

Développer l'autonomie des élèves...

Pourquoi moi ? Comment ?



Lise St-Pierre
Professeure
Faculté d'éducation/PERFORMA
Université de Sherbrooke

Plusieurs étudiantes et étudiants manquent d'autonomie à leur arrivée au cégep, semble-t-il. Il s'agit de l'un des motifs souvent évoqués pour expliquer leur faible réussite. Par ailleurs, l'autonomie apparaît tout aussi souvent comme un élément incontournable des profils de sortie de plusieurs programmes d'études collégiaux, laissant entendre qu'il s'agirait plutôt d'une caractéristique à développer dans ces programmes. Préalable indispensable à la réussite au postsecondaire ou but à atteindre ? Deux façons d'envisager la question, deux conceptions de son rôle. Voici quelques réflexions¹ que m'a inspirées le thème de l'autonomie, réflexions organisées autour de deux questions : 1) de quoi est-il question quand je parle de l'autonomie des élèves ? 2) quels sont les moyens réalistes d'intervention ?

VERS UNE CONCEPTION DE L'AUTONOMIE AU COLLÉGIAL

L'élève autonome se conforme ou résiste, se soumet ou se révolte ?

Partageons-nous la même représentation quand nous imaginons cette étudiante, cet étudiant autonome ? Comment le reconnaît-on ? Quelle est la nature et quelles sont les manifestations de l'autonomie ? De Marie-Ève ou de Marie-Pierre (tableau suivant), laquelle est la plus autonome selon vous ?

Marie-Ève

Marie-Ève réussit moyennement bien à l'école. On dit d'elle qu'elle est « à son affaire », fiable et responsable. Elle aimerait être avocate, comme le souhaitent ses parents, ou peut-être psychologue, comme la voient ses amis.

Elle arrive presque toujours à l'heure à ses cours. La veille, en prévision de chacun des cours du lendemain, elle s'est assurée d'avoir en main tout le matériel requis, identifié et bien classé dans ses cartables. Elle vérifie une dernière fois que ses travaux, complétés suffisamment à l'avance, sont bien faits selon les consignes que les professeurs ont données, car elle n'aime pas qu'on la critique.

En semaine, elle se couche tôt. Pendant les cours, elle conserve un niveau de concentration élevé, mais, timide, elle ne pose jamais de question. Si une démarche ou une méthode est proposée, elle l'utilise du mieux qu'elle peut. Elle aime savoir exactement ce qu'elle a à faire et elle n'a aucun mal à suivre des directives, même lorsqu'elle ne voit pas précisément leur raison d'être. Elle n'aime pas le flou et l'imprécis. Par exemple, si le professeur donne un choix entre différentes possibilités, elle va le voir à son bureau pour qu'il lui précise la tâche à faire. D'ailleurs, elle consulte souvent le professeur en cours de route pour lui demander son avis sur la qualité de son travail. Lorsque sa copie corrigée lui est retournée, si la note la déçoit, elle se dit qu'elle n'est pas très intelligente et elle remet en question son choix de carrière.

Marie-Pierre

Marie-Pierre réussit moyennement bien à l'école. Elle se montre presque toujours enthousiaste devant les tâches à faire. Son but est d'entrer à l'école d'architecture, malgré qu'elle ne soit pas certaine de pouvoir y être admise à cause de ses notes.

Souvent en retard, il lui manque régulièrement un outil de travail : manuel, feuilles mobiles, plan de travail, cahier de notes, etc. Il lui arrive de demander un délai pour compléter ses travaux qui ne sont pas toujours réalisés selon ce qui était demandé. Il lui est même arrivé de ne pas remettre un travail une couple de fois. Heureusement, certains professeurs sont généralement compréhensifs et lui allouent facilement un délai.

Il lui arrive aussi de somnoler pendant les cours, ce que certains professeurs ont du mal à accepter ! Au moment où ils s'y attendent le moins, elle pose une question parfois déstabilisante, mais presque toujours pertinente. Lorsqu'un professeur propose un travail, elle lui demande souvent de justifier le pourquoi des exigences. Elle a tendance à ne pas respecter celles-ci, que les justifications apportées la satisfassent ou non. Elle a tendance également à utiliser d'autres façons de faire que celles proposées par le professeur. Lorsque sa copie corrigée lui est retournée, si la note la déçoit, elle n'hésite pas à aller voir le professeur pour lui demander de justifier sa note. Elle met beaucoup d'ardeur à critiquer à la fois les exigences et la correction du professeur. Elle ne remet pas en question son propre comportement.

