l'organisation du plan de travail de la semaine?

- (P - Organisation des devoirs dans le plan de travail
- Application autonome des consignes
- Utilisation autonome des stratégies de résolution de problèmes)

5. L'individu peut-il décrire comment ses élèves abordent les problèmes (de nature cognitive) qu'ils rencontrent?

- (P - Posent beaucoup de questions à l'enseignant
- Stratégies de résolution de problèmes
- Recherchent l'aide de leurs camarades de classe
- Élèves savent utiliser démarche autonome?)

6. Comment les élèves procèdent-ils s'ils sont face à un problème qu'ils n'arrivent pas tout de suite à résoudre

- (P - Recours à l'enseignant?
- Stratégies de résolution utilisées de façon autonome?)

7. Comment l'individu évalue-t-il les capacités de ses élèves d'interagir dans un groupe?

- (P - Faculté de collaborer
- Résolution de conflits à l'intérieur du groupe
- Entraide entre les membres d'un groupe)

8. Comment l'individu considère-t-il l'évolution de ses élèves à l'intérieur du travail de groupe?

- (P - Progression par rapport au début de l'introduction du travail de groupe
 - Faculté de collaborer dans le groupe
 - Résolution de conflits à l'intérieur du groupe)

9. Comment l'individu évalue-t-il les capacités de ses élèves d'exprimer leurs propres idées?

- (P - Pensée autonome?
 - Reprennent les idées d'autres personnes?)

10. Comment l'individu évalue-t-il les capacités de ses élèves de prendre des décisions autonomes dans des conflits sociaux/moraux?

- (P - Besoin d'aide pour résoudre problèmes
 - Résolution autonome de conflits)

11. L'individu considère-t-il que ses élèves sont capables d'utiliser l'ordinateur de façon autonome?

- (P - Besoin d'aide?
 Utilisation autonome des programmes)

12. Comment l'individu remarque-t-il si les enfants font des progrès dans le domaine de l'autonomie?

- (P - Manifestation d'autonomie
 - Domaines des progrès)

13. Selon l'individu, quelles sont les causes des progrès dans le domaine de l'autonomie réalisés par certains élèves?

14. Quel lien l'individu voit-il entre l'utilisation d'un plan de travail et le développement de l'autonomie chez les enfants?

- (P - Autonomie fonctionnelle
 - Autonomie cognitive et intellectuelle
 - Autonomie sociale
 - Autonomie morale)

5.3. Problèmes dans le développement de l'autonomie

1. Quels problèmes l'introduction du plan de travail a-t-elle soulevés pour les élèves selon l'individu?

- (P - Organisation du plan de travail
 - Exécution des consignes
 - Aide apportée par l'enseignant pour résoudre ces problèmes)

2. L'individu considère-t-il qu'il y a des enfants qui n'ont fait aucun progrès en matière d'autonomie depuis l'introduction de l'enseignement avec plan de travail (et pourquoi?)

3. Quelles mesures l'individu prend-il lorsque des élèves ont des problèmes d'organisation avec leur plan de travail?

- (P - Favorise résolution autonome des problèmes?
 - Consignes précises?
 - Réaction des élèves?)

4. Quelles stratégies de résolution l'individu applique-t-il lorsque des conflits apparaissent dans sa classe

- (P - Favorise la résolution autonome des problèmes?
 - Consignes précises?
 - Réaction des élèves?)

5. Quelle aide l'individu apporte-t-il aux élèves qui ont des difficultés à prendre des décisions?

- (P - Favorise la résolution autonome des problèmes?
 - Consignes précises?
 - Réaction des élèves?)

6. Quel soutien l'individu donne-t-il aux élèves qui ont des problèmes au cours du travail de groupe?

(P - Favorise la résolution autonome des problèmes?

- Consignes précises?

- Réaction des élèves?)

6. ANNEXE 2: FORMULE DE CONSENTEMENT

- Je comprends que la recherche à laquelle j'accepte de participer a pour but d'améliorer la compréhension du développement de l'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail.
- J'accepte de rencontrer le chercheur une fois pendant une période d'environ une heure et demie à deux heures.
- J'accepte de répondre verbalement aux questions du chercheur.
- J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio. Je comprends que ces enregistrements seront uniquement utilisés pour les fins de la recherche.
- Je comprends que ma vie privée et mes droits seront respectés et que l'information obtenue au cours de la présente recherche sera utilisée de manière à garantir la confidentialité et l'anonymat.
- Je comprends que je m'engage à participer à cette recherche sur une base volontaire et que je peux, à tout moment, retirer mon consentement et mettre fin à ma participation.

Signature de la participante ou du participant

Je m'engage à respecter les conditions décrites dans la présente formule de consentement.

Signature du chercheur