1. Ce texte a été rédigé à partir de celui d'une conférence prononcée lors d'une journée pédagogique au Cégep Marie-Victorin en janvier 2004, dont le thème était : *Développer l'autonomie des étudiants : une responsabilité partagée.*

On aura sans doute relevé des manifestations d'autonomie et des manifestations d'un manque d'autonomie dans chacun des deux portraits. Pour cerner davantage le concept d'autonomie, voici une deuxième mise en situation. Vous revenez de chez IKEA où vous vous êtes procuré un magnifique meuble bibliothèque-support-de-téléviseur-et-autres-appareils-électroniques-ramasse-bibelots. Évidemment, il s'agit d'un « kit » demandant un léger (*sic*) assemblage. Les énormes boîtes trônent au milieu de votre salon. Sur le dessus de la première, une pochette en plastique contient un guide d'instructions. À travers le plastique, vous pouvez lire en énormes caractères : **Très important à lire avant de commencer.**

Le lisez-vous ? Sinon, pourquoi ne le lisez-vous pas ? Qu'est-ce que cette situation vous apprend sur le concept d'autonomie ? Dans le cas où vous avez passé outre à la consigne, concluez-vous que vous manquiez d'autonomie ? Évidemment, non. Au contraire, cela démontre votre autonomie dans la tâche de montage de meubles IKEA ! Le respect des consignes ne semble pas être le critère distinctif de la personne autonome. L'autonomie peut donc dépendre de la tâche (une tâche qui permet une certaine liberté de choix, au moins quant à la façon de la faire) et de son sentiment de compétence (autoefficacité) par rapport à cette tâche. La personne autonome poursuit un but qu'elle s'estime capable d'atteindre. Elle connaît les situations où elle doit suivre les instructions ou non. Elle peut évaluer si elle progresse vers son but. Elle sait à quel moment elle doit chercher de l'aide et à quel endroit la trouver. Elle dispose d'une variété de stratégies et d'outils parmi lesquels elle peut puiser ceux qui fonctionnent bien pour elle-même et qui sont appropriés dans certains contextes. Dans le cas où sa stratégie est inopérante, elle se sent responsable et cherche des moyens plus efficaces.

Mais qu'est-ce donc que l'autonomie ? Un comportement, une capacité, une attitude, une qualité personnelle, une compétence ? Les dictionnaires courants signalent quelques concepts associés à celui d'autonomie. « Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet » (Petit Robert, 2003) ; « Indépendance, possibilité de décider, pour un organisme, pour un individu, par rapport à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité » (Larousse, 1997). Les deux ouvrages suggèrent les termes « indépendant », « souverain » et « libre » comme synonymes du qualificatif « autonome ». Notons en passant que la « possibilité de décider » peut être entendue au sens de l'habileté ou de la capacité de la personne de prendre une bonne décision, mais aussi au contexte qui autorise ou permet l'exercice de cette capacité de faire des choix personnels. Quant au *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993), voici ce qu'il en dit : « Liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages. [...] Consiste à se faire à soi-même sa loi, et à disposer de soi dans les diverses situations par une conduite en harmonie avec sa

propre échelle de valeurs. [...] Le besoin d'autonomie se manifeste par le désir de se prendre en main, de se libérer des contraintes sociales et de passer outre les conventions sociales. Il s'oppose au besoin de dépendance qui se manifeste par la recherche d'un appui extérieur, moral ou instrumental ».

Les notions d'indépendance, de liberté, de prise en charge, de prise de décision selon une échelle de valeurs ressortent clairement de ces définitions. La quête d'autonomie en serait une d'émancipation face à une autorité, d'indépendance face aux normes décidées et appliquées par le pouvoir central que représente l'école pour les élèves. Cela se distingue dès lors de la docilité, du respect inconditionnel des contraintes lorsque celles-ci semblent arbitraires et injustifiées, du suivi aveugle d'une démarche toute tracée d'avance. La personne autonome s'appuie sur sa propre échelle de valeurs pour décider d'un projet et justifier ses actions pour le réaliser.

Appliquons ces attributs à la clientèle étudiante des cégeps. Convenons que l'autonomie est une caractéristique personnelle. Convenons également que l'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome nourrit comme projet principal celui d'obtenir un diplôme d'études collégiales. Toutefois, il demeure également soumis à des contraintes personnelles liées à la réalisation d'autres projets qui lui tiennent à cœur. Dans le respect de ces prémisses, l'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome :

1. poursuit des buts personnels explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement ;
2. dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces ;
3. fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ces buts ;
4. peut identifier ses progrès et ses reculs ;
5. reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits.

L'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome poursuit des buts personnels, explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement. Il s'agit de ses propres buts, qui peuvent correspondre à ceux énoncés par l'équipe-programme ou souhaités par ses parents, mais pas nécessairement. Il est probable que l'élève autonome qui a choisi d'étudier au cégep veut obtenir son diplôme et que, pour ce faire, il accepte lucidement de respecter, en général, les règles en vigueur. Par ailleurs, il se peut qu'il veuille aussi avoir accès à certains événements artistiques, faire du sport d'élite, entretenir des rapports sociaux avec ses amis... Ses buts sont explicites, il peut les formuler clairement ; ils sont hiérarchisés, c'est-à-dire que certains priment sur d'autres et que lorsqu'il aura à prendre une décision les mettant en concurrence, l'importance du but et sa perception de divers éléments du contexte, en lien avec une échelle de valeurs personnelle, guideront son choix.

L'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces

Les définitions formelles reliaient « autonomie » avec « indépendance » et « liberté ». Pour être indépendant, il importe de disposer de ses propres outils, de ses propres ressources, de façon à répondre à ses besoins selon sa convenance. Pour être libre, il faut bénéficier de la possibilité d'utiliser ces ressources de sa propre initiative parce qu'on sait que c'est la meilleure façon d'atteindre le but visé. Dans le domaine scolaire, au regard des apprentissages, ces ressources ou outils comprennent les stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives, affectives, de gestion des ressources. Le développement de l'autonomie passe par la constitution de cet éventail de stratégies et par l'acquisition de connaissances sur les contextes dans lesquels les utiliser.

L'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ses buts

Il a été mentionné précédemment que l'importance d'un but par rapport à un autre devrait guider les choix lorsque ceux-ci placent l'étudiante ou l'étudiant devant un dilemme : étudier pour l'examen du lendemain ou participer à une pratique de *Cégeps en spectacle*. Rejoindre ses coéquipiers du cours de philosophie 102 pour terminer le travail à remettre au prochain cours ou rejoindre ses coéquipiers de l'équipe de basket-ball pour mettre au point une nouvelle stratégie défensive pour la prochaine partie ? En fait, direz-vous, l'étudiante ou l'étudiant autonome ne se retrouvera pas dans cette situation car ses activités auront été soigneusement planifiées pour respecter toutes ses échéances. Mais, bon, ça arrive quand même... Dans ce cas, l'élève autonome se sent responsable de sa décision et il peut la justifier.

Toutefois les choix de l'élève ne se résument pas à choisir entre le travail scolaire et autre chose. Pour développer et exercer son autonomie, la collégienne ou le collégien devrait faire des choix relatifs à la réalisation des tâches scolaires. Encore faut-il qu'il en ait la possibilité, c'est-à-dire la capacité personnelle et un contexte le permettant. Encore faut-il que ces tâches permettent de tels choix, qu'il puisse prendre des risques, faire des erreurs, en tirer des leçons, se reprendre..., sans être irrémédiablement pénalisé pour cela. L'enseignement dans une perspective de développement de compétences peut être, ici, un atout précieux. En effet, il semble plus approprié de faire des choix lorsqu'on fait face à une tâche globale, d'un certain niveau de complexité, pouvant être réalisée de diverses manières, permettant l'exploitation de différentes ressources et exigeant une réflexion sur ses façons de faire et sur des pistes d'amélioration.

L'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome peut identifier ses progrès et ses reculs par rapport aux buts visés

Les habiletés d'autoévaluation sous-tendent cette capacité de reconnaître progrès et reculs et, en ce sens, celles-ci auraient pu

être incluses dans l'éventail des stratégies d'apprentissage dont il était question précédemment car il s'agit d'habiletés métacognitives. Elles méritent cependant d'être mises en évidence car elles s'avèrent particulièrement importantes dans l'acquisition et dans l'exercice de l'autonomie. En effet, le jugement issu de cette autoévaluation, concernant à la fois la démarche et son résultat, le processus et le produit, motivera le choix de la prochaine action à réaliser ou de la prochaine stratégie à utiliser. Développer les capacités d'autoévaluation, tout comme les autres habiletés métacognitives, constitue l'une des pistes d'intervention à privilégier par les enseignantes et les enseignants.

L'étudiante ou l'étudiant de cégep autonome reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits

Assumer les conséquences de ses choix, c'est reconnaître et accepter sa responsabilité et les limites de celle-ci. Cela réfère au fait de prendre conscience de la relation entre les actions posées, les contraintes du contexte et les résultats obtenus, positifs ou négatifs. Cela réfère également, dans le cas d'un résultat insatisfaisant ou d'un échec, à l'identification d'alternatives, de solutions de rechange, de pistes d'action pour l'étape suivante. Il ne s'agit surtout pas de se résigner à l'échec et de démissionner, ni de se déprécier. Au contraire, cela sous-tend la capacité de garder le cap sur le but visé et d'utiliser au mieux ses ressources pour les atteindre.

Ce sont là les cinq caractéristiques de l'étudiante ou de l'étudiant de cégep autonome proposées pour la suite de la réflexion. Le développement de chacune peut être soutenu par des interventions pédagogiques spécifiquement conçues dans ce but.

DES PISTES POUR L'INTERVENTION

L'enseignante ou l'enseignant de cégep y peut-il quelque chose ?

Si tel n'était pas le cas, il y aurait lieu de se demander pourquoi tant de projets éducatifs, tant de profils de sortie mentionnent le développement de l'autonomie comme l'une de leurs cibles. En considérant l'autonomie comme un but à atteindre, on sous-entend des actions à mettre en place. Il importe de préciser tout d'abord que le soutien au développement de l'autonomie chez les élèves, tout comme pour les autres aspects transdisciplinaires, ne peut être l'affaire d'une seule personne. Certaines recherches ont bien montré que des élèves, même adultes, peuvent être très autonomes dans l'apprentissage de certaines disciplines et très peu pour d'autres (Bessette, 1998) ; ce résultat confirme que l'autonomie reste dépendante du contexte et qu'elle ne se transfère pas nécessairement à une autre situation. « L'autonomie d'un sujet ne s'apprécie qu'en fonction des composantes et des relations au sein d'une situation pédagogique. Le degré d'autonomie d'une

personne peut varier d'un secteur d'études ou d'activités à l'autre : une personne peut être très autonome en arts mais très peu en mathématiques, ou vice versa » (Legendre, 1993). Il s'agit d'une responsabilité qu'une équipe doit prendre en charge, en se partageant les tâches, et cela tout au long du parcours des élèves. En conséquence, des pistes seront évoquées pour les équipes-programme concernant l'élaboration et le suivi des programmes, et d'autres pour les enseignantes et les enseignants, relativement à l'intervention pédagogique dans leurs cours.

La première caractéristique présuppose deux étapes à franchir sur la route du développement de l'autonomie : **explicitement ses buts personnels et les situer selon une échelle de valeurs**. Au collégial, on prend souvent pour acquis que cette démarche a été faite ou qu'elle relève du développement personnel, lequel devrait se faire en dehors de l'école. Toutefois, il importe de prendre en compte le fait que, pour plusieurs élèves, le choix d'étudier au cégep, dans tel programme, n'est pas un choix aussi libre et personnel qu'on l'affirme. Diverses enquêtes ont fait ressortir le rôle important des parents, des amis, des professeurs... dans ce choix, et l'on sait bien aussi que d'autres suivent ce cheminement parce qu'ils ne savent que faire d'autre, parce qu'ils ne voient pas d'autre choix.

En formation technique, la cégépienne et le cégépien peuvent avoir l'occasion de formuler un certain nombre de buts et de les hiérarchiser selon leurs valeurs dans le cadre du développement de la compétence *Analyser la situation de travail*. Mais pour ce qui est des autres, y a-t-il un tel moment de réflexion ? En général, tous ont l'occasion de faire une réflexion personnelle au sujet de leurs valeurs dans le cadre du troisième cours de philosophie, vers le milieu ou la fin de leur programme d'études. Ne serait-il pas utile de nourrir cette réflexion dès le début de leur cheminement ? Les équipes-programme élaboreront un profil de sortie devant guider les orientations et les pratiques pédagogiques. Ce profil de sortie ne devrait-il pas guider également les choix et les actions des élèves ? Ceux-ci ont-ils suffisamment l'occasion d'en prendre connaissance et de le discuter à différents moments de leur parcours collégial ? Il y a là trois pistes à explorer pour faire vivre des activités pédagogiques permettant l'explicitation des buts personnels et leur mise en relation avec des valeurs.

Une piste d'intervention pour l'équipe-programme : planifier à quelques endroits dans le parcours des élèves des moments et des activités d'apprentissage spécialement conçues pour définir leurs buts et leurs valeurs, pour en discuter avec les autres et pour se situer par rapport au profil de sortie.

Une piste d'intervention pour l'enseignante ou l'enseignant : prévoir des moments de réflexion au début, à différents moments clés et à la fin d'un cours pour permettre à chaque élève d'explicitement ses buts personnels en lien avec

les objectifs prévus dans le cours ; aider les élèves à situer le cours par rapport au profil de sortie ; témoigner de ses valeurs personnelles en lien avec le développement de l'autonomie.

Il s'avère nécessaire d'acquérir des **stratégies d'apprentissage** efficaces pour exercer son autonomie. Quelle meilleure occasion que celle de lier cet apprentissage à celui du domaine de connaissance ? Plusieurs recherches ont montré que, chez un bon nombre d'élèves, les stratégies d'apprentissage ne se développent pas automatiquement avec la fréquentation scolaire. Cet apprentissage doit être soutenu par des actions pédagogiques structurées. De plus, il semble que les stratégies d'apprentissage ne s'apprennent pas de façon générale, en dehors de l'apprentissage d'une discipline scolaire, pour être automatiquement transférées par la suite lors d'un apprentissage particulier (Tardif, 1999). Pour ma part, je suis d'avis qu'il revient à chaque enseignant d'enseigner, dans son cours, les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa discipline. Je prétends également que cet enseignement doit être planifié, organisé et encadré comme l'enseignement de tout autre contenu (St-Pierre, 2002).

Une piste d'intervention pour l'équipe-programme : planifier dans le parcours des élèves les stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, affectives et de gestion de ressources) à développer dans le programme, des tâches où elles peuvent s'avérer pertinentes ainsi que les moments où elles seront explicitement enseignées.

Une piste d'intervention pour l'enseignante ou l'enseignant : participer au choix des stratégies d'apprentissage à enseigner et à faire appliquer dans son cours, enseigner explicitement ces stratégies comme tout autre élément de contenu, planifier des tâches au cours desquelles les élèves auront l'occasion de les appliquer et prévoir des moments de réflexion et d'échanges avec eux au sujet de l'efficacité de leurs stratégies.

La troisième caractéristique porte sur la nécessaire **liberté de choix** dans le développement et l'exercice de l'autonomie. J'attirerais cependant l'attention sur la distinction entre « permettre la liberté de choix » et « laisser-aller » ou, encore, « être indifférent ». Il y a là un juste milieu à déterminer, juste milieu qui diffère selon les élèves, juste milieu qui ne se situe pas nécessairement au centre d'un continuum qui s'étendrait de la dépendance à l'autonomie.

Si l'on considère l'atteinte de l'autonomie, dans l'apprentissage d'un secteur donné de connaissances, comme étant un cheminement progressif [sur ce continuum allant de la dépendance à l'autonomie], on doit donc concevoir les stratégies d'apprentissage dans une

optique de dirigisme dégressif _ LEGENDRE, R. (1979). [...] deux dangers : la supposer trop tôt, ce qui ne peut que décourager l'élève, et ne pas l'admettre là où elle est possible, ce qui revient à l'entraver _ REBOUL, O. (1984). La surcharge d'informations issue de l'emploi abusif d'exercices et de répétitions [un encadrement trop serré], autant que la carence d'informations issue d'une permissivité excessive [un manque d'encadrement], peuvent plonger l'élève dans un même abîme de paralysie et d'ignorance _ KUBIE, L.S. dans DUMAS, J. [...] (Extraits tirés de Legendre, 1993, p. 120).

Ces extraits inspirent une réflexion sur la part de responsabilité à déléguer à l'élève. Il s'agit là assurément d'une décision délicate, d'autant plus difficile à gérer que les élèves ne se situent pas tous au même point dans le développement de leur autonomie. Toutefois, la perspective de développement de compétences fournit des pistes fructueuses pour ce but de formation. Des tâches plus globales, plus complexes, pouvant être réalisées de diverses manières, permettent aux élèves d'exercer certains choix et fournissent un contexte permettant d'exercer et de développer leur autonomie. Les échanges au sein des équipes-programme s'avèrent le lieu le plus propice pour préciser le meilleur équilibre entre trop et pas assez d'encadrement.

Une piste d'intervention pour l'équipe-programme : s'engager résolument dans le développement de compétences et définir des stratégies pédagogiques permettant ce développement ; échanger régulièrement sur les tâches données aux élèves dans une perspective de développement progressif des compétences et de l'autonomie des élèves et sur la part de responsabilité à leur déléguer.

Une piste d'intervention pour l'enseignante ou l'enseignant : contribuer à la réflexion de l'équipe-programme au sujet du développement progressif des compétences des élèves ; leur proposer des tâches globales qui leur permettent de faire des choix, traiter les erreurs comme des prétextes ou comme des occasions d'apprendre, comme des étapes vers le développement de l'autonomie ; en cours d'apprentissage, au lieu de sanctionner ces erreurs, les faire expliciter et analyser par les élèves.

La **capacité de s'autoévaluer**, de porter un jugement sur ses démarches et sur ses productions, est tout à la fois une composante d'une compétence, une habileté métacognitive et une caractéristique de l'autonomie. On ne peut prétendre être autonome tant que l'on n'arrive pas à juger par soi-même de l'adéquation d'une démarche ou de la qualité d'une production.

Une piste d'intervention pour l'équipe-programme : planifier dans le parcours des élèves des moments et des activités spécialement conçues pour définir leurs buts et leurs valeurs, pour autoévaluer leur progression et pour se situer par rapport au profil de sortie et aux compétences à développer.

Une piste d'intervention pour l'enseignante ou l'enseignant : prévoir régulièrement des activités d'autoévaluation, présenter et discuter les critères d'évaluation des productions attendues au début de la réalisation des tâches, fournir des grilles d'évaluation et des exemples de productions, donner une rétroaction descriptive aux élèves et discuter avec eux du développement de leurs compétences.

Reconnaître et assumer sa responsabilité, cela vaut pour les élèves, cela vaut également pour les enseignantes et les enseignants. Il s'agit là d'une manifestation élevée à la fois d'autonomie et de maturité, en particulier de maturité émotionnelle. C'est sans aucun doute un mandat difficile à réaliser auprès de certains élèves qui n'ont pas toujours le degré de maturité nécessaire pour réagir de façon responsable. Pour développer le sens de la responsabilité personnelle, il importe d'assumer des responsabilités adaptées à son niveau de développement, puis de procéder à une prise de conscience concernant les relations entre les actions posées, le contexte et son degré de contrôle sur ce contexte, les résultats obtenus et la régulation qu'il convient d'articuler avec ces éléments.

Une piste d'intervention pour l'équipe-programme : étaler dans le temps le développement progressif de l'autonomie ; préciser des niveaux de développement, des indices, des responsabilités à déléguer aux élèves à chaque session.

Une piste d'intervention pour l'enseignante ou l'enseignant : présenter aux élèves les limites de sa propre responsabilité et les leurs, leur permettre de formuler des commentaires sur l'enseignement en cours de session et être un modèle d'une personne qui assume sa responsabilité en identifiant ses bons, ses moins bons coups et des façons d'améliorer sa performance dans le respect des limites de sa responsabilité ; en ce qui concerne les apprentissages des élèves, profiter des moments d'autoévaluation pour échanger sur cette notion de responsabilité, (en évitant le ton moralisateur !), plutôt que de simplement sanctionner l'échec, suggérer des moyens pour améliorer ses façons de faire, par exemple d'autres stratégies d'apprentissage, susciter l'échange entre les élèves, aider l'élève à mesurer ses progrès dans le développement de son autonomie.

Ces quelques suggestions mériteraient d'être discutées, complétées et approfondies. Elles proposent des interventions pédagogiques que plusieurs enseignantes et enseignants ont d'ailleurs déjà intégrées dans leurs pratiques. Elles supposent l'adoption d'un rôle d'éducateur : éduquer plutôt que sélectionner ou contrôler. ▣

lise.st-pierre@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSETTE, S., « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 1998, p. 6-9.
- LAROUSSE, *Le petit Larousse illustré*, Paris, Larousse, 1997, 1776 p.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993, 1500 p.
- MEIRIEU, P., « Éduquer : un métier impossible ? ou “ Éthique et pédagogie ” », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, 1992, p. 32-40.
- ROBERT, P., *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2002, 2949 p.
- ST-PIERRE, L., « Enseigner une technique d'apprentissage », *Actes du 22^e colloque de l'AQPC*, Québec, AQPC, 2002.
- TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les éditions Logiques, 1999, 223 p.

Lise ST-PIERRE cumule plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et comme conseillère pédagogique au cégep de Baie-Comeau, de même qu'à titre de personne-ressource pour PERFORMA. Elle est maintenant professeure à la faculté d'éducation et membre du CÉRES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche et d'enseignement portent sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale.