

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE CRITIQUE DU RECOURS AU CONCEPT D'AUTONOMIE DE
L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JÉRÔME VIGNEAULT

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Catherine Meyor (1956-2019),

mon mentor, partie trop tôt.

Ici, une proposition toujours inachevée,
devenue possible grâce à elle et à Pierre Lebuis.

Je tiens également à souligner
le soutien de mon amoureuse, Catherine Robin,
et la collaboration de Stéphane Martineau.

Table des matières

Résumé.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre I : Problématique.....	4
1.1 Les insuffisances des sources encyclopédiques concernant le concept d'autonomie de l'élève	5
1.1.1 Pertinence et limites de l'étymologie.....	5
1.1.2 Options de définition : une panne d'explications.....	7
1.1.3 Définitions programmatiques : des choix non justifiés.....	11
1.2 Creuser les documents ministériels.....	14
1.2.1 Le recours à l'expression <i>autonomie de l'élève</i> dans les publications ministérielles : manque de clarté.....	14
1.2.2 Limites du discours politique sur l'éducation au Québec	17
1.3 Recherches en éducation : faiblesse des analyses et des relations.....	20
1.3.1 Pas d'analyse conceptuelle effectuée	20
1.3.2 Avec ou sans considération idéologique	23
1.4 Polysémie du concept	24
1.4.1 Ambivalence face aux options historiques.....	24
1.4.2 Ambivalence face aux nombreux concepts apparentés.....	25
1.4.3 Fixer des limites raisonnables à notre investigation	27
1.5 Objectifs de recherche.....	30

Chapitre II : Méthodologie	33
2.1 <i>Methodos</i> et méthode	34
2.1.1 Sur le <i>methodos</i> : avant d'en arriver à l'analyse critique	36
2.1.2 Sur la méthode : analyse critique	44
2.2 La validité scientifique d'une analyse critique	48
2.2.1 Les critères de recherche	48
2.2.1.1 Sources et auteurs	49
2.2.1.2 Exhaustivité et traitement des citations	50
2.2.1.3 Actualité des référents, développement historique et ancrages disciplinaires	50
2.2.1.4 Authenticité des sources	50
2.2.1.5 Bienveillance et rigueur	51
2.2.1.6 Heuristique	52
2.2.2 Limites de la recherche	52
Chapitre III : Cadre théorique	54
3.1 Sur les fondements du concept d'autonomie de l'élève en éducation	55
3.2 L'éducation nouvelle : le chaînon manquant entre Rousseau et le Rapport Parent?	57
3.3 Les revendications des membres de la Commission Parent	60
3.3.1 Un système éducatif à réformer	60
3.3.2 Réorganisation scolaire et démocratisation de l'éducation	61
3.3.3 Éducation de la masse et émancipation des personnes	63
3.3.4 Influences de l'éducation nouvelle	64

3.3.5	Nouvel humanisme et nouvelle conception de l'autonomie	66
3.3.6	Complément à la vision du Rapport Parent : <i>L'Activité éducative</i>	69
3.3.6.1	Vision organique.....	70
3.3.6.2	Développement intégral de l'élève	71
3.3.6.3	Réussite éducative.....	72
3.3.7	L'autonomie de l'élève vue par la Commission Parent	72
3.4	La réforme des programmes	73
3.4.1	Favoriser l'examen des pédagogies	74
3.4.2	Réaffirmer la finalité de développement intégral de l'élève	75
3.4.3	Des programmes et la sanction des études	76
3.4.4	Quelques réserves de la part du Conseil supérieur de l'éducation.....	77
3.4.5	Sur la piste des auteurs majeurs en lien avec la réforme des programmes	78
3.5	La réforme des curriculums	79
3.5.1	Les signes d'une réforme à venir	80
3.5.2	Miser sur la dimension cognitive	80
3.5.3	De nouvelles finalités	81
3.5.4	Le rapport aux disciplines	83
3.5.5	Professionnels de l'enseignement : entre compétence et culture	85
3.5.6	Quelques référents en lien avec la réforme des curriculums.....	86
3.6	Proposition d'un corpus en lien avec l'évolution du concept d'autonomie de l'élève	87

Chapitre IV : Analyse critique	100
4.1 Discours émissaire	104
4.1.1 Le critère empirique pour soutenir la finalité de réussite scolaire	106
4.1.2 Développement cognitif et pratique indépendante de l'élève	110
4.1.3 Reprise des grands axes du discours émissaire	117
4.2 Discours étalon	119
4.2.1 Développement global : exigences théoriques d'une finalité morale	120
4.2.2 Critères de validité philosophique et empirique.....	129
4.3 Sur les incohérences et les inconsistances conceptuelles dans les discours émissaire et étalon.....	134
4.3.1 Sur le développement.....	135
4.3.2 Sur les finalités.....	141
4.3.3 Sur les critères de validité	150
4.4 Considérations théoriques.....	153
4.4.1 Sur la formation générale de l'élève.....	156
4.4.1.1 Contre le caprice et la peur	157
4.4.1.2 Pour la volonté et contre la mauvaise discipline.....	158
4.4.1.3 Pour l'épreuve de soi et contre la docilité.....	160
4.4.1.4 Pour la personnalité et les qualités de la socialisation	163
4.4.1.5 Pour une perception lucide de l'engagement de soi	166
4.4.1.6 Pour une croissance morale et spirituelle	171
4.4.2 Sur les qualités de l'apprentissage.....	172
4.4.2.1 Pour l'imagination et contre certaines formes d'habitude	173

4.4.2.2	Pour les intérêts de l'enfant et contre l'instrumentalisation du jeu.....	174
4.4.2.3	Pour une expérience vécue, en continuité et en interaction.....	176
4.4.2.4	Pour une imitation de plus en plus consciente.....	178
4.4.2.5	Pour une démarche d'investigation assumée.....	180
4.4.2.6	Pour un rapport humaniste face à l'expérience et contre l'« insouciance épistémologique ».....	184
4.4.2.7	Pour des conditions d'expérience authentique.....	188
4.4.3	Sur le <i>penser par soi-même</i>	192
4.4.3.1	Pour le développement et contre l'injonction.....	193
4.4.3.2	Pour un postulat non déterministe de la nature de la volonté.....	194
4.4.3.3	Pour une conscience des méthodes et contre un conditionnement par la méthode.....	198
4.4.3.4	Pour une meilleure conscience et contre la glorification des apparences.....	200
4.4.3.5	Pour la construction de la personnalité par le recours à la parole.....	201
4.4.3.6	Pour la mise à l'épreuve des décisions prises collectivement.....	203
4.4.3.7	Pour l'accueil du doute et de l'étonnement.....	204
4.4.3.8	Pour les humanités et la lucidité.....	206
4.4.3.9	Pour l'émancipation et les exigences esthétiques de la raison.....	209
4.4.4	Sur la conception de la personne et la relation au groupe.....	213
4.4.4.1	Pour une conception de la vie bonne et de la société juste.....	214
4.4.4.2	Pour la règle d'or.....	215
4.4.4.3	Pour les exigences existentielles de l'humanisme.....	217
4.4.4.4	Pour l'être moral et contre les dérives autoritaires.....	220

4.4.4.5	Contre l'instrumentalisation de la morale.....	221
4.4.4.6	Pour une appréciation morale des pratiques pédagogiques	226
4.4.4.7	Pour des interactions éprouvées, par la personne, avec le groupe	229
4.4.5	Sur la liberté en milieu scolaire.....	232
4.4.5.1	Pour saisir les occasions	232
4.4.5.2	Pour des potentialités manifestes	233
4.4.5.3	Pour des intérêts qui suscitent une investigation personnelle réelle	235
4.4.5.4	Pour une liberté de penser et une liberté de mouvement	237
4.4.5.5	Contre la psychologisation de la motivation.....	240
4.4.5.6	Pour une sensibilité authentique aux exigences de la liberté.....	243
4.4.5.7	Pour un regard lucide sur la condition humaine	247
4.4.6	Sur le développement de la personne.....	248
4.4.6.1	Pour de l'observation bienveillante et contre la pédanterie	249
4.4.6.2	Pour l'activité éducative et le développement global de l'élève	250
4.4.6.3	Pour un examen critique des critères d'appréciation du développement	253
4.4.6.4	Pour des recherches élargies sur les formes de développement	260
4.4.6.5	Pour une éducation cohérente avec les finalités du développement global	264
4.4.6.6	Pour l'émancipation de la personne.....	267
4.4.6.7	Pour une interrogation des postulats sur le développement.....	271
4.4.6.8	Pour un regard porté par le maître, sur lui-même, et sur ce qu'il incarne	273
4.4.6.9	Pour un développement libérateur	276

4.4.7 Sur la validité des composantes théoriques	280
4.4.7.1 Pour que les acteurs de l'éducation puissent interroger leurs référentiels	280
4.4.7.2 Pour une réflexion critique des postulats inhérents aux méthodes pédagogiques	287
4.4.7.3 Pour des critères de validité philosophique et empirique	288
4.4.7.4 Pour une réhabilitation de l'interrogation philosophique en éducation	292
Conclusion	296
Bibliographie	305

Résumé

La référence au concept d'autonomie de l'élève fait ici l'objet d'une analyse critique à la suite du constat de l'absence de précision de ses assises théoriques dans le discours éducatif québécois et de la carence d'explication quant à l'utilisation par les recherches en éducation de la référence à l'autonomie de la personne. Ce travail vise la clarification du concept d'autonomie de l'élève et s'appuie sur la recherche, l'identification et la justification d'un corpus à partir duquel procéder à l'analyse de ce concept. Plusieurs méthodes de recherche façonnent cette recherche de nature théorique. Le chemin est balisé historiquement par l'Émile de Rousseau et la proposition théorique de Kant sur l'autonomie de la volonté, ainsi que par l'éducation nouvelle et les trois grandes réformes de l'éducation au Québec. Chacune des périodes retenues et analysées permet de dégager des auteurs majeurs en lien avec la référence à l'autonomie de l'élève et issus des disciplines contributives à l'éducation. Le changement de statut de l'autonomie de l'élève à la fin des années 1990 au Québec s'éloigne significativement de celui qu'accordaient les référents humanistes des décennies précédentes. Deux discours sont comparés pour comprendre les écarts et les correspondances dans la référence à l'autonomie de l'élève : celui de Rosenshine, sur l'enseignement explicite, et celui de Kohlberg, sur ce qu'exige l'adoption d'une théorie du développement en éducation. Trois angles d'analyse sont retenus pour apprécier ces deux discours, à savoir le statut du développement, celui des finalités inhérentes aux modèles théoriques liés à ce concept, ainsi que les critères de validité interne de ces discours entourant le recours au concept d'autonomie de l'élève. Une carence de référents humanistes pour penser ce concept laisse apparaître plusieurs contradictions et inconsistances théoriques. Revisiter le corpus permet de fournir sept considérations théoriques potentiellement nécessaires pour référer au concept d'autonomie de l'élève.

Mots-clés : analyse conceptuelle, analyse critique, concept d'autonomie de l'élève, développement global, éducation nouvelle, finalité de l'éducation, humanisme, recherche théorique, réformes de l'éducation

Introduction

Depuis la publication du Rapport Parent au Québec il y a un peu plus de cinquante ans, la finalité d'autonomie de l'élève se retrouve constamment en filigrane du discours politique sur l'éducation. Or, une expression représente une idée, elle-même associée à d'autres idées pour constituer ce qu'en philosophie on nomme un concept. Nous questionnons ces idées, leurs relations, leurs écarts et leurs correspondances dans cette thèse, car nombreux sont les auteurs qui ont recouru à cette expression sans justifier les idées qui les relient et sur lesquelles repose le concept d'autonomie de l'élève. Puisque le discours actuel de l'éducation n'est pas explicitement rattaché aux origines philosophiques du concept, et compte tenu de l'importance de ce concept en éducation, nous avons privilégié d'effectuer une analyse critique des discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève et de la manière dont on y recourt actuellement en éducation au Québec.

Nous identifions dans le premier chapitre les problèmes que nous avons rencontrés en souhaitant clarifier le concept d'autonomie de l'élève. Ceux-ci relèvent de quatre angles d'investigation adoptés au départ : 1) les origines sémantiques et les options d'interprétation actuellement disponibles dans les dictionnaires et les encyclopédies, 2) l'absence de précision du concept lui-même, ainsi que des concepts qui lui sont apparentés, dans les différentes réformes de l'éducation au Québec, 3) les différents usages du concept d'autonomie de l'élève en recherche en éducation, 4) la diversité des référents issus des différentes disciplines contributives à l'éducation pour identifier le champ sémantique même.

En souhaitant comprendre le concept d'autonomie de l'élève, ses caractéristiques et les conditions scolaires qui en favorisent la « concrétisation », nous sommes parvenu au constat que les données théoriques qui ont émergé de nos recherches constituaient un matériau pertinent pour présenter une thèse. Celle-ci porte sur les écarts et les correspondances entre les premières recherches en philosophie sur le concept d'autonomie de l'élève, ce qu'il en est actuellement dans les différentes disciplines en Occident et ce que nous en disons actuellement en éducation au Québec.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le type de recherche que nous effectuons. Il s'agit d'une analyse critique qui a exigé de recourir à d'autres méthodes de recherche : l'analyse de contenu et l'analyse conceptuelle. Nous explicitons la fonction qu'ont exercée ces méthodes durant notre investigation, particulièrement sur notre choix de corpus et sur l'identification des composantes théoriques potentielles du concept d'autonomie de l'élève. Les critères de validité sont également précisés au terme de ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous retraçons l'évolution du concept d'autonomie de l'élève. Il s'agit d'une proposition qui débute avec la thèse de Rousseau et qui se termine avec les auteurs majeurs associés au discours dominant actuellement en éducation au Québec. Nous présentons les justifications liées au cadre théorique retenu, soit les auteurs majeurs associés aux cinq périodes que nous couvrons : la période dominée par l'humanisme classique, la période dominée par l'éducation nouvelle et les périodes correspondant à chacune des trois grandes réformes de l'éducation au Québec.

Les écarts et les correspondances observés entre le discours éducatif du début 20^e siècle et celui du début du 21^e siècle sur le concept d'autonomie de l'élève soulèvent de nombreuses questions, entre autres en lien avec les paradigmes de l'éducation au Québec et avec la place des autres disciplines dans la construction des énoncés théoriques en éducation. Ces constats nous amènent à situer le discours actuel de l'éducation, que nous identifions comme le discours émissaire. L'identification de ce discours constitue une étape préliminaire de l'analyse critique, analyse qui exige de comparer ce discours émissaire avec les assises théoriques kantienne, telles qu'elles ont évolué jusqu'à la thèse de Kohlberg; ce dernier, étant en quelque sorte un des héritiers de cette lignée, est retenu pour constituer le discours étalon. La comparaison de ces deux discours permet d'en dégager des inconsistances conceptuelles et de rappeler certains éléments théoriques inhérents aux discours sur le concept d'autonomie de l'élève. Cette étape ultime de la thèse a pour effet de nous doter de certaines considérations théoriques pour référer au concept d'autonomie de l'élève et, par ricochet, pour éventuellement apprécier les pédagogies qui s'appuient sur ce concept.

Chapitre I : Problématique

Parmi les finalités de l'éducation défendues depuis cinquante ans au Québec, nous retrouvons toujours en filigrane celle de *l'autonomie*¹ de l'élève. L'expression « autonomie de l'élève » se retrouve souvent dans les documents ministériels et dans les recherches en éducation, mais recourir à cette expression implique de préciser et de justifier les idées auxquelles elle est liée. En d'autres mots, nous devons analyser le concept d'autonomie de l'élève.

Nous présentons dans ce premier chapitre les difficultés qui surgissent lorsque nous adoptons sans explication et sans justification une option de définition de ce concept. En effet, chaque document de référence (Commission Parent, 1963, 1964a, 1964b, 1966a, 1966b; MEQ, 1979, 2001c, 2006) et les auteurs issus de différentes disciplines n'explicitent pas nécessairement le sens qu'ils accordent au concept d'autonomie de l'élève. Le recours à ce concept est généralement synthétique (Reboul, 1971; Scheffler, 1989; Soltis, 1975). Or, nous risquons de perdre l'essentiel du concept si nous ne faisons que saisir des bribes de définition par-ci par-là sans les situer et les interroger.

¹ L'utilisation d'un déterminant défini se place devant le nom d'un objet connu. L'utilisation du « l » en italique signifie que nous n'avons pas de définition ou de repère clair et justifié à propos du concept d'autonomie à cette étape de notre démarche de recherche.

Au terme de la présentation de ces difficultés demeure une intrigue quant à la manière dont le concept philosophique d'*autonomie* est devenu, en éducation, le concept d'*autonomie de l'élève*. Notre premier objectif de recherche consistait ainsi à comprendre les transformations qu'a subies ce concept en éducation depuis ses origines philosophiques jusqu'au discours actuel de l'éducation au Québec, en passant par les fondements de l'éducation nouvelle et les trois grandes réformes québécoises : la réforme issue des recommandations des membres de la Commission Parent, la réforme des programmes, la réforme des curriculums.

1.1 Les insuffisances des sources encyclopédiques concernant le concept d'autonomie de l'élève

Recourir à l'expression *autonomie de l'élève* dans un dictionnaire ne nous permet pas de comprendre les justifications des idées auxquelles elle est associée. Bien que par l'étude des racines d'un mot on expose en partie son sens et son évolution, l'étymologie ne nous permet pas non plus d'examiner les idées auxquelles se rattache le concept, pas plus que ses caractéristiques. S'il s'agit d'un concept en éducation, les conditions scolaires à satisfaire, parfois identifiées dans les sources officielles, ne sont pas le fruit d'une argumentation; il s'agit essentiellement de conventions dans divers champs disciplinaires (Legendre, 2005; Rey, 2010). Les éléments d'informations contenus dans les dictionnaires sont limités au sens usuel de ces mots.

1.1.1 Pertinence et limites de l'étymologie

Le premier défi qui se présente à nous lorsqu'on souhaite comprendre le concept d'autonomie de l'élève est de déterminer un corpus à partir duquel débiter notre investigation pour comprendre ce concept. Il existe en effet une littérature abondante

à ce sujet. Le choix d'un corpus constitue un problème, car rien n'indique au départ ni la discipline sur laquelle nous devons nous appuyer pour comprendre le concept, ni s'il existe une discipline particulière à partir de laquelle mener cet exercice. Bien que tout indique que nous devrions consulter en premier lieu les ouvrages « spécialisés » sur notre objet, issus de notre ancrage disciplinaire en éducation, nous étions cependant perplexe face à une telle option. À partir de quelle discipline « spécialisée » devons-nous débiter? Avant d'entreprendre une recension des écrits en éducation et dans les autres disciplines, nous avons donc simplement consulté le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 2010) et le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) pour avoir une idée de départ de notre objet de recherche. Or, l'étymologie du mot *autonomie* montre que le concept est issu de la philosophie avant que l'éducation n'y recoure.

AUTONOME adj. emprunté (1751) au grec *autonomos* « qui est régi par ses propres lois », de *autos* (auto) et de *nomos* « loi » [...] **AUTONOMIE** n.f. est antérieur (1596) mais n'est guère utilisé avant le milieu du XVIII^e siècle; il est emprunté au dérivé grec *autonomia* et concerne en français l'histoire ancienne, puis (1815) la philosophie kantienne (autonomie de la volonté); d'où une valeur psychologique (« liberté, indépendance ») au milieu du XIX^e siècle (Rey, 2010, p.154).

L'étymologie peut être trompeuse et nous cantonner aussi dans une définition (Reboul, 1971; Scheffler, 1989). Celle de Rey propose néanmoins un repère historique sur lequel nous avons ultérieurement réalisé que la plupart des philosophes actuels s'accordent (Christman et Anderson, 2005 ; Jouan et Laugier, 2009 ; Schneewind, 2001 ; Taylor, 1998). Kant apparaît en effet incontournable pour aborder le concept d'autonomie. Le concept d'autonomie de l'élève ne semblait pas à cet instant être spécifiquement attribué à la condition de l'élève à l'origine et ne concernerait donc pas explicitement l'éducation (Kant, 1785). Nous nous demandions comment l'éducation en a fait l'un de ses concepts et de quelle nature est le recours à

ce concept en éducation. Pour l'instant, le lien avec Kant méritait d'être simplement retenu et approfondi plus tard.

1.1.2 Options de définition : une panne d'explications

Notre phase exploratoire nous a ensuite conduit vers le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), une source appréciée par plusieurs chercheurs québécois dans cette discipline. À première vue, nous remarquons que cette source nous fournit des indices pour identifier certaines composantes du concept d'autonomie de l'élève. Mais plusieurs éléments demeuraient insuffisamment précis.

De manière générale, on indique dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005) que le concept d'autonomie renvoie à :

1.Gén. Liberté et droit relatifs de décider, de choisir et d'agir d'une personne ou d'une collectivité, par elle-même, sans aucune sujétion externe.
Qsyn.indépendance; liberté. Ant. asservissement; assujettissement; dépendance; servitude; soumission; subordination, sujétion. **VA W.**

Spontanément nous observons le paradoxe apparaître dans la définition. L'élève a l'obligation d'aller à l'école et il est d'emblée sous la responsabilité de ses parents. Il est plutôt dépendant des adultes et de l'organisation sociale qui le précède dès la naissance. Il n'est pas non plus précisé dans la définition ce que la personne décide. Aussi, les antonymes du concept d'autonomie ne sont pas tous équivalents, dans la mesure où un enfant peut être dépendant de ses parents tout en se faisant adresser la parole comme un égal. Les concepts n'ont pas la même résonance. Plus loin dans la définition de Legendre (2005), on retrouve d'autres représentations en matière de didactique, de pédagogie et de psychologie cognitive :

3.Dia./Did./Péd./Psy.cogn. Liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages tout en faisant montre que cette prise en charge personnelle favorise sa réussite scolaire. [...]

Cette nouvelle option de définition suggère déjà une distinction entre liberté relative « de décider », et liberté relative « du sujet ». La question de la relativité de la liberté suppose en quelque sorte une nuance liée aux limites de la liberté qui ne semblent pas les mêmes dans les deux définitions. On associe implicitement, dans la deuxième définition, les objectifs, les moyens et l'évaluation à la finalité de la réussite scolaire. Alors que la première définition évoque une liberté relative de décider et qui exclut la sujétion de la personne, la réussite scolaire, elle, ne l'exclut pas. En revanche, Legendre (2005, p.147) présente plus loin un point non négligeable à propos de la sujétion.

[...] C'est le niveau de sujétion qui permettra de juger l'autonomie d'une personne. [...] L'autonomie n'exclut pas les relations à autrui, mais bien les relations empreintes de domination et de subordination.

Dépendamment des champs de spécialisation en éducation, le terme *autonomie*, attribué à l'élève, varie dans les moyens et les finalités qu'il suppose. À la lumière de la définition liée à la non-subordination, la capacité de « faire seul quelque chose » semble insuffisante pour caractériser l'autonomie de l'élève, même dans un contexte où l'élève *réussit* à l'école. La réussite scolaire n'est pas la seule finalité existante. Nous considérons adéquat de relever ici la définition de l'autonomie selon Reboul (une part, du moins, de ce qu'il en dit) : « L'autonomie maximale est la fin de l'éducation, du moins en démocratie » (Reboul, 1984). Le lien entre cette définition et ce qu'il considère la finalité de la formation en démocratie était on ne peut plus intrigant. Il semble évident qu'un élève performant, en termes de réussite scolaire, n'est pas nécessairement un citoyen apte à l'exercice démocratique. Pensons

seulement à tous ces enfants éduqués dans certains régimes totalitaires à travers l'histoire, ou dans certaines dictatures actuelles. Aussi, nous ignorions sur quelles justifications reposent, d'une part l'idée de la réussite scolaire comme condition potentielle pour former à l'autonomie, et d'autre part l'idée de la formation à l'autonomie dans une société démocratique. Cela induisait certes que l'autonomie est possiblement le résultat d'un processus de formation. Mais nous ignorions de quelle formation et de quelles considérations à l'égard de l'élève il serait question.

Les autres options offertes par Legendre laissent toutes autant de doutes : de multiples dimensions possibles à l'autonomie, des questions liées à l'évaluation, des types de développements inhérents à l'élève et/ou à la personne, des potentialités diverses de la personne, etc. Hormis le constat que plusieurs aspects du concept sont à considérer en éducation et que la fonction d'un dictionnaire consiste justement à rendre compte d'un mot sans avoir à l'argumenter, nous souhaitons sonder les propositions des auteurs pour en arriver à de telles perspectives. Mais nous nous sommes retrouvé devant plusieurs auteurs et modèles théoriques incluant une référence à l'autonomie de l'élève. Devant cette multitude d'options, aussi différentes les unes des autres, nous induisons que l'éducation au Québec s'effectue sur la base d'un choix d'options. Mais lesquelles et pourquoi?

Ce qui sous-tend les différents sens accordés au concept n'implique ni les mêmes actions de la part des acteurs en éducation, ni de s'intéresser au même type de développement chez l'élève. Par exemple, rien n'indique si le développement de l'autonomie de l'élève doit impliquer un enseignement directif ou non directif. Rien n'indique quelle conception du développement nous devons avoir à l'égard de celui de l'élève : un développement intégral de la personne se distingue en apparence d'un développement spécifique de la dimension cognitive ou de la dimension physique; et

ces trois options ne sont pas non plus les seules. À nos yeux, une analyse du concept devrait, semble-t-il, nécessairement précéder le choix d'une posture pédagogique, en lien avec celui-ci, pour nous permettre de justifier rationnellement nos pédagogies. Selon quelles exigences rationnelles évaluons-nous nos choix de conception de l'autonomie de l'élève? Implicitement, fixer des critères pour savoir si un enseignement réussi favorise l'autonomie de l'élève implique l'idée que tout enseignement réussi ne favorise pas nécessairement l'autonomie de l'élève. *A fortiori*, cela implique que nous sachions au départ quelles sont les caractéristiques de ce concept ainsi que les conditions scolaires requises pour en favoriser l'émergence et que nous soyons en mesure de valider ces énoncés sur la base d'un examen rigoureusement mené. Les définitions des dictionnaires ne nous fournissaient pas ce type de précisions même si elles peuvent visiblement susciter la réflexion, à condition que nous ne nous arrêtions pas aux définitions suggérées. Elles renvoyaient à des idées qui ne sont ni développées ni argumentées et qui ne nous permettaient pas d'avoir une compréhension de fond du concept principal.

Compte tenu de la variété des composantes associées au concept, celui qui consulte les sources précédentes choisit hypothétiquement celles qui correspondent à son champ disciplinaire. Ainsi, le choix d'une définition du concept d'autonomie de l'élève semblait essentiellement reposer sur son interprétation et ses considérations personnelles. Selon nous, un tel choix devrait plutôt reposer sur des arguments valables; mais encore, quels seront ces critères de validité qui permettent d'apprécier le poids des arguments? Le problème de définition du concept semblait noyé dans un éventail de repères, dont les choix apparaissaient insuffisamment justifiés.

1.1.3 Définitions programmatiques : des choix non justifiés

En souhaitant voir ce qui se dit sur le web, tant en français qu'en anglais, sur le concept d'autonomie de l'élève, nous sommes tombé à plusieurs reprises sur les mots *student autonomy*, qui accompagnent l'expression *learner autonomy*, et que nous pouvons traduire par *autonomie de l'apprenant*. L'usage du mot *apprenant* nous indiquait qu'il fallait également considérer ce terme dans la littérature. Par contre, ce terme semblait restreindre en quelque sorte l'élève en tant que personne à un rôle fonctionnel, celui d'apprendre ce qui est enseigné à l'école. À première vue, cela pouvait constituer une forme d'assujettissement de l'élève au dessein de l'école comme institution; et qu'il s'agissait d'une contradiction avec la définition générale de celle de l'autonomie. Mais nous avons laissé provisoirement de côté ces idées et cette tension afin de poursuivre notre phase exploratoire.

La définition de Philippe Meirieu est rapidement apparue sur le radar de la Toile. Il s'agit d'un auteur majeur contemporain des sciences de l'éducation en France qui dirige sa propre collection. Nous avons aussi remarqué que Meirieu (2018) faisait figure de référence dans quelques recherches en lien avec le concept d'autonomie de l'élève (Gravel, 2012 ; Hoffmans-Gosset, 1987), dont les auteurs choisissaient sa compréhension du concept pour analyser des entretiens de recherche menés auprès d'élèves ou d'enseignants. Selon Meirieu, l'autonomie de l'élève concernerait ceci :

[...] la gestion [du] travail scolaire [...] apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher les remédiations requises, etc. [Elle concerne aussi le fait d'] accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés [et de] se dégager progressivement de [l'] aide [de l'enseignant]

afin d'éviter les situations de dépendance à l'égard de la situation de formation et de l'enseignant.²

Cette définition indique que l'élève *autonome* devrait entre autres organiser et planifier son travail scolaire, se fixer des objectifs, réfléchir sur son agir et se situer par rapport à la société. Selon certains témoignages d'enseignants (Gravel, 2012), l'élève autonome n'aurait pas besoin de recourir à l'enseignant; comme si cela révélait que l'élève en serait indépendant. Quoiqu'il en soit, *être indépendant de quelqu'un* mérite quelques précisions et cette expression est d'ailleurs tout aussi questionnable conceptuellement que le concept d'autonomie de l'élève: être indépendant n'empêche pas deux personnes d'être en relation et d'avoir de l'influence l'une sur l'autre (ou d'être influencée par elle). Par ailleurs, la gestion du travail scolaire dont parle Meirieu ne rend pas compte des qualités intrinsèques du travail effectué ni du cadre institutionnel qui l'impose, le suggère ou l'encadre. Quant à l'efficacité d'une méthode, elle ne garantit pas non plus qu'il s'agisse d'une méthode *moralement acceptable*; prenons à titre d'exemple les élèves du système hitlérien, ou ceux des Khmers rouges. Sans doute les méthodes employées par les formateurs étaient-elles efficaces... Donc, efficace ou non, une méthode peut ou non contribuer à endoctriner; ce qui est appris peut enfermer l'esprit de l'élève ou le libérer (Reboul, 1977). C'est en fonction de tels risques que Meirieu suggère néanmoins que l'autonomie de l'élève est en partie conditionnelle à la prise de conscience des enjeux de son agir.

Alors que nous ignorions si la définition doit se comprendre avec l'ensemble des composantes ou si certaines d'entre elles peuvent être considérées séparément, nous

² (Meirieu, 2018) : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

croions qu'aussi simple soit une définition, ceux qui s'y réfèrent font potentiellement des choix et ne considèrent pas nécessairement l'ensemble des composantes des définitions et les questions qu'elles suscitent. Prenons par exemple un enseignant qui tienne compte à la fois du recours à des méthodes d'enseignement efficaces et le souci du développement du sens critique chez l'élève. Et même si l'autonomie de l'élève impliquait d'avoir du sens critique, ou qu'elle peut être « atteinte » par des méthodes efficaces, recourir simplement à la définition ne nous indiquerait pas ce que signifie le sens critique, ni quelle relation il y a entre l'efficacité et l'autonomie. Rien n'indique ici que ce qui est appris, ou que le rapport de l'élève avec l'école ne l'instrumentalise pas, ou que les stratégies déployées par l'élève sont bonnes, simplement parce qu'elles lui permettent de passer du point A au point B, tel que souhaité par l'enseignant. Se régir soi-même selon les stratégies enseignées peut finalement signifier de s'imposer à soi-même ce que l'adulte dicte (Durler, 2015 ; Lahire, 2001 ; Périer, 2014b). Or, nous observons une contradiction entre cette représentation possible et la définition générale de l'autonomie. Cela nous a amené à considérer la possibilité qu'une référence au concept d'autonomie de l'élève ne peut être appréciée sans une évaluation des finalités auxquelles elle se rattache.

Les définitions ne rendent pas compte des nuances d'ordre conceptuel possibles. Il s'y trouve cependant la présence de tensions entre ce à quoi elles renvoient, ce qu'elles n'indiquent pas, et ce qu'elles peuvent impliquer. Cela indique une carence de compréhension du concept d'autonomie de l'élève. Nous nous demandons à cette étape-ci de notre phase exploratoire si ces questions sont actuellement soulevées par rapport au concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec et si une position quelconque y avait été adoptée à ce sujet. Par conséquent, nous avons décidé de nous tourner dans un deuxième temps vers les documents ministériels de l'éducation au Québec.

1.2 Creuser les documents ministériels

Nous avons tenté de situer le discours actuel sur le concept d'autonomie de l'élève en relevant d'abord les occurrences du mot *autonomie* qui se trouvent dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Plusieurs concepts apparentés ont aussi été relevés par l'analyse des passages dans lesquels ces occurrences apparaissent. Bien que le recours à ce mot soit abondant dans le discours officiel de la dernière réforme, les documents consultés nous laissaient en panne de définition. Nous avons alors pensé que l'autonomie de l'élève avait préalablement été définie dans les réformes précédentes. Le concept n'y est pas non plus clairement défini, mais il s'inscrit dans des visées éducatives, différentes à chaque réforme, et il est associé à des auteurs majeurs on ne peut plus variés.

1.2.1 Le recours à l'expression *autonomie de l'élève* dans les publications ministérielles : manque de clarté

La recherche d'occurrences du mot *autonomie* dans les différents documents ministériels québécois en lien avec la dernière réforme ne nous a pas fourni de définition de l'autonomie de l'élève. Cela dit, plusieurs idées liées à des concepts apparentés furent recensées.

En débutant avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), nous avons pu constater que, parmi les plus de trois cents occurrences du mot dans les différents programmes ajoutés et mis à jour, du préscolaire (MEQ, 2001b) à la fin du secondaire (MEQ, 2006), l'autonomie de l'élève est le plus souvent liée à l'idée de *faire seul*, d'être en *pratique autonome*, de *faire preuve d'autonomie*. Cela passe de l'idée de lacer ses lacets seul à l'idée de choisir seul un projet de synthèse à la fin du

secondaire. Dans l'ensemble, *l'autonomie* semble désigner la capacité de l'élève à choisir ses objets d'évaluation, à recourir aux outils adéquats, à une mise en application de ses apprentissages au terme des enseignements des différentes composantes des disciplines contenues dans le programme de formation, en fonction d'une destination qui consiste à faire par soi-même dans le cadre scolaire.

Les occurrences que nous avons recensées furent placées dans quatre catégories sélectionnées en nous inspirant de la définition de Legendre et en fonction des contextes d'utilisation : dimension cognitive, dimension sociale, dimension esthétique, dimension morale. Le choix de ces catégories renvoie à la fois à deux des trois missions actuelles de l'école québécoise (instruire, socialiser) et aux origines philosophiques du concept. La catégorie dimension esthétique fut créée, car *l'autonomie* de l'élève, telle que présentée dans les programmes d'arts, relevait d'une certaine appréciation et d'un jugement de l'élève qui semblait se distinguer des autres disciplines. Il est à noter que dans cette part spécifique des programmes, le mot *autonomie* s'accompagne parfois du mot *liberté*.

Au terme de l'exercice de catégorisation, nous nous sommes aperçu que le mot *autonomie* attribué à l'élève révèle une dominance de la dimension cognitive. Les expressions relevées concernent généralement les méthodes utilisées, le traitement des informations, l'organisation des informations, le développement intellectuel et méthodologique de l'élève.

Ainsi, à la lumière de cette catégorisation des idées associées au mot *autonomie* dans le PFEQ, nous avons l'impression que c'est principalement vers la définition de la psychologie cognitive du *Dictionnaire actuel de l'éducation* que le discours politique

officiel québécois se tourne actuellement. Cependant, nous savions que cet exercice comportait des limites. Notre approche était essentiellement préliminaire. La catégorisation demeure effectivement une simple organisation des occurrences et des expressions apparentées. Elle ne constitue pas une analyse des idées et de la validité de celles-ci. Aussi, il apparaissait plutôt insatisfaisant de se contenter du PFEQ et de notre catégorisation. Prétendre que *l'autonomie* de l'élève comporte telle ou telle dimension ne nous permet ni de savoir si ces dimensions sont valables ni de comprendre ce que sont ces dimensions, les idées auxquelles elles renvoient et les arguments qui soutiennent leur place dans le paysage sémantique du concept. De plus, l'inventaire des occurrences dans le discours politique de la dernière réforme ne nous permettait pas encore de dire comment nous sommes potentiellement passés en éducation, du concept d'autonomie de la volonté chez Kant en philosophie au 18^e siècle, à une conception de *l'autonomie* de l'élève potentiellement inspirée aujourd'hui de la psychologie cognitive.

Plus précisément, cette phase exploratoire induisait quelques pistes de recherche, à savoir qu'il nous fallait 1) approfondir les fondements de la dernière réforme en éducation au Québec entourant le concept d'autonomie de l'élève, le choix de définition du concept et les arguments sur lesquels ce choix repose, 2) saisir ce que Kant et les auteurs de la psychologie cognitive indiquent à propos de ce concept, et 3) retracer son évolution entre ces deux pôles théoriques. Cette investigation nous semblait prometteuse pour identifier les composantes du concept d'autonomie de l'élève et pour comprendre les idées auxquelles les différents auteurs le rattachent. Aussi, cela nous apparaissait comme une manière de préciser ce que ne contiennent pas les discours politiques de l'éducation et les dictionnaires sur l'évolution historique du concept et sur les assises théoriques actuelles de ce dernier.

1.2.2 Limites du discours politique sur l'éducation au Québec

L'analyse du discours politique présent dans les documents gouvernementaux sur l'éducation au Québec s'avérait nécessaire à cette étape-ci. Nous souhaitons effectivement apporter un éclairage sur les définitions de l'autonomie de l'élève auxquelles réfèrent actuellement les acteurs québécois de l'éducation. Bien que la compréhension du concept d'autonomie de l'élève ne puisse en principe être contenue dans une définition, nous avons estimé que l'analyse des documents ministériels québécois liés à la dernière réforme de l'éducation allait nous permettre d'identifier des indices sur les fondements du discours actuel, indices que nous pourrions ensuite lier provisoirement au concept avant de les apprécier selon des critères qui resteraient à déterminer.

Nous nous sommes ainsi rendu en amont de la plus récente réforme en éducation au Québec, et ce, jusqu'au Rapport Parent (Commission Parent, 1963, 1964a, 1964b, 1966a, 1966b), en espérant trouver les référents pour penser l'autonomie de l'élève et en nous disant que ceux-ci doivent certainement être explicités quelque part compte tenu du nombre d'occurrences de cette expression. Nous avons également estimé que les conceptions qu'ont les enseignants à propos de l'autonomie de l'élève doivent certainement être en partie calquées sur le discours politique de l'éducation qui la défend. En somme, notre investigation sur la source du concept d'autonomie de l'élève a impliqué l'analyse du discours officiel dans les publications du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). À celles-ci nous avons ajouté celles du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) puisque les écrits qui en sont issus répondent et recommandent en quelque sorte des orientations au gouvernement en matière d'éducation. Nos analyses nous ont permis de fixer quelques balises. Par ailleurs, le rapport de la Commission royale d'enquête dans la province de Québec est accessible

et fait couramment partie des référents au Québec lorsqu'il est question de l'histoire de l'éducation.

Au terme de ces analyses, nous nous sommes malheureusement retrouvé avec la même difficulté que face aux définitions dans les dictionnaires, c'est-à-dire avec un manque de précision entre les idées autour du concept d'autonomie de l'élève. Notre investigation nous a toutefois permis de saisir en bonne partie l'évolution du discours politique de l'éducation au Québec et des référents majeurs sur lesquelles celui-ci repose depuis un peu plus de 50 ans.

En somme, la référence au concept d'autonomie de l'élève constitue une finalité constamment en filigrane dans les trois réformes de l'éducation depuis 1963 (Commission Parent, 1963, 1964a, 1964b, 1966b, 1966a; MEQ, 1977, 1979, 2001b, 2006; Groupe de travail sur la réforme des curriculums, 1997). Nous nous sommes demandé si cette finalité implicite avait fait l'objet d'une analyse approfondie en éducation alors que les choix de référents pour penser la condition de l'élève à cet égard n'ont visiblement pas été explicités. Les précisions à propos de ce concept chez les auteurs majeurs auxquels les documents se réfèrent et les justifications de ces choix de référents devenaient absolument nécessaires.

Malgré ces heureuses trouvailles, à savoir, d'une part, l'évidence selon laquelle l'autonomie de l'élève a été posée comme une finalité de l'éducation depuis le Rapport Parent jusqu'à aujourd'hui, et d'autre part, la découverte de référents différents selon les époques, nous demeurions en panne de précisions sur les référents eux-mêmes en lien avec le concept d'autonomie de l'élève. Nous avons certes constaté deux sources d'influence potentielles sur les assises théoriques de nos choix

concernant le concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec : 1) l'usage du concept dans le discours politique par l'entremise des programmes et des réformes, 2) les auteurs majeurs retenus dans les documents officiels des réformes en lien avec ce concept. Par contre, jusqu'à ce moment, les sources encyclopédiques et les discours politiques implicites aux documents ministériels québécois en éducation ne nous permettaient pas de bien comprendre le sens qu'on donne au concept. En effet, le discours officiel et politique de l'éducation auquel nous avons accès est un discours rassembleur, livré en des termes généraux qui visent davantage l'obtention du consensus que la clarification des concepts, clarification qui ne constitue pas un objectif de ce discours (Reboul, 1984). Nous sommes donc arrivé à la conclusion qu'il nous faudrait chercher les caractéristiques du concept d'autonomie de l'élève et les conditions scolaires nécessaires à son émergence en ne nous limitant pas au matériel ministériel.

Souhaitant comprendre cette finalité implicite (*l'autonomie de l'élève*), nous avons jugé que notre examen exigeait de suspendre provisoirement l'idée qu'il s'agirait d'une finalité et de se pencher d'abord sur le concept d'autonomie de l'élève. Nous estimions aussi que les changements de discours politique, de référents et de paradigmes génèrent différentes idées associées à un concept (Kuhn, 1962 ; Soler, 2000). Or, nous souhaitions savoir, à ce moment-ci, s'il y avait des conséquences aux changements de référents dans chacune des réformes sur notre compréhension du concept d'autonomie de l'élève. Cette interrogation révélait la nécessité de vérifier ce qui se dit dans les recherches en éducation sur ce concept et de comprendre la relation entre celles-ci et le discours politique au regard des positions adoptées sur ce concept au Québec.

1.3 Recherches en éducation : faiblesse des analyses et des relations

La recension des ouvrages de recherche en éducation nous a permis de constater que le concept d'autonomie de l'élève contient potentiellement plusieurs dimensions. Le problème n'est pas tant d'identifier ces dimensions que de savoir sur quelles justifications chacune d'elles repose. En effet, les auteurs proposent parfois des sous-catégories du concept sans expliciter leur conception de la personne. Aussi, les ouvrages recensés sont d'auteurs européens pour la plupart, alors que nous étions plutôt curieux de savoir ce que la recherche en éducation au Québec pouvait donner à connaître sur ce concept.

1.3.1 Pas d'analyse conceptuelle effectuée

La recherche en éducation se divise en plusieurs champs de spécialité : administration de l'éducation, didactique, docimologie, philosophie de l'éducation, politique de l'éducation, psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, etc. Les ouvrages contemporains que nous avons recensés s'inscrivent pour la plupart en didactique et en sociologie de l'éducation.

Nous avons précédemment relevé une interprétation performative et académique du concept d'autonomie de l'élève (Meirieu, 2007, 2018). Alors que quelques chercheurs semblent recourir en partie à une telle conception de l'autonomie de l'élève (Connac, 2016 ; Gauthier *et al.*, 2013), d'autres s'opposent à la responsabilisation aveugle de l'élève et critiquent l'injonction à l'autonomie (Durler, 2015 ; Lahire, 2001, 2005 ; Raab, 2016). Alors que ces critiques semblent converger vers un ensemble de référents qui proviennent en partie de la philosophie et de la

sociologie, d'autres référents contemporains en éducation s'associent davantage à la psychologie cognitive et penchent vers une lecture de l'apprentissage autonome comme une auto-formation, en correspondance avec le monde technologique dans lequel nous vivons (Barbot et Camatarri, 1999). Il n'est cependant pas certain que le concept d'autonomie de l'élève doive nécessairement correspondre à une adéquation entre les attentes sociales et les actions posées par la personne (Périer, 2014b). Aussi, rien ne nous permet de savoir pourquoi la dimension cognitive est parfois mise au premier plan du développement de l'élève alors que d'autres fois cette dimension est considérée au même titre que d'autres dimensions (Durler, 2015 ; Hoffmans-Gosset, 1987 ; Morin, 1995) : sociale, morale, affective, esthétique, spirituelle. Si l'autonomie consiste pour certains à faire quelque chose seul et par soi-même dans l'espace qu'on lui propose et avec les connaissances qu'on lui présente, nous induisons donc qu'il y aurait « autonomie » lorsqu'une personne remplit l'espace qu'on lui assigne et qu'elle respecte le protocole qu'on lui prescrit; cela serait visiblement en contradiction avec la définition générale de l'autonomie en ce qui concerne la volonté. Bien qu'il soit possible que les critiques des conceptions de l'autonomie de l'élève en milieu scolaire souhaitent nous apporter un éclairage sur ce dilemme, nous demeurons à ce stade insatisfait de l'absence de définition.

limiter le concept d'autonomie de l'élève aux propriétés mécaniques de l'activité cognitive pourrait constituer l'une des conséquences des caractéristiques propres à la société individualiste (Delalande, 2014 ; Périer, 2014b, 2014a). Le « repli sur soi » et l'injonction institutionnelle nuiraient paradoxalement aux fondements potentiels du concept d'autonomie. Le fait de s'associer aux autres individus dans l'État de droit ne garantit pas la qualité de la relation avec soi-même. Ainsi, une prise en considération de soi-même sans référer à la qualité de la conservation de l'espèce pourrait être en contradiction avec le concept. Aussi, certains auteurs dénoncent l'application, sur l'enfant, d'une conception adulte de la créativité, de la responsabilité et de l'initiative

cognitive; il y aurait absence de considération pour l'enfant, pour la valeur de son récit, de sa dimension morale et de l'examen de son agir (Quentel, 2014). Il semble que ces aspects développementaux et moraux soient associés à la recherche en éducation morale (Bouchard, 2003 ; Lebuis, 1983, 1984), mais nous ignorions à cette étape-ci les raisons pour lesquelles ces considérations sur le concept d'autonomie de l'élève ont été retenues ou écartées dans le discours dominant actuel en éducation au Québec, faute de comprendre véritablement l'évolution du concept et ses assises théoriques actuelles.

L'absence d'examen philosophique des caractéristiques du concept et de leurs liens internes était la plus grande déception à laquelle nous étions confronté. Les énoncés, parce qu'ils sont généraux, ne visent généralement pas à clarifier le concept, notamment sous prétexte qu'on en a déjà beaucoup parlé et qu'il faut maintenant effectuer des recherches empiriques (Périer, 2014b). Parfois, on nous présente des dimensions du concept qui semblent plutôt servir à classer les données des chercheurs (Durler, 2015 ; Foray, 2016 ; Hoffmans-Gosset, 1987 ; Lahire, 2001 ; Morin, 1995 ; Moyne, 1982 ; Perrenoud, 1999, 2002). Ce sont souvent des catégories construites intuitivement, et donc non validées philosophiquement par les chercheurs. En effet, rien ne précise ou n'argumente de manière satisfaisante les considérations à l'égard des termes employés (apprenant, élève, personne), les phases du développement (enfant, adolescent, adulte) ou les choix de référents et de discipline (psychologie, philosophie, sociologie). Les catégories qu'on nous propose nous rappellent rapidement l'insupportable exercice que Ménon effectue en compagnie de Socrate; à vouloir définir la vertu par ses formes plutôt que la vertu elle-même et ses caractéristiques, ou à force d'associer *le* concept à plusieurs dimensions et particularités, nous en perdons l'esprit général fondamental, ou, du moins, nous semblons nous en éloigner.

1.3.2 Avec ou sans considération idéologique

Alors qu'en France le concept d'autonomie de l'élève semble, malgré tout, mis sur la table et faire couler beaucoup d'encre, les recherches en éducation au Québec ne semblent pas accorder autant d'importance aux enjeux philosophiques et sociologiques de la finalité de l'autonomie de l'élève.

Certains chercheurs (Durler, 2015 ; Foray, 2016 ; Périer, 2014b) reprennent quelques auteurs classiques de l'éducation – dont Rousseau, Kant et Dewey – pour mettre en valeur la nécessité de former des citoyens critiques et autonomes dans nos sociétés démocratiques. Mais le défi de la clarification du concept d'autonomie de l'élève demeure compte tenu des carences d'explicitation et de justification des assises théoriques sur lesquelles ces auteurs s'appuient pour comprendre les caractéristiques du concept et les conditions scolaires nécessaires à une telle formation.

Les enjeux d'aliénation et de conformisme liés à la fréquentation scolaire sont potentiellement des éléments nécessaires à une réflexion critique sur le type de développement du citoyen dit « autonome » à privilégier – et ses dérives – en démocratie (Reboul, 1977). D'ailleurs, la tension qui existerait entre la finalité d'autonomie de l'élève et le pouvoir de l'école sur l'élève ne date pas d'hier au Québec (Lebuis, 1983, 1984). Nous n'avons cependant pas remarqué de réelle prise en compte de ces enjeux moraux et politiques à l'égard de ce concept dans la recherche contemporaine en éducation au Québec. Nous souhaitons savoir comment nous en étions arrivés à cette position, voire à cette absence aujourd'hui. Indirectement, nous nous demandons à cette étape-ci de notre phase exploratoire si

l'éducation peut faire abstraction de ces enjeux et s'il est possible, et souhaitable, d'adopter une posture épistémologique qui les écarte.

En d'autres mots, nous revenions à nouveau à l'un de nos objectifs préalables, c'est-à-dire tracer l'évolution historique et sémantique du recours au concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec. Le problème qui persistait toutefois était celui de comprendre les caractéristiques du concept d'autonomie et les arguments qui justifient telle ou telle condition scolaire pour en favoriser l'émergence. De manière générale, les recherches en éducation semblaient insuffisantes pour comprendre ce concept. Nous avons donc jugé nécessaire de poursuivre notre investigation en explorant et en élargissant les assises théoriques possibles du concept d'autonomie dans les débats entretenus en philosophie, en psychologie et en sociologie.

1.4 Polysémie du concept

Alors que nous estimions déjà suffisamment grand le défi de couvrir l'évolution historique du concept d'autonomie de l'élève, les fils de la toile s'emmêlaient considérablement lorsque nous mettions le pied dans l'espace des autres disciplines. Des questions de fond non négligeables émergeaient alors.

1.4.1 Ambivalence face aux options historiques

Nous rendre en amont dans la recherche sur le concept d'autonomie nous amenait beaucoup plus loin que chez Kant, et ce, jusqu'aux stoïciens dans l'Antiquité grecque (Schneewind, 2001). Un peu plus près de nous, à l'époque de la Renaissance, le

concept d'autonomie est *devenu* une proposition théorique sur l'humain, sur son développement moral et politique, en lien avec des questions relevant de l'entendement, des passions, du raisonnement et des inclinations.

Nous en venions à nous demander ce que l'éducation avait fait de ces fondements philosophiques et politiques. Et comment baliser cet objet de recherche aussi large et aussi complexe? Nous retenions surtout qu'une approche historique du concept facilitait en partie la compréhension de ses composantes théoriques développées chez chaque auteur, à chaque époque (Geay, 2009). Mais en retournant vers nos recensions en éducation, nous nous retrouvions avec une ligne du temps à peine tracée (Appay, 2012) et apparemment inexistante au Québec au regard du concept d'autonomie de l'élève.

1.4.2 Ambivalence face aux nombreux concepts apparentés

Nos lectures sur la modernité nous ouvraient la porte à une critique de celle-ci, des institutions et des nouvelles conceptions sociales de l'individu (Ehrenberg, 1998 ; Kaufmann, 2001, 2006 ; Lipovetsky, 1989 ; Taylor, 1998). Une nouvelle tension apparaissait avec des allures de prise en otage de l'élève par le monde dans lequel on le prendrait en charge. « Se régir selon sa propre loi » devenait par la même occasion une énigme quant à ce que signifie « se régir », en regard d'une « conception de soi », et des représentations de « la loi » et de ses limites. Si de telles considérations semblent essentielles à une réflexion sur l'autonomie pour certains philosophes et sociologues, qu'en est-il de la recherche sur la formation à l'autonomie? Quelques recherches en éducation évoquent ces tensions (Durler, 2015 ; Foray, 2016 ; Lahire,

2001) mais elles présentent souvent les référents d'autorité de manière plutôt succincte.

Nous avons recensé quelques ouvrages spécialisés sur le concept d'autonomie (Christman et Anderson, 2005 ; Deci et Ryan, 2002 ; Jouan et Laugier, 2009 ; Mackenzie et Stoljar, 2000). On y fait une lecture du concept tantôt inspirée de la philosophie politique, tantôt de la philosophie morale et de la sociologie, tantôt de la psychologie sociale et cognitive, entre autres. *Identité, agentivité, subjectivité, prise de décision, conscience de soi, narration, sens de ses propres actions, jugement, ego, inhibition, motivation, choix, consentement, normes, représentations, lucidité, etc.*, autant de concepts qui constituaient un nouvel ensemble de composantes théoriques pertinentes. Cependant, chacun d'eux exigerait une thèse en soi. Nous devons alors accepter de poursuivre notre réflexion sans nécessairement remettre en question chacun de ces concepts, tout en les considérant (Scheffler, 1989 ; Soltis, 1968 ; Wilson, 1963).

Nous avons pensé que la psychologie allait nous fournir des pistes pertinentes sur ce concept compte tenu du lien explicite entre cette discipline et l'éducation. En effet, lors de notre recension du Rapport Parent, tout semblait indiquer que la psychologie était une nouvelle discipline clé pour comprendre l'enfant et l'adolescent en éducation. Cependant, comme la philosophie, la psychologie se divise elle aussi en plusieurs branches (clinique, existentielle, comportementale, cognitive, etc.). Fallait-il couvrir toutes ces branches? En recensant différents auteurs majeurs de la psychologie de la deuxième partie du 20^e siècle (Bruner, 1996 ; Piaget, 1973 ; Rogers, 1969 ; Rosenshine, 1987 ; Skinner, 1969) nous avons constaté deux choses : la première est que plusieurs d'entre eux sont également des référents majeurs dans l'une ou l'autre des trois réformes de l'éducation. La deuxième est que cette

discipline s'appuie plus fortement que les deux autres (philosophie et sociologie) sur des données empiriques. Par ailleurs, il était pour nous intrigant de connaître ce que les recherches empiriques disaient de l'autonomie de l'élève alors que nous avions tant de difficulté à identifier un ancrage théorique valable pour soutenir une référence à ce concept.

Le recours au concept d'autonomie en psychologie ne semblait cependant pas viser comme tel à être discuté, mais plutôt à être employé comme une forme d'action de la personne qui fait seule quelque chose. Certains travaux de psychologie font cependant état de l'importance de questionner le sens que prend l'action de la personne et d'interroger les assises théoriques des recherches empiriques menées en psychologie (Deci et Ryan, 2006 ; Kohlberg, 1981, 1984) : est-ce que la personne fait seule sous la pression des autres, ou parce qu'elle se fixe elle-même ses propres critères en lien avec sa motivation intrinsèque? Ces relations entre la motivation, l'intention, l'autonomie et les pressions extérieures nous semblaient pertinentes à retenir et à investiguer.

1.4.3 Fixer des limites raisonnables à notre investigation

Nous ignorions à cette étape-ci comment identifier les éléments que nous devons retenir parmi les recherches recensées dans les différentes disciplines, et comment lier ceux-ci au concept d'autonomie de l'élève. En effet, l'angle de l'éducation n'est généralement que peu ou pas envisagé par les chercheurs qui s'intéressent au concept d'autonomie. Cela laissait entrevoir l'idée que la formation à l'autonomie n'était pas pour eux digne d'intérêt; peut-être parce qu'en apparence, l'autonomie elle-même semble impossible à penser chez un enfant ou un adolescent. D'un côté, nous

devenions de plus en plus inquiet quant aux limites qui devaient ou non s'imposer à notre investigation et face à la manière de se positionner devant un tel éventail de concepts apparentés à l'autonomie, sans qu'il n'y ait de lien explicite avec la condition de l'élève. D'un autre côté, il devenait de plus en plus difficile d'avoir une idée générale du concept en accumulant des thèses spécifiques d'auteurs aux positions parfois inconciliables. Bien qu'il s'agisse d'une phase exploratoire particulièrement stimulante, nous avons failli nous perdre en haute mer compte tenu de l'immensité des horizons que l'on nous présentait. La pêche était bonne, mais nous souhaitions avant tout, au-delà de ces caps disciplinaires, demeurer rattaché au port de l'éducation. Ce souhait n'empêchait pas d'admettre la confusion qui nous habitait, alors que la profondeur des concepts énumérés plus haut ne semblait pas, à notre connaissance, trouver un écho en éducation au Québec.

Même si notre revue de littérature s'est limitée au monde anglo-saxon et européen, les ouvrages spécialisés sur le concept d'autonomie nous offrent un large éventail de théories fertiles. En partant, il faut reconnaître que chaque chercheur expose ses *a priori* épistémologiques, ce qui offre une grande variété d'horizons. Les méthodes d'investigations varient également. Tantôt il s'agit d'un essai, tantôt d'une analyse critique d'un auteur, tantôt de l'exposition d'un nouveau modèle théorique. Le concept d'autonomie en tant qu'objet théorique nous a finalement fait réaliser que nous ne pouvions pas proposer une investigation sur le concept d'autonomie de l'élève sans nous-mêmes être forcément influencé par certains référents. Cela induisait en quelque sorte l'idée de devoir choisir des auteurs majeurs sur lesquels nous appuyer au départ pour proposer par la suite une lecture du concept d'autonomie de l'élève. L'enjeu devenait donc moins une question de trouver *les caractéristiques* du concept d'autonomie de l'élève et *les conditions scolaires* qui en favoriseraient sa *concrétisation*, qu'une question 1) de justesse de la méthode pour analyser les caractéristiques et les conditions qui sont potentiellement à considérer par les

recherches en éducation, 2) de justification des auteurs retenus et 3) de finesse dans l'analyse des propositions de ceux-ci.

L'identification des enjeux n'impliquait pas de tout prendre, mais de considérer le concept d'autonomie de l'élève sous plusieurs angles, comme un objet kaléidoscopique; un objet qui a une résonance en éducation en tant que finalité possible, en sociologie par son empreinte inévitablement sociale et institutionnelle, en philosophie par les interrogations d'ordre conceptuel qu'il suscite. Le problème consistait de nouveau à savoir quels auteurs privilégier, comment procéder à leur sélection, selon quels critères juger l'apport des différentes disciplines.

Nous nous retrouvions donc avec un objet dont s'est approprié le monde de l'éducation, objet qui a pris racine dans différentes disciplines. L'éducation a certainement suivi les tendances des diverses disciplines pour se former elle aussi comme discipline et différents paradigmes doivent l'avoir marquée depuis la création des sciences de l'éducation au début du 20^e siècle (Fourez, 2003 ; Kuhn, 1962 ; Soler, 2000). Notre option demeurait ainsi de cerner l'évolution du concept d'autonomie de l'élève avec les multiples influences des auteurs majeurs, peu importe leur allégeance disciplinaire. Nous avons estimé que le concept devait être traité selon les assises théoriques des auteurs majeurs et qu'il fallait relever ces assises pendant notre investigation. Le recours aux différentes disciplines nécessitait de situer le concept d'autonomie de l'élève en fonction des référents des auteurs majeurs et du champ disciplinaire qui les définit.

En un certain sens, les auteurs se répondent. Parfois, ils ajoutent des éléments à une théorie, les réfutent, ou les appuient. Il existe donc des écarts et des correspondances

entre eux. L'identification des correspondances et des écarts entre les différentes disciplines et les postures épistémologiques des chercheurs au sujet du concept d'autonomie de l'élève sont de deux ordres (Van der Maren, 1996a) : à la fois horizontal, dans la mesure où nous pouvons effectuer une comparaison entre les discours des différentes disciplines à une époque donnée, à la fois vertical, c'est-à-dire en lien avec la succession des époques et des transformations des discours sur l'autonomie de l'élève au fil du temps. En créant ces espaces disciplinaires et temporels, nous nous retrouvons avec une étendue de corpus possibles. Il fallait donc trouver plusieurs éléments autour desquels gravitent les auteurs majeurs liés à chaque époque.

Le choix des auteurs et des composantes implicites à leur discours constitue un problème. La littérature en lien avec l'autonomie de l'élève est effectivement si abondante et variée qu'il devient rapidement difficile de s'arrêter sur des auteurs. Il est alors nécessaire de se fixer des critères pour justifier ceux que nous retenons. Ces critères, l'identification de ces auteurs et les composantes théoriques du concept faisaient donc partie d'un projet de thèse et nécessitaient de fixer des objectifs clairs en lien avec les difficultés rencontrées jusqu'à présent par rapport au recours au concept d'autonomie de l'élève en éducation.

1.5 Objectifs de recherche

Deux constats ont émergé de nos quatre phases d'investigation précédentes. D'une part, le manque ou l'absence de précision sur le concept d'autonomie de l'élève dans les références encyclopédiques, dans les documents ministériels québécois et dans les recherches en éducation nous oblige à poursuivre notre investigation. D'autre part,

rien n'explique les écarts entre les recherches menées en éducation au Québec et celles menées ailleurs en Occident, ni les écarts entre les enjeux liés au concept d'autonomie en sociologie, en philosophie, en psychologie et le recours au concept d'autonomie de l'élève en éducation.

Sur la base de ces constats, nous souhaitons comprendre les étapes par lesquelles l'éducation au Québec est passée durant les cinquante dernières années pour en arriver à telle ou telle option sur ce concept en éducation. Nous voulions aussi savoir sur quelles considérations théoriques le discours actuel sur l'autonomie de l'élève repose et sur quels arguments. En retraçant l'évolution des propositions des auteurs majeurs sur ce concept, nous envisagions être en mesure de voir ses composantes théoriques qui ont été ajoutées, retirées ou transformées au fil du temps en éducation au Québec. Cela permettrait aussi de présenter les écarts et les correspondances entre les origines philosophiques du concept de l'autonomie de l'élève, les propositions des auteurs majeurs contemporains sur ce concept et provenant de différentes disciplines – telles que l'éducation, la psychologie, la philosophie et la sociologie – et le discours actuel en éducation. En d'autres mots, nos objectifs impliquaient les étapes suivantes :

- 1) Identifier et justifier un corpus en cohérence avec le concept d'autonomie de l'élève, les origines philosophiques du concept d'autonomie et l'évolution du discours pédagogique au Québec dans les trois grandes réformes de l'éducation.
- 2) Mettre en évidence les écarts et les correspondances entre le champ conceptuel identifié chez les auteurs retenus sur le concept d'autonomie de l'élève, l'évolution du discours politique en éducation au Québec jusqu'à aujourd'hui et les débats actuels sur le concept d'autonomie dans les différentes disciplines énumérées.

- 3) Identifier un champ conceptuel du concept d'autonomie de l'élève en recourant aux auteurs majeurs retenus pour en dégager les caractéristiques potentielles du concept et les conditions scolaires susceptibles d'en favoriser l'émergence.

Considérant l'ensemble de nos objectifs, nous souhaitons globalement répondre à la question suivante : À quelles assises théoriques recourt-on lorsqu'on emploie le concept d'autonomie de l'élève au Québec? La question constituait une invitation à effectuer une analyse conceptuelle, à tracer l'évolution de ce concept au Québec, à identifier ses transformations dans les trois grandes réformes de l'éducation et à faire l'état des lieux de la recherche sur le concept d'autonomie. D'un point de vue social, cette recherche permettrait d'apporter un nouvel éclairage sur un concept qui exerce visiblement une influence considérable sur nos manières de nous représenter la condition de l'élève en éducation. D'un point de vue scientifique, nous croyons que la clarification des assises théoriques du concept d'autonomie de l'élève favoriserait la conciliation entre la recherche fondamentale et la recherche empirique à ce sujet.

Chapitre II : Méthodologie

D'emblée, nous pouvons dire que notre parcours semble ici assez linéaire alors qu'il ne l'est pas du tout dans les faits. À la lumière de ce parcours, nous nous retrouvons avec *le même* sentiment d'étrangeté que Catherine Meyor (1999) lorsqu'elle nous rappelait, à sa façon, les exigences de la recherche et les nuances entre le *methodos* et la méthode.

La méthodologie se compose à nos yeux du discours qu'élabore le chercheur à la jonction du *methodos* et de la méthode. D'un côté, le *methodos* constitue l'aboutissement du chemin parcouru ainsi que ce que nous pouvons en dire. Il révèle ainsi l'engagement du chercheur et ses allers-retours dans sa recherche. D'un autre côté, la méthode constitue tous les moyens d'intelligibilité et de rassemblement des idées liées à la recherche « formelle » et à ses objectifs. Elle concerne l'exigence même de la recherche et de la communication, celle d'être compris par ceux à qui la recherche s'adresse. La thèse est un long travail de finition qui ne rend généralement pas compte de la richesse et de la profondeur du *methodos* (Kaufmann, 2006 ; Meyor, 1999).

Les objectifs identifiés à la fin du premier chapitre nous conduisent à poursuivre avec la présentation de la méthode qui leur est inhérente. Cela implique de clarifier les méthodes auxquelles nous avons recouru jusqu'à présent et celles auxquelles nous recourons dans les chapitres suivants, pour identifier les auteurs majeurs, pour analyser ceux-ci et pour mettre en évidence par la suite les écarts et les

correspondances entre leurs propositions, celles de leurs prédécesseurs ainsi que celles de leurs successeurs. Mais à cette annonce d'une pluralité de méthodes, le lecteur aura peut-être le réflexe de revenir aux premières lignes de cette thèse. Or, il s'agit bel et bien d'une recherche théorique. Mais en quoi consiste-t-elle? Qu'est-ce qui la caractérise? En quoi est-elle la méthode qui convient à nos objectifs, à ce que nous cherchons dans, et autour, du concept d'autonomie de l'élève? Selon quels critères jugera-t-on la validité de notre thèse? Mais d'abord et avant tout, comment en sommes-nous arrivé à ces positionnements méthodologiques, à ces manières d'aborder les œuvres et à ce sentiment de devoir pousser plus loin notre investigation?

2.1 *Methodos* et méthode

Plus notre recherche avançait, plus nous remarquions des écarts et des correspondances entre les discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève. Pour parvenir à apprécier ces discours, nous avons cependant dû revenir et recourir constamment à l'analyse de contenu et à l'analyse conceptuelle. Ces méthodes nous permettaient d'identifier les composantes potentielles du concept. Pour juger du discours actuel en éducation au Québec sur ce concept, de ses écarts et de ses correspondances avec ce qui semble exprimer l'idée générale du concept, il était absolument nécessaire de nous détourner rapidement de l'idée de critiquer le discours actuel et de nous tourner vers l'analyse du concept comme tel sans nourrir de préjugés sur ce dernier discours. C'est pourquoi pendant les quatre premières années, notre ambition était d'analyser le concept d'autonomie de l'élève.

En privilégiant de clarifier un concept de l'éducation, nous nous inscrivons d'emblée dans une démarche de recherche théorique. Une recherche théorique consiste à produire « [...] des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1996b), à faire du neuf (Gohier, 1998), à fournir de nouvelles perspectives sur ce qui au départ se présente comme une évidence. Notre thèse s'inscrit en tant que recherche fondamentale, car elle constitue une interrogation des assises théoriques de différentes recherches, recherches à propos desquelles notre préoccupation concerne les transformations du concept d'autonomie de l'élève depuis deux siècles en éducation et dans les disciplines contributives.

[La] recherche fondamentale est une suspension du jugement, de la pensée, des réponses, c'est prendre le temps de ne rien faire pour poser d'autres questions, pour penser autrement, pour déprendre et reprendre les arguments du jugement. Son objectif est l'élaboration de nouvelles connaissances (Van der Maren, 1996a, p.19).

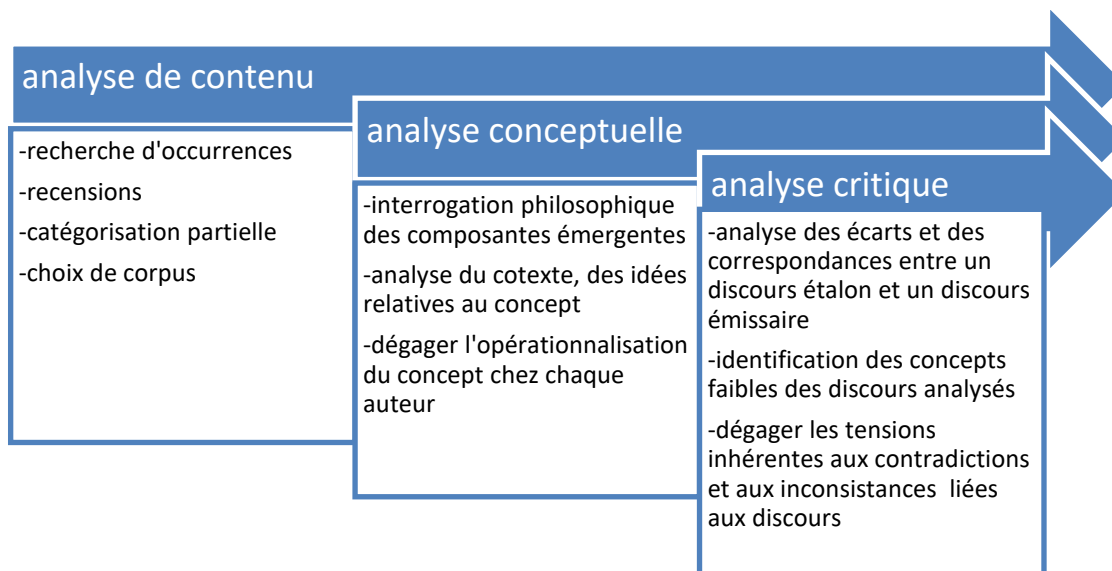
Le concept d'autonomie de l'élève semble peut-être aller de soi et les différents acteurs de l'éducation y recourent si souvent qu'ils en arrivent possiblement à croire qu'il y a un consensus sur lui. Or, nous nous accordons un moment de réflexion soutenue sur ce concept majeur de l'éducation au Québec depuis 50 ans pour mieux comprendre ses transformations sémantiques durant cette période.

Nous souhaitons au départ obtenir une définition claire du concept d'autonomie de l'élève. Nous avons donc consulté de manière exploratoire des encyclopédies, des dictionnaires, des documents ministériels, des recherches en éducation, en philosophie, en psychologie et en sociologie. Parmi nos documents, nous avons entre les mains des recherches empiriques, des essais philosophiques, des prescriptions gouvernementales, des pamphlets, des conférences, des analyses critiques, etc. Nous sommes arrivé au constat de devoir poursuivre notre investigation sur le concept

d'autonomie de l'élève afin de comprendre les écarts et les correspondances entre les discours, des origines philosophiques du concept à son usage actuel en éducation au Québec. Ce constat nous a ensuite forcé à revenir aux ouvrages, à choisir un corpus spécialisé sur ce concept et à le justifier. L'ampleur de certains écarts parmi les discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève nous a cependant amené à envisager de comparer un discours « étalon » associé aux lignes générales de la référence à ce concept en éducation depuis deux cents ans, avec un discours « émissaire » davantage associé au discours usuel actuel sur ce concept. En d'autres mots, l'analyse critique devenait progressivement notre méthode officielle associée au traitement de notre objet de recherche.

2.1.1 Sur le *methodos* : avant d'en arriver à l'analyse critique

En recherche théorique, nous pouvons recourir à plusieurs méthodes pour atteindre nos objectifs. Pour notre part, trois méthodes furent privilégiées à différents moments de l'investigation : l'analyse de contenu, l'analyse conceptuelle et l'analyse critique. Les deux premières nous ont permis d'effectuer notre exploration du concept et de ses composantes générales potentielles, alors que la dernière, l'analyse critique, a en quelque sorte émergé à la toute fin de notre parcours. Ces méthodes se sont intégrées les unes aux autres, au fur et à mesure que se dégageaient de nouvelles exigences : chercher et choisir un corpus, interpréter et analyser les ouvrages choisis, mettre en évidence les écarts et les correspondances entre les propositions des auteurs et le fil conducteur de l'évolution du concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec.

Tableau 2.1 Nos méthodes de recherche³

Nous avons recouru à l'analyse de contenu à partir de notre recherche d'occurrences du mot *autonomie*. Ce type d'analyse nous a permis de cerner quelques concepts clés des auteurs retenus, l'univers scolaire qu'ils proposent et sur lequel ils transposent le concept d'autonomie de l'élève. Relever les occurrences constituait une phase exploratoire des usages du mot *autonomie*. Nous n'avons cependant pas jugé pertinent de nous restreindre à cette méthode pour comprendre les composantes potentielles du concept d'autonomie de l'élève et l'opérationnalisation du concept par les auteurs.

Compte tenu du nombre de disciplines associées à la recherche sur le concept d'autonomie de l'élève, de la variété des sources et des formes de proposition, nous avons estimé que le corpus devait refléter cette diversité; nous partions de la

³ Le mot « cotexte » dans le tableau désigne ce qui se retrouve autour des extraits analysés (paragraphe, argumentation de l'auteur, déploiement de la pensée).

philosophie de Kant à la fin du 18^e siècle pour nous rendre en éducation au Québec au début du 21^e siècle. En d'autres mots, ces considérations signifiaient que notre corpus devait donc être contrasté (Van der Maren, 1996a).

En souhaitant tracer l'évolution historique et sémantique du concept d'autonomie de l'élève, il fallait aussi que les auteurs soient en quelque sorte liés les uns aux autres. La recherche de zones communes entre les auteurs allait nous permettre de tracer un fil historique cohérent et de ne pas nous perdre dans un éventail de sources variées. En d'autres termes, la constitution d'un corpus intertextuel s'imposait également.

Les défis que posait l'analyse du concept d'autonomie de l'élève relevaient de son utilisation par plusieurs auteurs et dans plusieurs disciplines. Cela impliquait entre autres de détecter ce que ces auteurs en disaient, de comprendre comment ce concept s'est développé historiquement, et de situer ce qu'il est devenu aujourd'hui, tant en éducation que dans les disciplines contributives. Identifier un corpus parmi la multitude de référents existants a ainsi exigé que nous nous fixions préalablement un ancrage théorique et des critères de sélection des auteurs (Bardin, 1977). Aussi, cela nous permettait d'établir une limite raisonnable à ce que nous voulions analyser. Nous avons tenté de trouver cet « équilibre » en identifiant (au chapitre III) des points de prise pour nous fournir des référents en lien avec le concept d'autonomie de l'élève. Ces premiers points de prise sont les documents ministériels québécois publiés depuis le Rapport Parent, jusqu'à aujourd'hui. Les critères que nous nous sommes fixés pour choisir les auteurs majeurs devant constituer notre corpus impliquaient bien entendu d'avoir une bonne connaissance des finalités de l'éducation au Québec et de l'étendue des référents majeurs de l'éducation. Voici les critères que nous avons élaborés :

- 1) chaque auteur doit avoir un lien significatif avec la recherche en éducation;
- 2) chaque auteur doit avoir recouru ou s'être intéressé à la recherche sur le concept d'autonomie dans un contexte de formation de l'enfant et de l'adolescent;
- 3) au moins un auteur s'appuyant particulièrement sur la pensée de Kant pour proposer une thèse en éducation doit se retrouver à chaque période que nous couvrons;
- 4) au moins trois auteurs provenant d'au moins deux champs disciplinaires différents doivent être liés à chacune des périodes que nous couvrons;
- 5) les écrits des auteurs majeurs liés aux trois réformes de l'éducation au Québec et aux publications du Conseil supérieur de l'éducation doivent correspondre aux finalités identifiées dans ces documents.

La base d'une recherche théorique consiste à recenser des écrits. Mais comment les avons-nous recensés? Nous avons utilisé des fiches de lecture dans le but de situer l'œuvre de l'auteur, ses préoccupations principales, l'époque à laquelle il s'inscrivait, son lien avec le système éducatif québécois s'il y a lieu, les concepts clés de chaque auteur et la manière que chacun recourt au concept d'autonomie dans les ouvrages que nous avons recensés. Nous avons aussi cherché à savoir comment les auteurs secondaires réfèrent aux auteurs majeurs, à savoir si les références à ces auteurs sont approfondies et exactes, s'il s'agit effectivement d'un auteur incontournable. La prise de notes et la compilation de nos notes ont été faites à la main. La recension exige de la lenteur, du moins, selon nous, pour apprécier pleinement les auteurs.

Les relations entre les concepts dans un ouvrage ne peuvent être identifiées que si nous lisons l'ouvrage en entier et l'analysons. Nous ne pouvons donc pas nous contenter de faire une recherche d'occurrences et de ne lire que quelques chapitres.

Nous avons abordé les ouvrages comme un tout inaliénable. Voici des questions qui revenaient couramment pendant nos lectures :

- Où se situe l'autonomie? Dans un processus, comme une destination, comme une attitude?
- L'autonomie est-elle propre au processus de formation de la personne? Survient-elle à un moment précis du développement selon l'auteur?
- L'auteur tente-t-il de définir le concept d'autonomie?
- À quelles autres expressions l'auteur associe-t-il l'autonomie?
- L'auteur donne-t-il des critères à satisfaire pour parler d'autonomie? Est-ce que les caractéristiques proposées par l'auteur sont nécessaires pour que son modèle théorique tienne ou les utilise-t-il sans réellement les justifier?

Nos fiches de lecture ont pu être rédigées en fonction des notes de lecture. Ces notes étaient prises en fonction du concept d'autonomie, mais aussi en fonction des relations que nous pouvions établir avec d'autres auteurs et des idées principales. Nous avons rassemblé les concepts auxquels recourent les auteurs et avons formé de grandes catégories; la compilation des concepts dans une grille s'avérait nécessaire pour avoir une vue d'ensemble. Ces tentatives d'organisation et de comparaison des idées des auteurs constituaient davantage un exercice de clarification et un jeu de nuance entre leurs propos qu'un effort strict de classification ou de codification de ceux-ci.

En ce qui concerne le choix des ouvrages spécifiques de chacun des auteurs, notre premier obstacle était lié à la langue. Nous étions limité aux ouvrages publiés en français ou en anglais. Kant n'a donc pas pu être lu en allemand... Lorsqu'il s'agissait d'un ouvrage largement traduit et révisé, nous avons privilégié de nous procurer l'ouvrage en français. Parmi les ouvrages publiés par chacun des auteurs,

nous avons retenu les ouvrages majeurs qui reflétaient la pensée globale de l'auteur, ses ouvrages qui portaient de plus près sur le concept d'autonomie de l'élève, les ouvrages auxquels des auteurs contemporains recouraient dans leurs propres travaux en lien avec ce concept.

Compte tenu des exigences liées aux corpus contrasté et intertextuel, nous devons extraire le sens de l'argumentation et de la structure des ouvrages des auteurs tout en parvenant à les situer en fonction de leur contexte historique et social (Meyer et Perelman, 1986 ; Reboul, 1989). Par conséquent, le chapitre III constitue une recherche d'un cadre théorique au terme duquel nous proposons effectivement un corpus qui reflète à nos yeux l'évolution des assises théoriques du concept d'autonomie de l'élève.

Avec toutes ces exigences méthodologiques, l'analyse conceptuelle s'imposait. Cela dit, les analyses préalables n'étaient pas en porte-à-faux avec ce type d'analyse. L'analyse conceptuelle consiste, d'une part, à comprendre les significations d'un concept, les contextes dans lesquels il est utilisé et sa portée, et d'autre part, à relever ce qui est problématique dans les différents usages. À cet effet, Van der Maren (1996a) propose les cinq étapes d'analyse suivantes :

- 1) délimiter le concept théorique-problème que l'on souhaite examiner en développant l'histoire du concept et l'évolution des discours théoriques (en identifiant les modifications sémantiques et des facteurs socioculturels);
- 2) comparer les différentes occurrences du concept;
- 3) relire les auteurs en fonction de leur opérationnalisation des concepts;
- 4) relever les différences et les ressemblances entre les conceptions des différents auteurs;

- 5) construire un réseau conceptuel (qui permet d'identifier l'intention et l'étendue du concept analysé).

Nous passons par ces cinq étapes dans les chapitres suivants en comprenant les changements dans les réformes, et en reprenant les auteurs majeurs qui sont associés aux finalités inhérentes de ces réformes, voire les « transformations ou glissements sémantiques » dont fait état Van der Maren (1996a, p.140). Il s'agissait ensuite pour nous de comprendre les composantes du concept d'autonomie de l'élève et les manières dont chaque auteur l'opérationnalisait. Nous avons toutefois jugé que le type d'opérationnalisation que nous proposait Van der Maren ne précisait pas de manière suffisante l'exigence de mener une telle analyse. Nous avons donc privilégié de nous initier à l'analyse conceptuelle en nous inspirant de l'approche par interrogation philosophique (Scheffler, 1989 ; Soltis, 1968 ; Wilson, 1963).

A definition of clock as a time-piece may be helpful, but if you really want to get a working understanding of clocks, a careful disassembly of a clock and a diligent examination of each component's function would certainly be more instructive (Soltis, 1985, p.12).

Nous pouvons en partie saisir en quoi consiste l'interrogation philosophique par la métaphore de l'intrigue face au fonctionnement de l'horloge. Par ailleurs, il est possible de remplacer aisément l'analogie de l'horloge par n'importe quel autre appareil plus communément utilisé aujourd'hui et constitué par un ensemble de relations mécaniques. Soltis suggère que la compréhension d'un *objet* passe par une investigation de ses structures internes, structures qu'on ne voit pas nécessairement au premier coup d'œil. En souhaitant analyser le concept d'autonomie de l'élève, nous ne disposons évidemment pas d'un appareil *concret*, telle une horloge. Nous devons porter notre attention sur les *manifestations* du concept, voire des cas typiques de phénomènes auxquels on l'associe généralement. Il s'agissait particulièrement de vérifier les critères auxquels le concept doit répondre pour être

considéré comme tel, s'il manque des critères à notre manière d'y référer ou si des critères auxquels nous référons pour le penser au quotidien sont finalement insuffisants pour en rendre spécifiquement compte. En recourant à l'analyse inspirée de Soltis, nous cherchions à trouver nous-mêmes, et par l'entremise des propositions des auteurs majeurs retenus, les composantes du concept d'autonomie de l'élève et le type de relation qui les définit.

L'approche de Soltis apparaissait comme une façon d'apprécier les propositions des auteurs majeurs liés au concept d'autonomie de l'élève, mais aussi de bien les interroger, d'interroger la valeur de leurs catégories de pensée, de leurs associations. Cette approche semblait pouvoir nous permettre de comprendre l'opérationnalisation du concept chez les auteurs en interrogeant ses composantes telles qu'ils les présentaient. Cette démarche nous avait finalement permis de mettre la table pour répondre à un de nos objectifs de recherche, soit de dégager des caractéristiques générales potentielles du concept d'autonomie de l'élève et d'identifier des conditions scolaires potentiellement nécessaires pour le soutenir concrètement.

Au terme de quelques analyses répétées du concept d'autonomie de l'élève, nous avons constaté que des observations notables et récurrentes se trouvaient déjà là, devant nous. L'analyse conceptuelle inspirée de Soltis nous avait permis, d'une part, de développer un style rhétorique favorisant l'identification et l'interrogation philosophique des composantes potentielles et, d'autre part, de faire état de ce qu'il y a de commun, et des tensions entre les auteurs et entre les différentes écoles de pensée. Or, rendre compte de l'esprit général du concept d'autonomie de l'élève et de ses transformations sémantiques en éducation au Québec nous est apparu comme une découverte suffisamment pertinente pour présenter une thèse de type analyse critique en nous appuyant sur l'analyse conceptuelle effectuée.

La première année de recherche a consisté à explorer les auteurs contemporains. La deuxième, à recenser les documents ministériels. La troisième année, à identifier des auteurs majeurs, à nous rendre aux sources, et à raffiner notre interrogation philosophique. La quatrième année a consisté à reprendre les exercices d'analyse conceptuelle et à proposer une ligne de l'évolution historique du concept qui soit approuvée par les pairs. L'analyse de contenu et l'analyse conceptuelle se sont respectivement déroulées pendant les trois premières années et tout au long de la recherche depuis la deuxième année. L'analyse conceptuelle nous a permis d'amorcer et de développer un style rhétorique cohérent avec les visées de cette recherche. Quant à l'analyse critique, elle a surtout émergé durant la quatrième et la cinquième année; avec le constat des écarts sémantiques significatifs dans les discours sur le concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec. Mais ces constats et ces analyses ont exigé de placer les morceaux, les idées principales des auteurs, de les relire parfois à plusieurs reprises, de retravailler nos propositions en discutant avec des experts, plus particulièrement notre comité de recherche. Il s'agit d'un long travail de raffinement de notre propre discours par la réécriture, par l'ajustement du ton, pour faire dire à chaque auteur ce qu'il dit réellement, et non pas lui faire dire ce que nous voudrions qu'il dise.

2.1.2 Sur la méthode : analyse critique

Le matériau que nous avons déjà en notre possession nous permettait de proposer une thèse sur le concept d'autonomie de l'élève, plus particulièrement sur les écarts et les correspondances entre les origines de ce concept et le discours actuel tenu en éducation au Québec, entre le discours éducatif québécois des années 1960 et celui d'aujourd'hui, entre certaines assises théoriques actuelles de l'éducation en regard de ce concept et celles que nous avons identifiées dans les différentes disciplines

contributives. Par conséquent, nous poursuivons plus loin, au chapitre IV, avec une analyse critique du recours au concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec.

L'analyse critique a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs. En effet, cette analyse critique a souvent comme objectif ou bien de condamner une théorie pour la remplacer par une autre, ou bien de proposer des améliorations, des reformulations, des compléments qui lui permettraient de paraître plus résistante sur le plan logique et plus crédible d'un point de vue psychologique et sociologique. Cet objectif indique la méthodologie de base : la comparaison avec une théorie formelle énonçant ce que la théorie «émissaire» devrait être, ou avec une théorie considérée comme plus forte (Van der Maren, 1996a, p.146).

Nous avons remarqué certaines composantes récurrentes lors de nos recensions et de nos analyses. Le constat des écarts significatifs entre ces composantes qui semblent constamment en filigrane des références à l'autonomie de l'élève dans la littérature identifiée et l'absence de plusieurs de ces composantes dans le discours actuel de l'éducation au Québec constituait une motivation pour effectuer une analyse critique de notre manière de recourir à ce concept en éducation au Québec.

Nous avons décidé de nous inspirer de Van der Maren pour articuler notre analyse critique en quatre étapes : 1) identification de la théorie « émissaire » (discours actuel); 2) choix d'une théorie étalon (qui sert de référent pour préciser ou contester la théorie émissaire); 3) repérage des concepts/arguments faibles et dénonciation de l'inconsistance-incohérence de la théorie émissaire; 4) présentation des composantes théoriques potentiellement à considérer dans une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève (consulter *Figure 6.3*, Van der Maren, 1996a, p.147).

Tableau 2.2 Démarche d'analyse critique proposée par Van der Maren

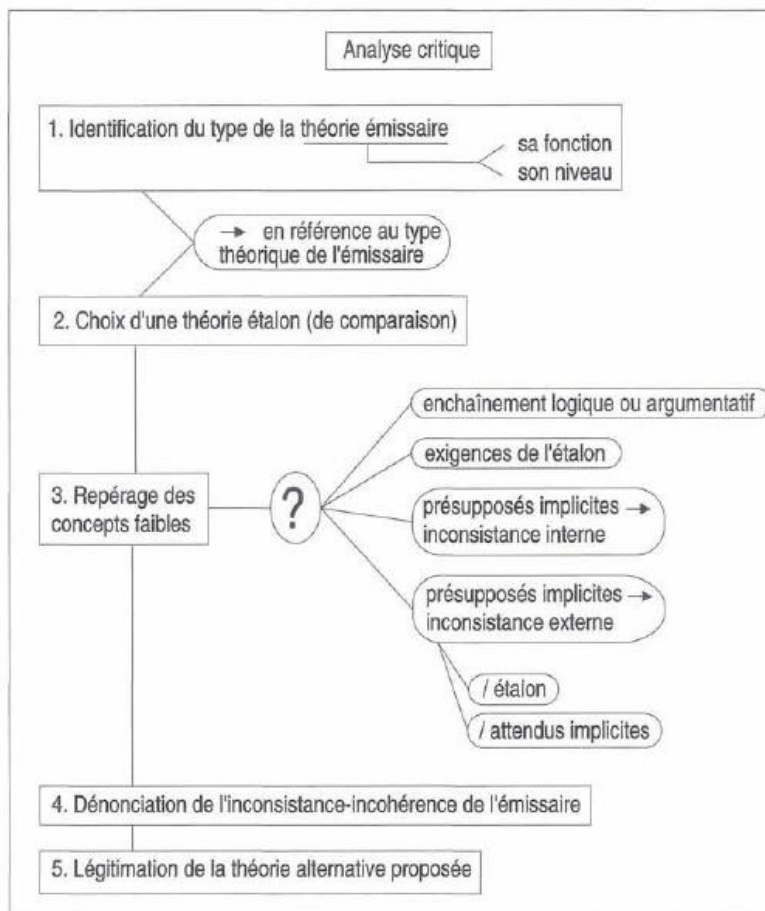


Figure 6.3 : L'analyse critique.

Nous ne nous attendions pas au début de notre investigation à nous inscrire dans une recherche de type analyse critique. Nous sommes malgré tout arrivé à cette méthode, car nos recensions et nos analyses du discours dominant actuellement en éducation au Québec se distinguaient curieusement sur plusieurs points des conceptions de l'autonomie de l'élève dans les premières réformes de l'éducation et des auteurs majeurs retenus autour d'elles. Or, le discours actuel devenait en quelque sorte notre théorie/discours émissaire et le discours contemporain émergent de notre analyse de l'évolution du concept d'autonomie de l'élève devenait donc notre théorie/discours étalon. L'analyse des écarts entre ces deux théories/discours exigeait d'abord de

situer l'émissaire, l'étalon, et ensuite leurs concepts faibles selon les quatre critères proposés par Van der Maren (1996a, p.146-147) :

- 1) Parce qu'ils sont moins bien enchaînés aux autres concepts, qu'on ne voit pas quel lien les relie, qu'on soupçonne un saut inductif illicite;
- 2) Parce qu'ils ne répondent pas aux exigences essentielles imposées par le modèle étalon correspondant au type théorique auquel appartient la théorie dont ils font partie;
- 3) Parce qu'on soupçonne qu'ils ont des implications, des conséquences ou des présupposés non dévoilés qui pourraient introduire des contradictions ou des ruptures dans la théorie;
- 4) Parce qu'on soupçonne qu'ils ont des implications, des conséquences ou des présupposés non dévoilés qui, si on les dévoilait, pourraient être en opposition ou être inacceptables par rapport à ce qui était implicitement attendu ou perçu par les lecteurs de cette théorie.

Le sens que chacun des auteurs que nous avons recensés attribue au concept d'autonomie de l'élève et à ses concepts apparentés suscitait le doute en nous. Les associations d'idées n'étaient pas les mêmes et parfois contradictoires. D'après nos analyses, le discours actuel sur le concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec résonne différemment de ce qu'on en disait avant la dernière réforme de l'éducation et dans les autres disciplines. Nous avons donc décidé de considérer provisoirement les bases théoriques des discours issus de nos recensions des écrits pour interroger ultérieurement les discours émissaire et étalon. Nous estimions qu'une telle démarche allait mieux rendre compte de nos intuitions de départ et nous permettre, par la même occasion, de mettre en lumière les forces et les carences conceptuelles des discours sur le concept d'autonomie de l'élève. Du moins s'agissait-il d'un espoir, d'un horizon. Nous revenons sur ces intuitions et les propositions qui en découlent en détail plus loin, dans la deuxième partie du chapitre IV. La séquence des étapes à suivre est importante, car elle nous permet d'éviter plusieurs biais qui porteraient atteinte à la validité scientifique de notre thèse.

2.2 La validité scientifique d'une analyse critique

La recherche théorique repose sur des critères spécifiques pour être validée par les pairs. Compte tenu des critères et des objectifs de recherche, toute recherche est en quelque sorte balisée par eux.

2.2.1 Les critères de recherche

Les premiers critères auxquels nous devons répondre sont liés au choix de corpus. La recherche théorique exige un travail solitaire et repose en grande partie sur le traitement des œuvres liées à l'objet de recherche (Martineau *et al.*, 2001). C'est donc sur la qualité et la validité du traitement de ces œuvres que nous pouvons rendre compte de la crédibilité d'une telle recherche. Dans cet ordre d'idées, nous retenons les quatre critères de validation du corpus proposés par Van der Maren (1996a) : l'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité. Autrement, pour le fond de la recherche, nous identifions trois critères inspirés de Gohier (1998) : bienveillance, rigueur et heuristique.

Notre investigation sur le concept d'autonomie de l'élève se compose de trois axes, soit *l'interpréter, l'argumenter, le raconter* (Martineau, Simard et Gauthier, 2001).

Travaillant sur des textes, le chercheur doit en effet les interpréter. Proposant une interprétation, il se situe donc sur le terrain du probable ce qui l'amène à argumenter. Cette argumentation vise à rendre compte du problème à résoudre; elle est construction d'une problématique. Cette problématique est un discours narratif. Par conséquent, le chercheur doit produire une œuvre intellectuelle, c'est-à-dire raconter (2001, p.4-5).

L'interprétation constitue pour nous une limite dans la mesure où elle exige une prise de conscience du chercheur, de sa posture de départ, des éléments qu'il observe et de la distance qui le sépare de son objet de recherche. En somme, l'objet n'est pas séparé du sujet interprétant. L'objet devient en partie l'expression du sujet qui l'observe. L'argumentation découle des questions qui animent le chercheur à comprendre l'objet et des moyens pour y répondre. Pour rendre compte de cette relation à l'objet, le chercheur est également tenu de la reconnaître, de la raconter. Pour concrétiser cette relation « phénoménologique », nous sommes tenu à la rigueur et au respect de critères de recherche, tant pour éviter d'être absorbé par l'objet que pour permettre à d'autres chercheurs de poursuivre la réflexion sur le concept d'autonomie de l'élève sur la base de recherches le plus clairement délimitées.

2.2.1.1 Sources et auteurs

Nous devons remonter aux premières sources, et non pas nous appuyer sur des sources secondaires (en d'autres mots, des auteurs qui auraient interprété les auteurs majeurs retenus). À propos de notre manière de procéder au choix des auteurs majeurs, nous avons déjà présenté (section 2.1) les critères sur lesquels nous nous sommes appuyé pour les identifier. Ils consistent essentiellement à varier notre corpus (intertextuel et contrasté) et à tenir compte de la contribution des différentes disciplines à la définition du concept d'autonomie de l'élève. Cela constitue une preuve de notre souci de cohérence entre notre objet de recherche, le choix d'auteurs et le lien avec l'éducation.

2.2.1.2 Exhaustivité et traitement des citations

Notre recherche d'un corpus cohérent (chapitre III) et notre critique des composantes potentielles des discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève (chapitre IV) impliquent d'effectuer l'analyse des assises théoriques retenues. À cet effet, nous situons entre autres les auteurs et leur propos en présentant des citations complètes et pertinentes, citations dont nous explicitons le *cotexte*, c'est-à-dire ce qui se retrouve autour des extraits choisis. Cela nous permet par la même occasion de rendre notre argumentation plus solide et plus efficace (Gohier, 1998).

2.2.1.3 Actualité des référents, développement historique et ancrages disciplinaires

Les référents majeurs retenus dans notre thèse doivent être équilibrés. Cela implique de recourir à un corpus théorique accepté et à des auteurs contemporains qui possèdent donc une expertise liée à l'objet de recherche (Gohier, 1998). Il nous faut considérer les auteurs majeurs de l'éducation afin de couvrir le territoire propre à notre ancrage disciplinaire. À ceux-ci, nous devons ajouter ceux qui proviennent des disciplines contributives à l'éducation, autant ceux qui sont contemporains que ceux du passé, pour nous permettre de comprendre le développement historique du concept. Ces considérations sont présentes dans nos critères pour identifier notre corpus au terme du chapitre III.

2.2.1.4 Authenticité des sources

Un quatrième critère consiste à identifier les auteurs constituant notre corpus en fonction du courant de pensée dans lequel ils se situent et de leur époque. Or, nous

recourons à différents référents associés aux réformes de l'éducation au Québec. C'est pourquoi nous identifions aussi ces auteurs en fonction des finalités scolaires changeantes et de leur influence sur l'éducation. Ce critère relève particulièrement de la fin du chapitre III lorsque nous présentons le corpus retenu.

2.2.1.5 Bienveillance et rigueur

Bienveillance et rigueur forment une paire. Premièrement, la bienveillance consiste à accueillir le propos des auteurs, mais aussi à accueillir le doute face aux idées émergentes. Ce qui est accueilli peut ne pas résister à une évaluation, mais il doit au préalable être examiné. D'où l'importance du deuxième critère, la rigueur. Les moyens mis en œuvre pour pallier les risques de la partialité nous permettent de reconnaître les biais qui peuvent s'y rattacher. Cela ne veut pas dire de ne rien dire ou de ne rien proposer. Cela signifie surtout que nous devons justifier nos interprétations, nos doutes, les risques ou les conséquences potentielles d'une interprétation. Il nous faut mettre à l'épreuve, évaluer et interroger ce que nous disons, au fur et à mesure que l'analyse progresse; un exercice dialectique, en somme. Le piège serait de ne pas traiter les concepts émergents avec la même rigueur que le concept d'autonomie de l'élève.

En d'autres mots, nous devons nous assurer de bien exposer, c'est-à-dire avec nuance, les liens entre les textes, leurs contradictions, leurs corrélations et leurs complémentarités (Van der Maren, 1996b; Martineau *et al.*, 2001). Pour ce faire, nous présentons le discours étalon avant de nous attaquer aux concepts faibles de la théorie émissaire. Ces discours seront identifiés plus loin au terme du chapitre III.

2.2.1.6 Heuristique

Une recherche théorique repose sur un dernier critère. Dans notre cas, celui-ci consiste à considérer l'ensemble de la proposition qui découle de l'analyse critique. Il s'agit d'évaluer si la recherche donne à connaître, si elle ouvre sur de nouvelles perspectives sur le plan des savoirs et en lien avec l'éducation (Gohier, 1998). L'analyse critique que nous effectuons dans cette thèse doit donc fournir de nouvelles bases théoriques à la recherche en éducation. Au terme de notre recherche, des ajustements ou des clarifications d'ordre théorique sont donc envisageables en éducation au Québec au sujet du concept d'autonomie de l'élève. Dans cet ordre d'idées, des recherches empiriques pourraient être menées à partir de nos propositions théoriques. Le critère heuristique peut essentiellement se vérifier au terme du chapitre IV et à la conclusion. Néanmoins, tout le processus devant mener à ces conclusions est lui-même porteur. Nous estimons également ouvrir certaines portes à la recherche théorique en termes méthodologiques en éducation.

2.2.2 Limites de la recherche

Bien que notre corpus constitue un choix réfléchi et justifié, nous y sommes à la fois limité et restreint. Nous y sommes limité dans la mesure où nous nous inscrivons sur un territoire sémantique typiquement occidental et, plus spécifiquement, à la manière dont on recourt au concept d'autonomie de l'élève au Québec. Ces limites sont aussi d'ordre linguistique. Tel que mentionné, compte tenu de notre condition actuelle, nous n'avons accès qu'à des ouvrages originaux en français et en anglais, ou à des traductions dans ces langues, comme ce fut le cas avec Kant, Vygostki et Freire, par exemple. En ce qui nous concerne, l'interprétation vise essentiellement les auteurs qui composent notre corpus. Nous sommes limité à l'interprétation que nous faisons

de l'opérationnalisation du concept d'autonomie de l'élève par les auteurs; ce qui en fait donc un « terrain du probable ».

Nous sommes conscient d'argumenter à la lumière de notre corpus, mais aussi en fonction des objectifs que nous nous sommes fixé. Ceux-ci nous ont amené à chercher les correspondances et les écarts entre les caractéristiques du concept d'autonomie de l'élève et les conditions scolaires potentielles pour le favoriser, telles que proposées par les différents auteurs retenus, dans un contexte particulier, celui des changements de finalités éducatives au gré des réformes de l'éducation au Québec. Quoi qu'il en soit, nous tentons de raconter, voire de proposer une lecture de l'évolution du concept d'autonomie de l'élève en fonction d'idées générales qui puissent être examinées au terme de cette thèse, tant philosophiquement qu'empiriquement.

Chapitre III : Cadre théorique

À ce point-ci de notre investigation, nous sommes animé par la nécessité d'identifier et de justifier un cadre théorique en cohérence avec le concept d'autonomie de l'élève, les origines philosophiques du concept d'autonomie et l'évolution du discours pédagogique au Québec dans les trois grandes réformes de l'éducation : la réforme Parent (1961-1966), la réforme des programmes (1977-1980) et la réforme des curriculums (1994-1997).

Nous présentons dans un premier temps nos analyses des finalités de l'éducation au Québec rattachées à ces réformes, analyses qui doivent nous permettre de dégager des auteurs majeurs cohérents avec ces finalités et ces réformes. Ce n'est qu'au terme de l'analyse de chacune de ces réformes que nous pouvons proposer des auteurs majeurs. Une synthèse des auteurs retenus pour constituer notre corpus et de nos justifications est présentée à la fin du chapitre.

Le point de départ d'une idée trouve, du moins en principe, sa source dans ses origines historiques. À partir de nos considérations d'ordre méthodologique, proposer une lecture historique d'un concept ne se fait pas à l'aveuglette. Les auteurs majeurs retenus devaient être liés les uns aux autres et être liés d'une quelconque façon au domaine de l'éducation étant donné que notre propos concerne ultimement l'élève. Sonder l'histoire du concept d'autonomie de l'élève nous obligeait ainsi à remonter à ses origines, voire aux auteurs qui ont proposé des thèses sur l'autonomie avant que ce concept soit *attribué* à l'élève.

3.1 Sur les fondements du concept d'autonomie de l'élève en éducation

L'examen de l'étymologie du mot autonomie révélait quelques associations à Kant et, par conséquent, l'éventuelle nécessité d'aborder et d'interroger les concepts de volonté et de liberté. Mais lorsqu'il est question d'autonomie *de l'élève*, malgré ce qu'en dit la définition associée au champ des fondements de l'éducation (Legendre, 2005), nous n'étions pas certain de la place qu'occupent les référents philosophiques dans le discours politique actuel en éducation. Le problème que nous voyions n'était pas tant d'aborder l'œuvre du philosophe allemand – quoi que cela puisse constituer un véritable problème –, mais bien de constater qu'il n'y ait pas de trace visible de sa thèse de l'autonomie de la volonté dans le discours officiel de l'éducation. Nous estimions que cette intrigue exigeait de retracer les grandes lignes de l'évolution du discours politique sur l'éducation, de Kant à aujourd'hui en éducation au Québec.

En ce qui concerne l'influence de la pensée kantienne sur l'éducation, il nous fallait recourir à des auteurs majeurs qui se sont explicitement intéressés et inspirés de ses travaux dans ce domaine. Un premier piège consistait à ne s'intéresser exclusivement qu'aux discours philosophiques, en rejetant par la même occasion ce que les penseurs de l'éducation avaient pu faire de l'héritage kantien. Un deuxième piège consistait à ne remonter uniquement que dans les courants fondateurs de la psychologie cognitive et de restreindre notre recherche aux fondements cognitivistes du discours dominant actuel en éducation. À propos de la psychologie cognitive, nous avons rapidement découvert qu'elle n'est pas l'unique champ de spécialisation en psychologie qui ait exercé une influence sur l'éducation au Québec. Puisqu'il s'agit d'une spécialité relativement récente, d'autres types de psychologie devaient avoir servi de bases aux représentations de l'autonomie de l'élève.

En épluchant les documents du ministère de l'Éducation du Québec et les publications du Conseil supérieur de l'éducation, nous espérons trouver des auteurs majeurs en lien avec ces ancrages philosophique et psychologique sur le concept d'autonomie de l'élève, de sorte que nous parviendrions possiblement à apporter un éclairage sur l'évolution du concept jusqu'à aujourd'hui, des raisons des transformations subies au fil du temps et des conséquences sur la compréhension que nous en avons.

Presque deux siècles séparent le moment des publications de Kant (1785, 1787, 1797) et de celui de la publication du Rapport Parent. Qu'est-ce qui nous permettrait de relier Kant et l'éducation? À l'instar de Rey (2010), mais aussi de Schneewind (2001), de Taylor (1998), et bien d'autres, si nous identifions Kant comme le fondateur, voire l'inventeur du concept d'autonomie en philosophie, il en va tout autrement en éducation.

Au début du 20^e siècle, plusieurs pédagogues retenaient d'abord la thèse de Rousseau (1762) en regard de sa conception de l'élève, de son développement et de son autonomie (Dewey et Dewey, 1915 ; Montessori, 1916, 1936, 1943 ; Neill, 1960). Nous avons noté à la lecture du Rapport Parent, que Rousseau, Dewey et Montessori constituaient des référents pour les membres signataires. Il s'agissait pour nous d'une piste intéressante pour lier tous ces auteurs à la première réforme de l'éducation au Québec. Nous nous sommes alors demandé quelle influence Rousseau a eue sur Kant et pourquoi les auteurs contemporains de l'éducation se sont référés au premier plutôt qu'au deuxième.

3.2 L'éducation nouvelle : le chaînon manquant entre Rousseau et le Rapport Parent?

Les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961 et qui s'est conclue par la rédaction du Rapport Parent, s'appuient sur Dewey (1945), Montessori (1916) et Rousseau (1762a) pour recommander aux enseignants de nouvelles conceptions de l'élève et de nouvelles méthodes d'enseignement orientées vers une formation de l'élève en tant que personne authentique :

Vouloir couler tous les écoliers dans un même moule, c'est probablement briser chez plusieurs ce qu'il y avait peut-être de plus personnel, de plus fragile, ou comprimer des éléments de la personnalité. On s'en est rendu compte sur le plan de la discipline scolaire avant de s'en rendre compte sur le plan des programmes d'études ; c'est ainsi que Dewey – dont les opinions peuvent être l'objet de bien des controverses – a écrit : « Une éducation vraiment scientifique restera impossible tant que les élèves seront soumis en bloc à la même discipline ; c'est que chaque enfant a sa personnalité et que la science doit tenir compte de toutes les données du problème. Chaque enfant doit donc pouvoir révéler sa vraie nature, afin que le maître puisse découvrir ce dont son élève a besoin pour devenir un homme au sens complet du terme... donnez... à chacun la possibilité de s'exprimer, de révéler ses caractéristiques individuelles, et voilà une base solide sur laquelle construire un plan d'éducation » (Commission Parent, 1964b, p.22).

Nous avons constaté qu'à plusieurs reprises les membres de la Commission Parent défendent une éducation visant la formation de l'élève en tant que personne qui aspire à son autonomie, et donc, une conception de l'autonomie de l'élève en tant que personne, en tant que destination et en tant que développement global de l'élève. C'est généralement en recourant au concept de personnalité que l'on désigne l'élève. Cela constituait potentiellement un concept apparenté à l'autonomie. La conception de la personne que les membres défendent implique entre autres de recourir à ce qu'ils nomment des « méthodes nouvelles ». Celles-ci sont privilégiées, car on estime qu'elles favorisent le développement de l'autonomie de l'élève :

On aura des classes interrogation et recherche tout autant que des classes transmission de connaissances. Les parents ont, eux aussi, tout comme les maîtres, à comprendre et accepter ces méthodes nouvelles, plus profitables à l'enfant. Et le maître sera ainsi, à son tour, une sorte d'élève ; il apprendra de ses écoliers bien des choses : d'abord à mieux les connaître, ensuite à mieux voir et mieux respecter leur sérieux, leur bonne volonté, leur initiative, leur intelligence, leur indépendance qui est une étape vers leur nécessaire autonomie et l'une des formes de leur dignité (Commission Parent, 1964b, p.27).

L'autonomie de l'élève ne repose pas ici sur une méthode unique d'apprentissage, mais sur le développement du caractère de l'élève, caractère lié à la curiosité et à son initiative, entre autres. Lorsqu'il est fait allusion aux méthodes nouvelles, les membres de la Commission font également état de l'élève *actif, curieux et innovateur* :

Tout le long des études, évitant de considérer l'esprit comme un réceptacle à remplir de connaissances, on le traitera plutôt comme un organisme en voie de croissance et d'évolution. On ne doit pas s'adresser à l'attention passive de l'élève, mais éveiller sans cesse en lui des curiosités, et lui donner les méthodes, le goût de l'effort et de la recherche par lesquels il pourra satisfaire ses curiosités (Commission Parent, 1964b, p.174).

Le développement de l'élève à l'école est en quelque sorte caractérisé ici par une forme de prise en charge progressive de l'élève par lui-même, comme une force vive qui ne demande que de l'ouverture de la part des acteurs du milieu scolaire pour que l'élève puisse s'émanciper. L'attention portée aux méthodes actives et à l'élève actif dans le Rapport Parent repose sur un humanisme moderne inspiré de l'école active.

L'école active, que nous préconisons, est une notion que tous les futurs maîtres seront invités à approfondir durant leurs années de formation et leurs stages. Il ne suffit pas que tous les élèves d'une classe soient occupés, pour atteindre le véritable but de l'école active ; ils doivent être, en même temps, mentalement actifs, c'est-à-dire occupés à apprendre vraiment quelque chose par eux-mêmes. L'activité dont il s'agit est une activité intellectuelle de recherche et de découverte. Bien des contrefaçons de l'école active pourraient facilement faire illusion, conduire à des formes déliquescents d'enseignement, à la facilité intellectuelle, au lieu d'habituer l'enfant à une attitude interrogative devant la connaissance (Commission Parent, 1964b, p.36).

L'expression *école active* est un dérivé de celle d'*éducation nouvelle*. En 1921 est fondée la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* et devenir membre de la Ligue implique d'adhérer à ses principes, que nous pouvons retrouver dans sa publication, la revue *Pour l'Ère nouvelle*⁴. De manière générale, ces principes promeuvent le respect de l'individualité de l'enfant, de son caractère et de ses ressources intérieures dans un esprit de coopération. Certains attribueront le titre de « pédagogue nouveau » à tous les membres de la Ligue, aux professeurs et aux chercheurs qui partagent de près ou de loin les principes de l'éducation nouvelle ou, en anglais, de la *progressive education* (Dewey, 1938 ; Gal, 1966 ; Mialaret, 1966 ; Montessori, 1943).

Nous avons découvert des liens explicites entre le recours à l'expression *autonomie de l'élève* par les membres de la Commission et le recours à cette expression dans les principes de la Ligue. D'une part, elle renvoie, dans les deux cas, à une reconnaissance de l'élève comme personne. D'autre part, cette reconnaissance implique que l'enseignant soit libre, sur le plan pédagogique, pour innover et pour adopter des méthodes actives répondant aux différents élèves de la classe (Commission Parent, 1964b, p.328). Cependant, l'usage des expressions apparentées à l'éducation nouvelle, par les membres de la Commission, était insuffisant pour nous fournir des bases théoriques en regard du concept d'autonomie de l'élève. C'est plutôt vers les auteurs auxquels ils ont recouru pour développer leur discours en regard de ce concept que nous nous sommes tourné.

⁴ Pour accéder à la revue : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>

3.3 Les revendications des membres de la Commission Parent

Les quelques éléments recueillis dans le Rapport Parent liaient en partie les finalités de cette première grande réforme de l'éducation au Québec avec celles de l'éducation nouvelle. L'évaluation de la validité des méthodes pédagogiques en regard d'une reconnaissance de l'élève comme personne s'avérait en quelque sorte une exigence professionnelle attendue chez les enseignants. Ces éléments impliquaient bien sûr d'analyser en profondeur, dans le Rapport Parent, les passages où apparaissent les occurrences des expressions « méthodes actives », « méthodes nouvelles », « élève actif ». Mais en quoi consistaient les changements revendiqués par les membres et pourquoi les avaient-ils souhaités? *A fortiori*, sur quels arguments reposaient ces nouvelles orientations qui semblent elles-mêmes s'appuyer sur la promotion de l'autonomie de l'élève et en quoi l'influençaient-elles?

3.3.1 Un système éducatif à réformer

Approximativement 15 ans après la Deuxième guerre mondiale, le Québec, jusqu'alors une contrée rurale essentiellement chrétienne, depuis l'arrivée des premiers colons européens, prend le tournant de la modernité, tantôt expliqué par la revendication populaire, tantôt expliqué par les nécessités économiques et sociales. Le Québec accuse en effet un retard dans le développement de ses industries comparativement aux autres pays occidentaux. Compte tenu de son potentiel énergétique et de ses richesses naturelles, le système économique québécois, principalement basé sur l'agriculture, doit se diversifier. Cela exige la formation de nouveaux travailleurs dans de nouvelles sphères d'activité. Cette orientation économique a exercé une influence certaine sur les motivations politiques de

réformer le système éducatif québécois, tel que constaté dans le premier volume du Rapport Parent (Commission Parent, 1963).

L'un des pôles majeurs de toute transformation sociale est l'éducation. Au Québec, l'éducation doit donc aussi se moderniser et s'organiser. Alors que l'instruction s'effectuait essentiellement dans un système fractionné, variant selon la langue parlée, le genre, la religion pratiquée, le lieu habité et le statut économique des ménages, les promesses de Jean Lesage, lors de sa campagne de 1960, viseront à mettre fin à l'élitisme en éducation et au régime théocratique dans les institutions québécoises. Le problème de l'éducation au Québec est économique, mais il n'est pas que cela. Bien que Lesage ait lancé de telles promesses, c'est le ministre Paul Gérin-Lajoie qui fera pression sur le premier ministre pour qu'il les réalise. Gérin-Lajoie fut donc mandaté pour rassembler des personnes chargées d'étudier l'état de l'éducation au Québec. C'est dans ce contexte que la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* a été mise sur pied en 1961 (Gosselin et Lessard, 2007).

3.3.2 Réorganisation scolaire et démocratisation de l'éducation

Le mot d'ordre que se donnent alors les membres de la Commission Parent consiste à favoriser l'égalité des chances des enfants dans leur développement, et ce, peu importe leur condition. Le système éducatif québécois se trouvait, dans les faits, divisé sur une base religieuse, entre catholiques et protestants. Traditionnellement, les communautés anglophones sont protestantes, alors que les communautés francophones sont catholiques, si bien que pour la majorité de la population l'éducation était sous la gouverne de l'Église. L'égalité des chances signifie que

l'éducation doit à la fois favoriser les communautés linguistiques et les communautés religieuses, quelles qu'elles soient. Or, les membres de la Commission constatent un écart dans la durée des études exigées dans chacune de ces communautés; un élève francophone doit aller aux études plus longtemps qu'un anglophone pour obtenir plus ou moins le même statut social et une formation équivalente. Par ailleurs, il y a plus d'universités anglophones que de francophones alors que ceux-ci forment la majorité de la population. Cela génère donc une élite anglophone, situation que de nombreux francophones dénoncent à cette époque. D'autre part, les personnes qui habitent à la campagne ont également moins de chance de diversifier leurs activités sociales et de satisfaire leurs ambitions dans la vie. L'avenir des jeunes de la ville repose sur un vaste réseau d'écoles, toutes reliées par des routes, alors que le milieu rural ne dispose pas de réseaux électriques et routiers (Conseil supérieur de l'éducation, 1988 ; Gosselin et Lessard, 2007 ; Commission Parent, 1963, 1964a, 1964b, 1966b, 1966a).

Le défi des membres de la Commission consiste d'abord à penser un système qui permet à chaque enfant d'accéder à un système d'éducation qui fonctionne selon les mêmes règles pour tous et selon une organisation cohérente et uniforme. Le droit à l'éducation s'avère si primordial pour le développement social et économique québécois qu'on oblige la fréquentation scolaire entre 6 et 16 ans. La Commission recommande de rassembler les écoles en commissions scolaires et de délaisser les centaines de réseaux paroissiaux afin d'uniformiser les niveaux d'enseignement. En se basant explicitement sur les données de la psychologie de Piaget (Commission Parent, 1964a) et sur ses lectures des phases que traverse l'élève dans son développement global, l'organisation scolaire passe ainsi d'un système éclaté, en termes de durée d'étude et de composition, à un système structuré par le passage d'un niveau scolaire (première année, deuxième année, etc.) à un autre et d'un ordre d'enseignement à un autre (préscolaire, primaire, secondaire). Pour la suite de la

formation, la Commission recommande la création de collèges d'enseignement général et professionnel, communément appelés par son acronyme : cégep. Enfin, un réseau d'universités publiques prend forme : l'Université du Québec.

3.3.3 Éducation de la masse et émancipation des personnes

La réorganisation scolaire permet d'avoir accès à l'éducation. L'éducation devient un enjeu de taille pour l'exercice de la démocratie et pour le développement économique. La participation de la masse à la politique exige qu'elle soit formée, qu'elle ait les chances de se former et de s'émanciper.

259. L'adaptabilité nécessaire dans un monde technologique en rapide évolution exige de chaque travailleur une meilleure formation de base. Pour toutes ces raisons, on peut dire qu'une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous. Ajoutons tout de suite que ces exigences de l'économie moderne rencontrent heureusement le point de vue de la philosophie spiritualiste, selon lequel la société doit donner à toute personne humaine l'occasion de se développer intellectuellement aussi bien que physiquement et moralement. Il faut affirmer hautement que chaque personne a droit d'accéder aux divers univers de connaissances, de développer pleinement ses aptitudes, d'exercer toutes les dispositions de son intelligence : c'est ainsi qu'elle s'épanouit dans ce que l'on peut appeler à juste titre **l'humanisme complet** (Commission Parent, 1964a, p.184).

Les membres de la Commission soulignent ici l'importance pour une société de développer un système d'éducation en cohérence avec le développement global de la personne, l'épanouissement de la personne, son adaptation sociale et les intérêts économiques inhérents à une société industrialisée. Ainsi, la formation proposée se compose de quatre volets : sciences, humanités, techniques et culture populaire. L'innovation pédagogique passe certes par l'élargissement des disciplines, mais aussi par la mise en place de parcours scolaires variés. Respecter la personne exige également de respecter ses intérêts. Le système éducatif québécois se démocratise et

les options scolaires des enfants et des adolescents se multiplient et ouvrent des portes à leurs intérêts véritables, à leur personnalité telle qu'elle se développe (Commission Parent, 1964b, 1966a, 1966b). Des liens évidents relient le propos des membres de la Commission et celui de Dewey sur la société, à savoir l'importance de l'initiative personnelle, la nécessité d'une démocratisation de l'éducation, l'accès à l'école et l'accroissement des possibilités de promotion professionnelle et sociale des individus (Dewey, 1916, p.170-180).

3.3.4 Influences de l'éducation nouvelle

Les principes éducatifs présents dans le Rapport Parent sont largement inspirés de ceux de l'éducation nouvelle. Une telle correspondance entre le concept d'autonomie de l'élève et ces principes a pour effet de considérer en premier lieu l'émancipation de l'élève comme personne, dans sa dignité et dans la reconnaissance de sa personnalité. Reconnaître l'élève, en tant que personne, implique à juste titre la mise en place de cours à option, ainsi que de profondes considérations envers les nouvelles données de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. En ce sens, l'école devient par définition « active ».

Quand nous prôtons ici l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant : il est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. L'école active se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant. Et comme l'avenir s'annonce tel que l'homme intellectuellement et moralement démuné sera exposé à mille formes d'exploitation, l'école d'aujourd'hui doit se hâter de développer chez l'enfant l'autonomie intellectuelle, l'habitude de la démarche personnelle, le sens de la responsabilité. L'enseignement traditionnel a généralement poursuivi des objectifs plus immédiats ; il n'a pas cultivé particulièrement l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité (Commission Parent, 1964a, p.110-111).

Les membres de la Commission Parent s'alignent avec la tendance des systèmes éducatifs des autres États occidentaux et recommandent d'adopter les principes de l'éducation nouvelle tout en remettant en question ceux de l'éducation traditionnelle. L'école québécoise se caractérisait en effet jusqu'alors par un enseignement magistral, par la prédominance de la mémorisation et de la transmission de connaissances. La Commission Parent fait état des devoirs de l'enseignant à l'égard des méthodes. Il ne s'agit pas de les rejeter sans en faire l'examen, contrairement à ce que soutiennent certains pédagogues (Mialaret, 1966 ; Montessori, 1916). À l'instar de Dewey (1938), il s'agit plutôt de faire la distinction entre l'*éducation nouvelle* et l'*éducation traditionnelle*. La première s'ouvrirait aux nouvelles données de la psychologie, à l'examen des méthodes d'enseignement et aux fins qu'elles poursuivent, alors que la deuxième les ignorerait.

Pédagogie bien ordonnée commence par soi-même. Mais la faute du pédagogue de type usuel, c'est qu'il ne doute pas de lui-même. Détenteur de la vérité, il se propose seulement de l'imposer aux autres par les techniques les plus efficaces. Il lui manque d'avoir pris conscience de soi; d'avoir fait l'épreuve de sa propre relativité à l'égard de la vérité, et de s'être remis soi-même en question (Gusdorf, 1963, p.239).

Même si Gusdorf n'est pas considéré comme un pédagogue nouveau, sa perception de l'enseignant et de l'enseignement le rapproche en partie du mandat de l'éducation nouvelle, du moins lorsqu'il s'agit d'interroger plutôt que de rejeter sans examen les méthodes d'enseignement, en considérant toujours l'élève et sa dignité en premier lieu. Mais Gusdorf apparaît surtout comme un référent majeur des membres de la Commission en matière de posture intellectuelle des enseignants. S'y référer implique notamment de concevoir l'élève comme un individu libre et curieux, qui possède les ressources intérieures nécessaires pour se développer naturellement et à son rythme sans que l'enseignant n'ait à recourir à la contrainte.

3.3.5 Nouvel humanisme et nouvelle conception de l'autonomie

La Commission Parent recommande de redéfinir la conception que la société entretient à l'égard des élèves, à l'égard du rôle des parents (1966b, p.272), ainsi qu'à l'égard de celui des professeurs. Ce sont ces nouvelles conceptions, un humanisme nouveau (Commission Parent, 1964a, p.47), qui viennent justifier en grande partie les nouvelles structures scolaires québécoises (Commission Parent, 1964b).

L'expression « autonomie de l'élève » dans le Rapport Parent concerne parfois des précisions à apporter sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, d'autres fois elle est en lien avec des exigences humanistes visant à « éviter » que l'éducation ne devienne finalement le terreau de l'endoctrinement, un type d'être dans une éducation de masse. À cet égard, les membres de la commission se prononcent contre les dérives potentielles du système d'éducation en soulignant l'importance de référer aux principes du développement moral de l'enfant pour lui permettre d'être plus conscient de lui-même, de se sentir plus lié aux exigences humanistes de la vie sociale et humaine, de se préparer à assumer pleinement la responsabilité de ses actions, progressivement, en grandissant.

c) favoriser l'autonomie positive

981. Cet appel à la meilleure nature de l'enfant doit l'aider lui-même à choisir entre un acte moral positif et ses propres résistances. On pourra dire que l'enfant ou l'adolescent possède une morale personnelle lorsqu'il sera capable de décisions morales vraiment autonomes, lorsque, face à sa propre conscience, il sera capable de départager, dans une situation concrète, le bien et le mal, l'action qui est conforme à la dignité de l'homme et celle qui ne l'est pas, et lorsqu'il sera capable, ensuite, d'adhérer à ce bien, de s'orienter comme il convient, en dépit des difficultés ou des sacrifices qu'elle comporte. Cette autonomie morale ne deviendra guère possible qu'au moment de l'adolescence ; jusque vers douze ans environ, le bien et le mal, pour l'enfant, correspondent assez étroitement à ce qu'en disent ses parents d'abord, et aussi ses maîtres (1964b, p.258).

La conception de l'autonomie morale évoquée par les membres de la Commission repose visiblement sur celle de Piaget (1932) dans *Le jugement moral chez l'enfant*. Il s'agit d'une autonomie morale qui passe d'abord par une période d'hétéronomie morale, où l'enfant est influencé par ses parents et ses maîtres. La suite de l'extrait établit un lien entre la personnalité, la conscience, le caractère, la confiance et l'autonomie. *Saisir l'instant* en éducation et condamner le pédantisme sont des positions que les membres défendent également :

Au lieu d'imposer du dehors des contraintes, on favorise l'évolution de la personnalité, de la conscience autonome, et l'adaptation au milieu ambiant par des encouragements précis ; l'enfant est incité, par l'action individuelle et collective, à acquérir de la confiance en lui-même, du caractère et du dynamisme, la volonté de se dépasser et de bien faire ; l'on développe en lui la générosité et les tendances plutôt oblatives que captatives, on l'habitue à la joie d'imiter ceux qu'il admire, au plaisir que donne l'accord entre ce qu'on fait et ce qu'on pense. C'est ici que peuvent jouer toutes les formes d'idéalisme personnel ou collectif que véhiculent la littérature, l'histoire, le cinéma, les arts. L'enfant est très sensible aux exemples des héros, des grands hommes, des saints, des modèles de toutes sortes. On doit cependant éviter soigneusement de transformer les arts en prétextes à prédication ; qu'on les laisse agir d'eux-mêmes, par leur propre qualité et leur propre résonance à laquelle il serait souvent prétentieux de croire qu'on peut ajouter quelque chose ; qu'on se contente de s'assurer que l'enfant les comprend bien (*ibid.*, p.258).

On constate ici que les membres de la Commission recommandent d'adopter les principes de l'école active, tout en considérant l'importance d'un professeur aguerri, qui connaît la discipline enseignée, les élèves, leurs besoins et leurs intérêts; en somme, un maître lucide et rigoureux. Il s'agit de la vision que soutient le philosophe Georges Gusdorf à l'époque sur la pédagogie, sur l'institution scolaire et sur la relation maître/disciple.

C'est avec ce mélange d'idéalisme et de violence, de sentimentalité et de révolte que doit compter l'éducateur ; il doit accepter que la personnalité de l'adolescent s'affirme, qu'il réclame son autonomie, il doit s'attendre à l'instabilité de l'adolescent afin de ne pas en éprouver une déception exagérée, il doit fournir aux jeunes de cet âge des moyens de satisfaire et d'utiliser positivement leur besoin d'évasion, il doit les aider à voir plus clair dans leurs sentiments, à

dégager leur personnalité véritable sans peurs ni angoisses exagérées, à surmonter leurs ambivalences, à mieux se comprendre dans leurs attitudes nouvelles vis-à-vis leurs parents, leurs maîtres, leurs camarades, leur univers moral et religieux ; le maître doit, à l'occasion, leur laisser percevoir que cette traversée, parfois si difficile, de l'adolescence fait partie de toute vie humaine, comme les cris et les pleurs de la première enfance, bien que les adultes semblent ensuite avoir oublié ces deux étapes de la vie aussi totalement l'une que l'autre (Commission Parent, 1964b, p.21).

L'autonomie et la personnalité sont ici des concepts liés à ceux de lucidité et de clairvoyance. Ils favorisent apparemment le développement de rapports sains pour vivre dans la société de consommation. Les membres soulignent l'importance pour l'individu et sa formation de ne pas se laisser berné par la publicité, l'exploitation et l'imposture. Apprendre à être responsable dans le monde de la consommation signifie se protéger, s'informer, être vigilant. À cet égard, c'est entre autres sur la philosophie que les membres de la Commission miseront pour favoriser le développement de l'esprit critique :

ii. éveil de la conscience, formation critique et liberté

926. Celui qui a été initié, ne serait-ce que rapidement, à la discipline philosophique sera plus conscient et plus libre ; habitué à réfléchir, à réexaminer les problèmes, il cédera moins facilement que d'autres aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés ; il saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saura préférer une chose à une autre. Il aura acquis la possibilité personnelle d'en arriver à la conscience claire d'un certain nombre de problèmes. Il prendra des décisions avec plus de lucidité et donc plus de liberté. La valeur éthique de cette formation est inestimable.

iii. primauté de l'esprit

927. La philosophie doit protéger l'esprit contre les mythes, contre les conformismes, le garder des glissements aveugles, l'empêcher de se laisser submerger ou enliser dans la société technique et la civilisation de masse de notre temps. Celui qui réfléchit méthodiquement reste une personne autonome, désire que l'intelligence domine les forces matérielles qui font de plus en plus pression sur les existences (Commission Parent, 1964b, p.228).

Les sources discursives faisant référence au concept d'autonomie de l'élève dans le Rapport Parent concernent explicitement le développement de la personnalité de

l'élève et son esprit critique. Cependant, adopter concrètement cet état d'esprit nécessite, pour le professeur et pour l'élève, de le développer et cela exige du temps. Compte tenu de la difficulté à réaliser les multiples transformations administratives et pédagogiques recommandées par les membres de la Commission, le Conseil supérieur de l'éducation a réitéré en 1971 l'importance de la bienveillance, de la critique et de la rigueur des professeurs face à leurs conceptions de l'élève et aux finalités sociales de l'éducation pour favoriser le développement global et harmonieux de l'élève.

3.3.6 Complément à la vision du Rapport Parent : *L'Activité éducative*

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) fut créé en 1964 dans la foulée du Rapport Parent. Suivant son rôle, le CSE a émis au ministre de l'Éducation plusieurs mémoires, avis et rapports annuels. Le premier en importance est *L'Activité éducative* (Conseil supérieur de l'éducation, 1971). On défend dans ce rapport une vision globale du développement de l'élève qui a pour effet d'encourager l'administration et l'organisation scolaire à soutenir ce développement. Dans ce document, le concept d'autonomie de l'élève s'inscrit dans un espace sémantique caractérisé par une vision organique de l'éducation et par le développement intégral de l'élève, dans une perspective de réussite éducative.

Dans ce Rapport annuel, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité de favoriser chez les élèves et les étudiants le développement de la créativité, de l'imagination, de l'expression spontanée, de l'autonomie personnelle, de la faculté d'évaluation interne, du jugement. Toutes ces dispositions sont reliées dans la personne et elles constituent les facettes du même dynamisme intérieur. Ce sont là les ressources les plus précieuses de la personne, sur lesquelles doit se concentrer l'attention de l'éducateur qui a le souci de ne pas éteindre ces aptitudes innées chez les jeunes; ce sont là les qualités primordiales dont tout homme a besoin, même s'il ne pense qu'à gagner sa vie. L'éducation est réussie lorsque ces dispositions s'éveillent et

s'épanouissent; elle est manquée, lorsque ces aptitudes ont été gênées ou paralysées (CSE, 1971, p.25).

Nous pouvons reconnaître dans cet extrait l'importance accordée au développement des potentialités intérieures de l'élève. La responsabilité des acteurs de l'éducation consiste à favoriser leur développement et la conception de la réussite qu'on promeut relève des occasions d'émancipation de la personne, émancipation à ne pas compromettre.

3.3.6.1 Vision organique

L'expression *organique* en lien avec le développement de l'être humain n'est pas nouvelle, mais elle répond chaque fois à des référents particuliers et à des finalités différentes (Bergson, 1907 ; Durkheim, 1903 ; Freinet, 1950 ; Montessori, 1916). Pour le CSE, la vision organique consiste à percevoir l'élève avec confiance en considérant que chaque être humain trouve naturellement sa voie et dévoile ses besoins pour s'émanciper, à condition que l'enseignant soit attentif à ces besoins. Ce développement est continu et varie en fonction des potentialités de l'élève. Cette vision repose sur la prémisse selon laquelle chaque personne possède les ressources intérieures pour se développer et que l'éducation consiste à favoriser l'expression et le développement de ces potentialités. Cela requiert d'abord que l'enseignant les reconnaisse et adapte l'environnement de l'élève en privilégiant un rythme propre à chacun, voire une certaine flexibilité dans le rapport au temps à l'école. C'est entre autres à la psychologie sensible de Freinet (1950) que se réfère le CSE. Cette vision s'inscrit en opposition à une vision mécaniste. Une vision mécaniste de l'éducation consiste à percevoir l'apprentissage comme l'action de transmettre des connaissances à l'élève, lequel développe le réflexe de s'adapter passivement aux injonctions scolaires et à la société (Conseil supérieur de l'éducation, 1971).

3.3.6.2 Développement intégral de l'élève

Le développement intégral de l'élève est une expression complémentaire de la vision organique de l'éducation dans la mesure où il est question d'une confiance de l'enseignant envers le développement naturel des potentialités de la personne. Il s'agit d'une finalité explicitement présentée dans le discours éducatif québécois entre 1970 et 1992 (CSE, 1971, 1984, 1992; MEQ, 1977, 1979) et qui sera maintenu jusqu'à maintenant comme l'une des sept obligations de l'enseignant dans la Loi sur l'instruction publique⁵.

SECTION II OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

22. Il est du devoir de l'enseignant :

- 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

Nous retrouvons d'abord les bases de cette conception du développement dans la psychologie existentialiste-humaniste issue des travaux de Rogers (1961), psychologie inspirée en grande partie des postulats sur la liberté dans nos vies et la responsabilité de nos actes, soutenus notamment par Jean-Paul Sartre en réponse à ses détracteurs marxistes et chrétiens dans *L'existentialisme est un humanisme* (Sartre, 1946). Ainsi, le développement intégral de l'élève repose sur la prémisse de la philosophie existentielle selon laquelle chaque être humain a la responsabilité de son existence et de la transformation constante de lui-même. Une telle prémisse a

⁵ <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>

pour effet de considérer l'enseignant comme un facilitateur plutôt qu'un transmetteur. Le développement intégral constitue une finalité de l'émancipation globale de la personne, en considérant que la personne est libre et qu'elle aspire à vivre authentiquement de manière équilibrée. Cette existence et ces transformations se manifestent chez l'être humain sous plusieurs dimensions : affective, esthétique, intellectuelle, morale, physique, sociale et spirituelle.

3.3.6.3 Réussite éducative

Un troisième point majeur présent dans *L'Activité éducative* concerne la réussite. Les membres du Conseil distinguent deux types de réussite : la *réussite scolaire* et la *réussite éducative*. La *réussite scolaire* concerne les résultats scolaires de l'élève accumulés dans les différentes matières qui composent le curriculum et la capacité de l'élève à faire la preuve de l'acquisition des connaissances enseignées. La *réussite éducative* concerne le succès de l'éducation à former des êtres humains conscients d'eux-mêmes et capables de vivre pleinement de manière authentique dans la société. C'est en ce sens que pour les membres du CSE (1971), le territoire sémantique du concept d'autonomie de l'élève relève ici de la réussite éducative, des *possibles* de l'élève et de l'ensemble des facettes de sa personnalité.

3.3.7 L'autonomie de l'élève vue par la Commission Parent

Au terme de ces mises en perspective, nous retenons que Rousseau et certains pédagogues nouveaux sont des référents majeurs dans le Rapport Parent. Les propos de Rousseau, Dewey et Montessori méritent à nos yeux d'être approfondis pour avoir une meilleure compréhension du concept d'autonomie de l'élève tel que sous-entendu

dans le document. Cela dit, nous estimons que la référence à l'éducation nouvelle doit également être nuancée en recourant à différents auteurs apparentés à ces derniers. Ajoutons aussi Gusdorf à notre liste. Cet auteur constitue une référence pour apprécier les discours portant sur les conditions scolaires potentiellement nécessaires à l'émergence de l'autonomie de l'élève. Avec l'essor de la psychologie en éducation au Québec et le constat des membres de devoir y recourir, Piaget apparaît comme un référent majeur. Finalement, Rogers et Freinet semblent également être des auteurs influents sur le recours au concept d'autonomie de l'élève au Québec durant ces années, principalement en ce qui a trait à la vision organique de l'éducation et au développement global de l'élève. Jetons maintenant un œil sur la réforme suivante et sur les autres référents qui se présentent comme des discours phares sur le concept d'autonomie de l'élève.

3.4 La réforme des programmes

L'appareil éducatif du Québec continue de se développer durant les années 1970. Dans la réforme des programmes de 1979, on encourage l'examen des pédagogies par les enseignants, on réaffirme la finalité de développement intégral de l'élève, on uniformise les programmes et la sanction des études. Le CSE et quelques auteurs majeurs émettent à la même époque quelques réserves sur l'aspect potentiellement normalisateur des systèmes d'éducation et des programmes. Il s'agissait pour nous d'une sonnette d'alarme qui signale l'importance d'analyser cette réforme, ses finalités, ses composantes idéologiques et les référents qui font état de ces éléments et de l'autonomie de l'élève.

3.4.1 Favoriser l'examen des pédagogies

Au Québec, à la fin des années 1970, on semble insister sur l'idée de favoriser le développement du discours critique des pédagogies chez les enseignants (MEQ, 1977). Paquette (1976) propose une typologie qui a servi de point de repère dans *L'enseignement primaire et secondaire : livre vert* (MEQ, 1977) pour favoriser l'évaluation des pédagogies : fermée, encyclopédique, libre et ouverte.

Selon l'analyse de Paquette, dans la pédagogie encyclopédique, l'enseignant planifie tout et l'élève doit suivre l'organisation de la matière pensée par l'enseignant. Dans la pédagogie fermée, l'enseignant se soucie essentiellement de l'application des programmes scolaires, et ce sans investissement de sa part. Les caractéristiques de la pédagogie libre s'apparentent de manière générale à la non-intervention de l'enseignant face à la motivation de l'élève dans son rapport à l'apprentissage. Finalement, la pédagogie ouverte apparaît pour Paquette comme celle par laquelle l'autonomie de l'élève existe d'emblée et qui permet d'en favoriser l'expression par un nouveau rapport entre lui et son apprentissage. Cette pédagogie repose, entre autres, sur un engagement de l'élève dans la mesure où il doit assumer ses choix d'interrogation des objets disciplinaires et exploiter ses propres talents à cette fin. L'enseignant doit, entre autres, prendre conscience de son propre rapport au savoir et aux programmes, et ajuster l'environnement scolaire de façon à accompagner l'élève dans ses recherches, dans le cadre d'interventions informelles (Paquette, 1976). Ce sont des aspects de la pédagogie ouverte telle que décrite par Paquette que Paré (1977) reprendra par ailleurs un an plus tard dans *Créativité et pédagogie ouverte*. La contribution de Paquette se situe surtout au niveau de l'évaluation des modèles pédagogiques, un des éléments soutenus par le MEQ à l'égard des responsabilités des écoles pour la deuxième grande réforme de l'éducation au Québec.

3.4.2 Réaffirmer la finalité de développement intégral de l'élève

Après une consultation publique qui a suivi la publication du Livre vert (MEQ, 1977) sur la situation en éducation au Québec depuis le Rapport Parent, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie en 1979 l'*Énoncé de politique et plan d'action* qui servira de référence politique pour donner un nouveau souffle à la Réforme Parent. Cette publication, communément nommée le *Livre Orange*, fait entre autres le point sur les finalités éducatives, sur les objectifs de l'éducation et sur la recherche de la qualité de l'éducation pour répondre aux demandes de la population de rénover l'école primaire et secondaire (MEQ, 1979, p.16). Les finalités demeurent les mêmes et concernent le développement intégral de la personne et constituent en quelque sorte un rappel de ce qui avait déjà été affirmé dans *L'Activité éducative* (CSE, 1971).

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité. [...] Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion. [...] L'Éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personne créatrice. [...] L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance (MEQ, 1979, p.26).

Ce rappel se fait toutefois dans un nouveau cadre qui consiste à laisser entendre que l'interprétation et l'ordre de priorité des dimensions inhérentes au développement intégral de l'élève relèvent du choix et de la responsabilité des équipes-écoles. Le MEQ établit le lien entre les dimensions de la personne et leur valeur implicite (MEQ, 1979, p.27). Malgré la responsabilité des écoles d'établir leur projet éducatif en regard de ces valeurs, le MEQ souligne clairement que l'organisation des valeurs dans ce projet est dynamique et ne doit pas souffrir d'une forme de fixisme pédagogique. « AUCUN MODÈLE UNIQUE NE SAURAIT [...] ÊTRE IMPOSÉ [à l'enseignant et à l'école] PUISQUE LA RESPONSABILITÉ D'UN

DÉVELOPPEMENT AUTONOME EST PROPRE À CHAQUE MILIEU » (MEQ, 1979, p.35). Le ministère n'a pas la responsabilité « d'imposer un modèle unique de pédagogie » (*ibid.*, p.84). Selon notre interprétation, le développement intégral et les dimensions inhérentes à un tel développement sont conditionnels à un examen critique des pédagogies, et implicitement, à une critique des méthodes adoptées par les enseignants en vue d'un tel développement.

3.4.3 Des programmes et la sanction des études

Dans le Livre Orange, le MEQ réitère donc les finalités éducatives inspirées des positions de l'éducation nouvelle (p.85, 98). Il ajoute cependant que la nécessité de l'établissement de critères homogènes pour la certification des élèves à la fin du secondaire exige de recourir à des mesures et à des évaluations plus systématiques. Le MEQ annonce en effet la publication de programmes d'études en espérant outiller les enseignants qui se sentent démunis face au manque de ressources matérielles et face aux programmes-cadres, programmes essentiellement constitués de points généraux de référence pour les enseignants et à partir desquels ces derniers développaient en quelque sorte leur propre programme (MEQ, 1979, p.88). Le MEQ désire satisfaire des parents inquiets de l'hétérogénéité des méthodes d'enseignement privilégiées par les enseignants en adoptant l'idée que la sanction des études doit se faire selon des critères identiques pour tous. Dorénavant, des programmes d'études fournissent des spécificités disciplinaires identifiées comme des objectifs généraux, terminaux et spécifiques. Cette nouvelle orientation exige donc des enseignants au secondaire de former en fonction de l'acquisition de connaissances spécifiques et de l'évaluation de notions disciplinaires particulières et séquencées, à des moments particuliers dans le parcours scolaire de l'élève. Cela dit, le MEQ souligne que les évaluations sont des indices de rendements scolaires devant servir le développement

de l'élève et non pas simplement servir « le passage à une classe ou à un niveau supérieur » (1979, p.99).

3.4.4 Quelques réserves de la part du Conseil supérieur de l'éducation

Après l'implantation des nouveaux programmes d'études, le CSE publie en 1982 un rapport intitulé *l'Activité pédagogique*. Le CSE fait le point sur les pédagogies en éducation au Québec et émet quelques réserves sur les conséquences de l'adoption stricte d'un programme d'étude, des risques de normalisation de l'élève, d'une réduction du statut de l'élève à une fonction de récepteur passif et de tomber dans une mécanisation de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1982, p.81-85). Le CSE appelle donc à la vigilance en recommandant à l'enseignant de faire l'examen critique, lucide et rigoureux des méthodes d'enseignement qu'il utilise.

En réponse aux souhaits du MEQ d'améliorer la qualité de l'éducation par la promotion de méthodes pédagogiques efficaces, le CSE indique quelques conditions à l'efficacité en pédagogie, laquelle se caractérise par la finalité de développement intégral de l'élève. L'efficacité en pédagogie est conditionnelle au consentement libre et volontaire d'un enseignant autonome, libre et responsable dans son enseignement, capable d'évaluer les pédagogies appropriées aux différents contextes scolaires, aux différentes personnalités des élèves et des groupes et aux différentes manières d'apprendre de ces derniers. L'enseignant doit aussi recourir davantage à des évaluations formatives individualisées qu'à des évaluations sommatives uniques, pouvoir se concerter avec ses collègues sur la pédagogie et sur les styles d'enseignements, favoriser l'équilibre social des élèves en les localisant par niveau dans l'école, adopter une attitude d'ouverture face aux collègues.

[...] il conviendrait de dépasser les constats et les commentaires sur les cas particuliers pour accéder à une compréhension plus vaste des problèmes qui se posent et procéder aux ajustements pédagogiques qui s'imposent (CSE, 1982, p.130).

L'initiative de la part des partenaires du milieu scolaire est également nécessaire. L'équipe-école doit privilégier l'action des personnes avant les contraintes matérielles, le directeur doit faire preuve de leadership pédagogique dans la réalisation des projets et soutenir les enseignants dans leurs initiatives. Finalement les enseignants doivent procéder à une évaluation périodique des programmes et recourir de manière réfléchie et modérée au matériel didactique (p.113-142).

3.4.5 Sur la piste des auteurs majeurs en lien avec la réforme des programmes

L'adoption de programmes d'études et l'autonomie de l'enseignant sont des éléments majeurs auxquels nous convoque l'examen du concept d'autonomie de l'élève durant cette deuxième grande réforme de l'éducation au Québec. À ce sujet, certaines craintes sont émises par le MEQ et le CSE à l'égard des risques du conformisme et de la pensée unique sur le développement de l'élève, voire de l'idéologie possiblement dissimulée dans les programmes d'études. Les instances politiques veulent dans une certaine mesure prémunir les enseignants de telles dérives idéologiques en favorisant leur pensée critique et le développement de celle des élèves. Or, à cette époque, 1) Paolo Freire⁶ propose une thèse sur le dépassement de la dichotomie des relations sociales liées à l'idéologie dominante, 2) Olivier Reboul effectue un examen des relations entre les concepts *endoctrinement* et *enseignement*, et 3) Lawrence

⁶ Cité CSE, 1982, p.91

Kohlberg⁷ présente une échelle du développement moral dans laquelle l'autonomie morale constitue une étape ultime du jugement moral de la personne, en passant par différents rapports précaires à la justice tels la soumission à l'autorité et le conformisme. Nous avons jugé pertinent de retenir provisoirement ces trois auteurs majeurs de l'époque qui se sont explicitement intéressés aux questions relatives à l'autonomie en éducation. Poursuivons avec la présentation de notre recherche d'auteurs majeurs dans la réforme suivante, près de quinze ans après la réforme des programmes.

3.5 La réforme des curriculums

La troisième réforme de l'éducation au Québec est particulièrement marquée par le retour aux matières dites *essentielles* et par la priorité donnée au développement cognitif de l'élève. Ces nouvelles considérations de l'école québécoise ont eu un impact sur ses finalités, lesquelles se traduiront par la triple mission : instruire, socialiser, qualifier. Autrement, une autre lecture du concept d'apprentissage de l'élève est promue, caractérisée par celui des compétences, compétences qui se traduisent chez l'enseignant par l'accroissement de son professionnalisme. Tous ces changements ont bien entendu eu un impact sur les référents pour penser le concept d'autonomie de l'élève depuis 1996 au Québec.

⁷ CSE 1989-1990, p.33;

3.5.1 Les signes d'une réforme à venir

Dans le rapport du CSE 1987-1988, *Le rapport Parent 25 ans après*, les membres du Conseil estiment que le développement intégral et la pédagogie active doivent s'harmoniser avec le *return to the basics*, c'est-à-dire avec les idées selon lesquelles il faut réduire le curriculum aux matières essentielles, conserver la conception de l'individu et son importance en intégrant la planification par objectifs et la rigueur, et qu'il est nécessaire de passer d'une pédagogie active à une pédagogie de la réussite éducative. Les membres du Conseil recommandent ainsi de privilégier une pédagogie interculturelle axée sur la réussite éducative et de former des enseignants au secondaire, spécialistes de deux matières. Faire face aux nouvelles valeurs liées à l'économie de marché et au développement technologique implique ainsi de faire face à une autre échelle de valeurs, celle des valeurs privées et de l'accomplissement individuel. C'est sur la base des nouvelles réalités économiques, technologiques et culturelles que s'amorcent les nouvelles politiques de l'éducation au Québec à l'aube des années 1990 (CSE, 1988, p.149-150).

3.5.2 Miser sur la dimension cognitive

En 1994, un retour aux apprentissages de base et aux matières essentielles caractérise officiellement le nouveau discours éducatif (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994) : savoir lire, écrire, compter. La dimension intellectuelle constitue la dimension maîtresse du rôle de l'école et cela implique une formation axée sur la maîtrise de la langue et des technologies. Le souci du développement de la dimension intellectuelle se manifeste par une préoccupation plus prononcée qu'auparavant envers le décrochage scolaire, l'obtention d'un diplôme et la maîtrise d'une formation de base (Groupe de travail sur les profils de

formation au primaire et au secondaire, 1994; Commission sur les États généraux de l'éducation, 1996; Groupe de travail sur la réforme des curriculums, 1997). Ces préoccupations nourrissent alors les arguments favorables au déploiement des énergies des acteurs scolaires pour la réussite scolaire. Concernant les technologies et l'économie, la production mondiale et la vitesse de développement, ce sont certes, à nouveau, des éléments présents dans les documents ministériels depuis le Rapport Parent. Cependant, à partir du Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994), couramment nommé le Rapport Corbo, l'adaptation à l'économie de marché remplace explicitement la finalité de développement intégral de la personne.

3.5.3 De nouvelles finalités

En 1995 et 1996, le gouvernement du Québec déclenche des États généraux sur l'éducation, qui consistent essentiellement à effectuer des consultations publiques régionales. Au terme de ces consultations, le comité responsable relève trois nouvelles finalités et dix chantiers (Commission sur les États généraux de l'éducation, 1996). Les trois finalités de l'éducation au Québec sont désormais : instruire, socialiser et qualifier. La première en importance est l'instruction, mais avec l'intention de qualifier professionnellement l'élève.

Nous croyons qu'il est essentiel de tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail (*Ibid.*).

L'instruction consiste à favoriser l'acquisition des connaissances essentielles en recourant aux nouvelles données de la recherche issue de la psychologie cognitive.

L'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif (*Ibid.*).

L'instruction est conditionnelle à trois modifications des orientations principales des curriculums de la formation des maîtres, dont l'augmentation des cours liés à la gestion de classe, à la didactique et à la psychologie cognitive (Boutin et Julien, 2000 ; Gohier et Grossmann, 2001 ; Commission sur les États généraux de l'éducation, 1996). Par contre, selon un membre de la Commission qui présente un texte de dissidence, l'importance accordée à l'instruction dans tout le rapport ne correspond pas aux attentes des personnes consultées lors des États généraux, lesquelles souhaitent plutôt conserver des finalités du type « développement intégral ».

Dans l'*Exposé de la situation*, la Commission fait valoir trois dimensions de la mission éducative; instruction, socialisation et préparation à jouer un rôle dans la société. Toutefois, s'opposant ainsi à la finalité de la mission enchâssée dans la législation actuelle (soit le développement intégral de l'individu), la Commission proposait de recentrer la finalité de l'éducation québécoise sur l'instruction (soit la transmission du savoir et de la culture). Au cours des conférences régionales, ce « recentrage » a été fortement contesté par ceux qui réclamaient une définition de la finalité plus apparentée à la notion de « développement intégral ». Il en résulte que la Commission n'affirme plus avec autant de force la priorité de l'instruction dans la finalité de la mission éducative (Rapport final États généraux, Annexe 1 : Gary Caldwell).

Dans le Rapport final des États généraux, les dix chantiers scolaires identifiés pour répondre aux nouvelles réalités socio-économiques se composent principalement de modifications de l'organisation scolaire et de la structure scolaire.

3.5.4 Le rapport aux disciplines

En 1997, le groupe de travail sur la réforme du curriculum dépose le Rapport Inchauspé, pour faire suite aux États généraux de 1995-1996. L'importance d'adapter l'élève à l'économie de marché, au travail et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est réitérée, ainsi que celle de faire acquérir les savoir-faire nécessaires liés aux apprentissages de base. Il est recommandé de lui donner la formation de base jusqu'en 3^e secondaire. Un maximum de trois options est possible au deuxième cycle du secondaire tout en poursuivant avec les apprentissages de base. Par ailleurs, nous retrouvons dans le rapport le concept de système organique; mais ce qui est exprimé par *organique* correspond désormais à la coordination des contenus qui se recoupe d'une discipline à l'autre et d'un niveau à l'autre.

Le Rapport Inchauspé constitue essentiellement une recommandation de réforme de l'organisation scolaire du primaire au secondaire en s'appuyant de manière générale sur les dix chantiers de Rapport final des États généraux. Les trois rapports recommandent d'abandonner les programmes par objectifs en rejetant leur aspect mécanique et peu flexible, tout en recommandant la constitution d'une instance qui s'assurera de l'application, de la supervision et du contrôle des nouveaux programmes. Le Rapport Inchauspé se distingue du Rapport Corbo sur un aspect précis : celui du rehaussement culturel de la formation des élèves. Ce rehaussement souhaité se manifeste par une présence accrue de contenus culturels dans les programmes. Cela signifie particulièrement une meilleure connaissance de la constitution historique et sociale des concepts et des notions de chaque discipline, voire l'épistémologie des disciplines. Dans le Rapport Inchauspé, le rehaussement culturel exige de la formation à l'enseignement qu'elle facilite l'accès à

l'enseignement primaire et secondaire pour des personnes provenant de diverses disciplines. Cependant, cette recommandation s'oppose à celle du Rapport Corbo et du Rapport final des États généraux, lesquels recommandent une formation axée sur la didactique, la gestion de classe, la psychologie cognitive et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). La composition des curriculums de la formation à l'enseignement actuellement offerte dans les universités francophones du Québec nous indique que les recommandations du Rapport Corbo sont celles qui ont été retenues. Pourtant, il s'agit d'une avenue qui ne faisait pas l'unanimité au sein du comité responsable des États généraux. Certains soutenaient que la formation à l'enseignement relève d'une diversité de parcours et de la spécialisation disciplinaire des futurs enseignants (Commission sur les États généraux de l'éducation, 1996, p.85); il ne s'agissait donc pas pour eux de miser sur la spécificité de la didactique, de la gestion de classe et de la psychologie cognitive. Au contraire, mettre l'accent sur ces trois derniers champs de spécialisation entraverait le rehaussement culturel général des enseignants et par ricochet, des élèves (Boutin et Julien, 2000 ; Gohier et Grossmann, 2001 ; Simard *et al.*, 2001).

Plusieurs chercheurs sont d'avis que le recours au concept de compétence en éducation durant cette période constitue une mise à l'épreuve de l'État-providence au Québec (Boutin et Julien, 2000 ; Comeau et Lavallée, 2008 ; G. Gagné, 1999 ; Gohier et Grossmann, 2001). Le MEQ s'appuie selon eux sur une conception de la compétence qui provient du secteur industriel et concerne essentiellement le développement chez les travailleurs d'habiletés, de savoir-faire, d'aptitudes. Ces mêmes chercheurs verront dans ces choix une commande spéciale du monde entrepreneurial sur celui de l'éducation visant la formation du futur travailleur dans l'économie de marché.

3.5.5 Professionnels de l'enseignement : entre compétence et culture

Un souci grandissant de professionnaliser l'enseignement au Québec apparaît également durant les années 1990. L'enseignement n'a pas toujours été considéré comme une profession et le débat se poursuit sur les implications d'une telle conception en enseignement. Essentiellement, la profession enseignante constituerait l'ensemble des savoirs liés au travail enseignant dans un contexte de travail avec des personnes et qui exige de recourir à ces savoirs dans une foule de situations imprévues tout en reconnaissant l'importance de réfléchir aux questions éthiques inhérentes à ces relations (Tardif et Lessard, 1999). La conception de l'enseignant professionnel actuellement promue au Québec correspond aux douze compétences professionnelles présentées dans le document ministériel intitulé *La formation à l'enseignement : orientations et compétences* (MEQ, 2001a). Dans ce document, les 12 compétences sont divisées en quatre catégories : fondements, actes d'enseigner, contexte scolaire et social, identité professionnelle. Plusieurs compétences relèvent explicitement des recommandations des États généraux, tels que recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, considérer le caractère particulier des élèves en difficulté et assurer une gestion de classe. Chaque compétence se termine par un volet de recommandations concernant ce que devraient maîtriser des étudiants à la fin de leur formation en enseignement.

Le premier élément des compétences professionnelles en importance concerne le rapport critique de l'enseignant face aux savoirs, lesquels sont décomposés en deux types de culture : les objets culturels et l'analyse de la construction des repères culturels dans notre manière de nous concevoir et de nous représenter le monde. Le rehaussement culturel des élèves exige de l'enseignant qu'il comprenne l'évolution des consensus propres à la discipline qu'il enseigne et les théories de la connaissance

liées aux investigations menées par les spécialistes de cette discipline. Autrement dit, l'enseignant doit, d'une part, être en mesure d'interroger la discipline qu'il enseigne au même titre que la manière dont celle-ci s'inscrit dans la société actuelle. D'autre part, l'enseignant doit également interroger les raisons sociales et historiques pour lesquelles nous accordons telle ou telle importance à une discipline. C'est ce double rapport aux objets culturels et à la compréhension de la construction sociohistorique et idéologique des connaissances qui caractérise ce qui est identifié comme l'approche socioconstructiviste. Cette approche est celle privilégiée par le MEQ dans ce document et implique notamment la connaissance de la genèse et de l'épistémologie de la discipline enseignée ainsi que la connaissance des contenus de cette discipline que l'on souhaite voir enseigner par le biais des programmes. Le socioconstructivisme auquel le MEQ fait référence renvoie à une épistémologie critique, et non pas à la thèse du psychologue russe Lev Vygotski, comme suggéré durant les vingt dernières années par différents acteurs de l'éducation. Il est aussi mentionné dans le document du MEQ que l'enseignement du programme sans rapport critique à celui-ci et à la discipline enseignée aurait pour effet de réduire l'enseignant à une fonction de technicien et que ce n'est pas ce qu'on souhaite (MEQ, 2001a).

3.5.6 Quelques référents en lien avec la réforme des curriculums

Au cœur de cette troisième grande réforme de l'éducation au Québec se trouve ainsi une volonté de concentrer le curriculum sur les matières *essentiels* et de miser sur les apprentissages *essentiels* des élèves. Les compétences en gestion de classe deviennent par la même occasion une clé de l'organisation des écoles et de l'activité professionnelle des enseignants. Pour répondre à la demande de l'éducation, à savoir comment favoriser l'autorégulation des apprentissages et des comportements des

élèves, la solution se trouverait dans les données produites par la recherche en psychologie cognitive. C'est donc à partir de ce type de psychologie que nous avons poursuivi notre investigation sur le concept d'autonomie de l'élève, plus particulièrement à partir des travaux de Tardif (1992), Zimmerman (1999), Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). Toutefois, nous estimions que la voix de Lipman pouvait s'ajouter à la leur, compte tenu de l'influence partielle des travaux de Lipman au Québec sur l'autonomie morale de l'enfant durant ces années et de son lien avec l'héritage kantien et deweyen.

3.6 Proposition d'un corpus en lien avec l'évolution du concept d'autonomie de l'élève

Nous avons préalablement identifié Kant comme le fondateur du concept d'autonomie; il apparaissait incontournable d'aborder l'œuvre de Kant, d'autant plus qu'il assume l'influence qu'a exercée Rousseau sur sa conception de l'éducation. C'est donc Rousseau (1762a, 1762b) l'auteur retenu situé le plus en amont pour notre analyse, suivi de Kant (1785, 1787, 1797). Au moins deux périodes distinctes en éducation se situent entre Rousseau et le Rapport Parent : l'une dominée par l'humanisme classique, et l'autre, par l'humanisme moderne. Nous considérons notamment les influences distinctes de ces deux périodes sur le monde de l'éducation, influences en lien avec les auteurs qui portent sur les paradigmes qui caractérisent ces époques.

Parmi les bases théoriques qui servent de fondements aux principes de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, les plus lointaines se retrouvent dans les travaux de Jean-Jacques Rousseau. Des pédagogues tels que Dewey (1916, 1938 ; Dewey et Dewey, 1915), Montessori (1916, 1936, 1943) et Neill (1960) se sont

appuyés sur la pensée de Rousseau en revendiquant le respect de l'individualité de l'enfant, de son développement et de ses potentialités intérieures. Établir les liens entre ces revendications, le concept d'autonomie et le concept d'autonomie de l'élève, exige d'abord de situer les idées présentes à l'intérieur des travaux de Rousseau. En partant de Rousseau, et en allant jusqu'au Rapport Parent, en passant par les piliers de l'éducation nouvelle, nous nous retrouvons avec une première piste intéressante pour tracer le fil d'Ariane de l'évolution du concept d'autonomie de l'élève, du moins jusqu'aux origines du discours politique actuel sur l'autonomie de l'élève et son influence, en partie officielle, sur les conceptions que pouvaient s'en faire les enseignants québécois durant les années 1960.

Aussi, nous souhaitons ajouter un auteur majeur de la sociologie : Émile Durkheim. En effet, Durkheim (1903) se saisit du concept d'autonomie de la volonté de Kant et le réinterprète à la lumière de l'élève et de sa propre thèse sur l'éducation morale. De toute façon, Durkheim est incontournable considérant sa contribution à l'essor des sciences de l'éducation et de la sociologie.

Au terme de cette période que nous qualifions d'humanisme classique, à laquelle nous soumettons les travaux de Rousseau, Kant et Durkheim à l'analyse, nous abordons une deuxième période dominée par l'éducation nouvelle. Cette période se compose des auteurs que nous avons identifiés comme les référents du Rapport Parent : Dewey et Montessori. Nous sommes animé par l'idée d'identifier les caractéristiques et les conditions scolaires que proposent les pédagogues nouveaux en regard du concept d'autonomie de l'élève. Ils recourent occasionnellement à l'expression *autonomie de l'élève*, mais en ne précisant pas, ou à peine, certaines de leurs associations, telles que la personnalité ou l'intérêt, par exemple. Ferrière (1921) a aussi sa place dans notre analyse puisqu'il est le fondateur de la Ligue

internationale de l'Éducation Nouvelle. Cet auteur perçoit l'autonomie *des* élèves comme forme de gouvernement autogéré par des élèves.

À ces trois auteurs, nous ajoutons Neill. Bien que Neill ait publié *Libres Enfants de Summerhill* quelques décennies plus tard, il contribue durant les années 1920 à la revue *Pour l'Ère nouvelle*, il fonde Summerhill durant ces années et il est généralement identifié comme une figure marquante de l'éducation nouvelle, en tant que troisième voie, à côté de celles de Dewey et de Montessori. La voie que propose Neill correspond à l'agir authentique de l'enfant, à celui qui agit sans être soumis à la contrainte des adultes, quelle qu'elle soit. Ces trois auteurs s'appuient notamment sur Rousseau, mais mettent différemment les fondements de sa thèse en application. Ainsi, nous pensons être en mesure de comprendre de quelle manière l'école moderne s'est revendiquée du philosophe français et si d'autres caractéristiques et conditions composent les discours sur le concept d'autonomie de l'élève.

Dans un deuxième temps, nous considérons les *Propos sur l'éducation* d'Alain. Ce philosophe propose en 1932 une critique des innovations pédagogiques ainsi qu'une conception de la personne qui repose sur le dépassement de soi. Nous jugeons pertinent de retenir Alain, car il nous permet de douter autrement de la validité des arguments soutenus par les pédagogues nouveaux en faisant valoir une conception positive du développement de la personne par la contrainte scolaire. Cela laisse entrevoir une lecture différente du rôle de la maîtrise de soi en tant que caractéristique potentielle dans les discours sur le concept d'autonomie de l'élève. Alain est également un auteur qui s'inscrit dans la lignée de Kant et qui exercera une grande influence sur Georges Gusdorf (1963), l'auteur majeur cité par les membres de la Commission Parent concernant la conception du rôle de l'enseignant à l'école québécoise, quelques décennies plus tard.

Dans un troisième temps, et pour terminer cette période dominée par l'éducation nouvelle, nous retenons deux psychologues, Lev Vygotski (1934) et Jean Piaget (1932, 1963, 1973). En effet, nous devons considérer des auteurs majeurs provenant également de cette discipline, tant pour les représentations de l'autonomie de l'élève par différents auteurs, que pour la place privilégiée qu'occupe la psychologie dans le discours des pédagogues nouveaux. La psychologie devient au début du 20^e siècle la nouvelle discipline qui se taille une place prestigieuse dans la communauté de recherche, véritable *zeitgeist*, particulièrement en éducation où elle permet entre autres de distinguer la psychologie de l'enfant et de l'adolescent de celle de l'adulte.

Vygotski est un psychologue russe décédé assez jeune, mais pas trop jeune pour soutenir une thèse sur les critères nécessaires, selon lui, à la psychologie pour la voir se constituer comme une *science*. Dans cette perspective, Vygotski soutient une thèse sur la genèse du langage et de la conscience chez l'enfant en affirmant l'importance pour la recherche en psychologie de généraliser les résultats de recherche. Il présente le langage comme une phase d'imitation suivi d'une foule d'associations entre les mots et ce qu'ils désignent. Il s'agit pour Vygotski d'un développement dit « autonome », dans la mesure où l'humain n'a pas à forcer cet apprentissage, il est ancré dans notre mécanique de développement. Son recours à l'expression *autonomie* renvoie à l'idée qu'une autonomie est possible sans intentionnalité de la personne et se situe en porte-à-faux par rapport aux usages antérieurs du concept d'autonomie chez la personne. En fait, il s'agit d'une utilisation technique du concept d'autonomie qui n'a rien à voir avec la vision classique de l'exercice de la raison. Cette nouvelle mouture de l'utilisation du concept d'autonomie a pour effet de créer une distorsion, à savoir la rencontre de deux ondes dichotomiques : une onde réflexive et itérative, et une onde de réflexe mécanique. Cet auteur n'est pas majeur à son époque, mais le deviendra à titre posthume durant la plus récente réforme au Québec. Selon nous, il faut situer Vygotski à son époque plutôt qu'à l'époque actuelle, car il répond aux

auteurs de son époque et présente une thèse en fonction des référents de son époque. Cela dit, nous considérons aussi ses travaux par rapport à la dernière réforme de l'éducation au Québec, car sa thèse sur l'apprentissage servira de modèle pour de nombreux chercheurs.

Quant à Piaget, il est incontestablement un auteur majeur de la psychologie, particulièrement en ce qui a trait à ses travaux sur le développement de l'enfant. Il a d'ailleurs étudié le développement du jugement moral de l'enfant, un développement qui passe d'un stade d'hétéronomie morale à un stade d'autonomie morale. Il est tout à fait pertinent de comprendre les travaux de Piaget, car sa compréhension de l'autonomie de l'élève repose chez lui sur un rapport explicite et créatif à la règle établie avec les pairs dans un souci de justice, alors qu'aujourd'hui l'autonomie de l'élève représente souvent aux yeux des enseignants une forme d'application de la consigne dans un souci de gestion efficace du travail scolaire.

La suite de notre investigation prend un ton particulier. Certes, nous souhaitons retracer les auteurs majeurs, mais des auteurs qui se trouvent également à être les référents majeurs retenus dans trois cas précis : les trois grandes réformes de l'éducation au Québec. Ce choix nous apparaît porteur dans la mesure où les discours actuels sur l'autonomie de l'élève au Québec doivent en quelque sorte avoir été hérités de notre histoire de l'éducation, et avoir suivi par la suite sa propre tangente. La première réforme abordée est celle qui se déclenche à la suite du dépôt du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec entre 1963 et 1966. Les référents majeurs précédents ayant déjà été identifiés (Rousseau, Dewey et Montessori), nous privilégions de considérer une perspective supplémentaire sur laquelle misent les membres de la Commission Parent, soit celle de Gusdorf, successeur de la pensée de Kant et d'Alain.

À la question « *Pourquoi des professeurs?* » Gusdorf (1963) répond en quelque sorte « Pourquoi pas des maîtres? ». Par ce clin d'œil, il met en valeur la richesse du développement de l'élève dans sa rencontre avec un véritable maître, c'est-à-dire une personne consciente des rythmes de développement, consciente des questions et des enjeux que pose la connaissance comme activité pour quiconque aspire à l'autonomie. Le maître, selon Gusdorf, entretient cette relation privilégiée et réciproque avec un disciple. Le disciple ou l'élève sera en quelque sorte « autonome » en sortant de cette relation de dépendance et en la dépassant. La thèse de Gusdorf résonne en termes d'autonomie puisqu'il nous permet de comprendre qu'il s'agit d'une finalité, mais une finalité située en dehors de la relation de dépendance que nous nommons *formation*.

Cinq ans après le dépôt du dernier rapport de la Commission, le Conseil supérieur de l'éducation publie un rapport annuel visant à recommander aux enseignants l'état d'esprit dans lequel ils devraient penser l'éducation et ses enjeux. L'activité éducative est basée sur une vision organique de l'éducation, une vision qui affirme l'importance de la curiosité, de la personnalité et de la créativité chez l'élève. La vision organique de l'éducation, telle que décrite entre 1970 et 1994, relève de l'état d'esprit dans lequel nous pensions l'éducation au Québec et constituait une appréciation positive de l'élan vital de l'enfant à apprendre sans contrainte extérieure. La vision organique est liée au développement intégral de l'élève. Pour examiner cette vision organique et le développement intégral de l'élève, nous retenons les travaux de Célestin Freinet (1950) et de Carl Rogers (1961,1969). Bien que Freinet ne soit pas le seul qui ait recouru à l'expression *organique*, il est celui qui lui a donné un second souffle durant les années 1960. Il souhaite réduire au minimum les effets des contraintes extérieures sur l'élève, mais ne précise pas ce que ce dernier doit faire face à ses contraintes intérieures, ou aux *inclinations* dont Kant fait état.

Quant à Rogers, il a fortement influencé la pensée éducative au Québec durant les années 1970, particulièrement en ce qui a trait au développement intégral (ou *total*) de la personne. Il est également un psychologue de type existentialiste-humaniste. Cette position a pour effet de comprendre l'autonomie de la personne comme une manière d'assumer la responsabilité de vivre sa propre existence en s'épanouissant, en vivant authentiquement. La thèse de Rogers s'inscrit dans la suite de la psychologie analytique, mais selon une perspective existentielle. Ainsi, libérer la personne de ses contraintes intérieures en tant que thérapeute/facilitateur, tel est l'objectif d'une bonne relation thérapeutique selon Rogers. Il s'est intéressé à l'éducation et le type de rapport entre thérapeute et patient s'est substitué par une relation enseignant/élève. Le rapport de l'élève aux contraintes chez Rogers ressemble à celui dont parlent les pédagogues nouveaux avant lui, à l'exception que Rogers promeut l'autodétermination par l'élève des objectifs pédagogiques. L'autonomie de l'élève se caractérise chez lui par l'élève qui assume la responsabilité des objectifs qu'il se fixe et elle demeure conditionnelle à l'état d'esprit confiant et empathique de l'enseignant/facilitateur face aux choix de chaque élève. Bien qu'il s'agisse d'un auteur majeur de l'éducation au Québec, d'il y a seulement quelques décennies, Rogers et la posture enseignante qui en découle ne semblent plus apparaître sur les radars de l'école québécoise actuelle.

Le deuxième cas du Québec que nous retenons est la réforme des programmes de 1979. Cette réforme, essentiellement cristallisée dans l'*Énoncé de politique et plan d'action* (Livre Orange), visait à orienter l'éducation vers l'organisation scolaire, la participation des acteurs de l'éducation, parents, enseignants, organismes. Il s'agit d'une réforme toujours orientée vers le développement intégral de l'élève, mais en homogénéisant les programmes scolaires et les épreuves de fin d'études. La place du curriculum, des programmes scolaires et du temps alloué aux différentes disciplines fait face à plusieurs objections, dont le risque de perdre le sens de l'individualité de

chaque élève au bénéfice d'une normalisation des individus. En ce sens, des auteurs critiques de la dimension idéologique de l'éducation font figure de référents dans les documents du Conseil supérieur de l'éducation (1982), dont Paolo Freire (1969) et Olivier Reboul (1977). Nous retenons ces deux auteurs pour notre cadre théorique puisqu'ils légitiment leurs perspectives critiques à l'égard des discours dominants en s'appuyant sur le droit inaliénable des personnes à leur dignité. Freire justifie ce droit en condamnant ce qu'il considère comme une construction idéologique des programmes scolaires par les classes dominantes pour continuer d'asservir les dominés. L'autonomie pour Freire constitue un acte de libération, libération conditionnelle à une compréhension de l'humanité, au-delà de la lutte des classes. Pour Reboul, l'autonomie de l'élève est conditionnelle à l'épreuve critique de l'enseignant à l'égard de son propre enseignement. En somme, une lecture critique du discours dominant apparaît comme un élément à associer aux conditions scolaires qui favoriseraient l'autonomie de l'élève.

En considérant la dimension morale, laquelle revient de manière récurrente dans les deux premières réformes au Québec, mais aussi la dimension cognitive qui, à partir des années 1980, devient la source d'une grande préoccupation pour les acteurs de l'éducation, nous retenons les travaux de Lawrence Kohlberg (1981). Cet auteur majeur soutient la thèse d'une autonomie de la personne basée en tant qu'activité cognitive qui gravite autour d'un noyau : la morale. Kohlberg propose six stades de développement moral en s'inspirant des travaux de Kant, Dewey et Piaget. Le sixième stade constitue un état de la personne capable de justifier son agir en s'appuyant sur des principes élevés de justice. Selon Kohlberg, le développement moral de la personne devrait être une préoccupation de la part des enseignants, d'autant plus que ses 20 années de recherche démontrent qu'une personne d'un stade de jugement moral avancé est généralement aussi avancée cognitivement, alors qu'une personne avancée cognitivement n'est pas nécessairement élevée dans

l'échelle du développement moral. Kohlberg devient alors un auteur majeur et pertinent à notre investigation, car il met en jeu les prémisses des humanistes qui l'ont précédé, mais il reconnaît aussi l'importance de la contribution de la philosophie à la recherche en psychologie. Pour nous, cela signifie qu'un dialogue entre la philosophie et la psychologie est possible pour clarifier le concept d'autonomie de l'élève et que le propos de Kohlberg favorise une analyse interdisciplinaire du concept d'autonomie de l'élève.

Kohlberg est également nécessaire pour poursuivre notre investigation pour deux autres raisons. D'une part, des chercheurs engagés au développement de la pensée critique des élèves, tels Lipman (1995), Bruner (1996) et Chomsky (1968) reconnaissent la pertinence de la contribution de la recherche en sciences cognitives tout en les situant en relation avec les autres disciplines. D'autre part, Zimmerman (2000), et plus près de nous au Québec, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), défendent un cognitivisme comme source de première importance à l'ensemble des activités d'ordre académique et que le succès d'une école implique de reconnaître la supériorité de la dimension cognitive, tout comme l'avait fait avant eux Skinner (1969, 1972), le ténor du béhaviorisme. Ces deux considérations différentes de la recherche sur la cognition nous amènent sur le troisième cas du Québec, c'est-à-dire la réforme des curriculums de 1995-1996. Le Rapport final des États généraux contient de nouvelles orientations, dont la primauté de la dimension cognitive et le retrait de la finalité de développement intégral de l'élève. En s'appuyant sur la dimension cognitive pour concevoir l'élève, le discours de la dernière réforme se trouve à placer l'élève dans une fonction d'apprenant qui traite de l'information. Nous retenons pour cette période les travaux de Zimmerman (2000), de Tardif (1992) et de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) pour notre analyse puisqu'ils sont des référents du discours actuel de la psychologie cognitive en éducation au Québec. Zimmerman propose une conception de l'autonomie de l'élève en tant

qu'apprentissage à la planification et à l'organisation de son emploi du temps dans une perspective de rendement scolaire. Tardif, pour sa part, présente une vision structurée des séquences d'enseignement basée sur la présentation d'un problème et sur la démonstration de la démarche de résolution du problème. L'autonomie de l'élève se manifeste alors qu'il travaille seul à partir de l'exemple de résolution qui lui a été expliqué.

Zimmerman, Tardif, Gauthier, Bissonnette et Richard, ne sont cependant pas comme tels des auteurs majeurs. Mais les identifier nous fournit un point de prise pertinent pour identifier ceux qui reflètent leurs positions en regard de l'enseignement explicite. En effet, dans notre recherche de corpus, il nous faut identifier des auteurs majeurs et en analysant le propos des auteurs associés au discours actuel de l'éducation au Québec, nous constatons que ce sont Rosenshine (2012), Gagné (1985), Engelmann et Carnine (1988) qui sont à la source de plusieurs des données de la psychologie cognitive relativement aux discours faisant écho sur nos références à l'autonomie de l'élève. Bien que ces auteurs ne fassent pas partie des référents de MEQ et du CSE durant les réformes passées, ils sont tout de même devenus des auteurs majeurs de leur champ de recherche et auxquels recourent plusieurs chercheurs contemporains en éducation, notamment ceux qui se spécialisent en didactique. Cela dit, le constat de ces nouvelles références suscite un doute compte tenu qu'elles ne sont pas en continuité avec les auteurs que nous avons identifiés.

Au terme de notre démarche de recherche d'un corpus, nous estimons que les auteurs identifiés dans ce chapitre-ci représentent suffisamment bien ce que nous pouvons considérer comme une ligne historique de l'évolution de la manière de recourir au concept d'autonomie de l'élève dans les discours de l'éducation au Québec. Cependant, les discours actuels de l'éducation faisant référence au concept

d'autonomie de l'élève reposent sur des assises théoriques significativement différentes des référents majeurs que nous avons identifiés jusqu'à présent. En ce sens, nous nous retrouvons avec deux types de discours en apparence différents, sans connaître les critères qui pourraient nous permettre de les apprécier. Le premier type de discours étant lié à l'évolution historique du concept d'autonomie de l'élève en éducation de Rousseau à Kohlberg, le deuxième discours étant associé aux plus récentes finalités cognitives en éducation au Québec. Cela nous ouvre donc la porte à une analyse critique de ces deux types de discours, analyse nécessaire pour les apprécier à leur juste valeur en fonction d'une investigation sur le concept d'autonomie de l'élève. Nous avons, certes, une idée de l'évolution de ces discours et de leurs relations, entre autres parmi les référents ministériels. Ce qui apparaît moins certain relève de la résonance de ces discours sur notre compréhension du concept qui nous concerne. Le chapitre suivant consiste ainsi à exposer notre approfondissement de ces deux types de discours, notre évaluation de leur pertinence et de leurs faiblesses conceptuelles, du moins au niveau de leur résonance sur les manières de recourir au concept d'autonomie de l'élève en éducation.

Chapitre IV : Analyse critique

Les chapitres précédents nous ont permis de préciser les objectifs relatifs à notre interrogation du concept d'autonomie de l'élève. Le type théorique de notre thèse nous a ensuite amené à préciser la forme de la recherche. La nécessité de baser notre propos sur un corpus a permis de tracer une ligne de l'évolution historique des discours dans lesquels on réfère au concept d'autonomie de l'élève. Nous voici à présent confronté à un autre type d'exercice, celui de l'analyse critique. Bien que Van der Maren ait produit un cadre qui nous a jusqu'à maintenant facilité l'organisation de notre investigation, quelques précisions doivent néanmoins être apportées à certaines de ses recommandations.

Au terme de la problématique, nous avons présenté trois objectifs. L'identification d'un corpus cohérent avec nos critères de recherche et la proposition d'une lecture de l'évolution du concept d'autonomie de l'élève constitue un premier objectif que nous avons atteint au terme du chapitre III. Quant aux deux autres objectifs, ils consistent, d'une part, à mettre en évidence les écarts et les correspondances entre les différents discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève, l'évolution du concept par l'entremise des auteurs majeurs retenus, les réformes éducatives québécoises et les débats actuels sur le concept d'autonomie et, d'autre part, à identifier un champ conceptuel associé à ce concept en recourant à notre corpus.

Pour atteindre ces deux derniers objectifs, nous devons préalablement revenir aux critères méthodologiques en partie inspirés de Van der Maren. Pour identifier un

champ conceptuel et comparer des discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève, nous devons nous appuyer sur un corpus et identifier deux discours qui sont comparables. Si Van der Maren nous a permis de nous doter d'une structure générale pour soutenir notre propos, il nous faut préciser nous-mêmes l'opérationnalisation de notre analyse. Il recommande de présenter une théorie émissaire et une théorie étalon. Mais comment les choisir lorsque le chercheur se retrouve avec un large corpus?

Notre analyse critique exige d'identifier au départ les types de discours à comparer. À partir de la littérature recensée, nous sommes en mesure de dire que *l'autonomie de l'élève* a une certaine résonance chez les acteurs de l'éducation, par l'entremise de travaux dans, ou en lien avec, ce domaine, dans lesquels on fait référence à *une autonomie de l'élève*. Cela induit la nécessité d'identifier les assises théoriques de ces travaux relatifs à l'éducation sur lesquels on se base pour soutenir l'idée de *l'autonomie de l'élève*. Nous avons remarqué, au terme de la constitution de notre corpus, que le discours actuel de l'éducation au Québec faisant référence au concept d'autonomie de l'élève est en partie inspiré de chercheurs québécois en éducation (Gravel, 2012), plus particulièrement Gauthier, Bissonnette et Richard (Gauthier *et al.*, 2013). Nous souhaitons par ailleurs privilégier des sources de première main pour poursuivre notre analyse. Or, un des auteurs auquel réfèrent Gauthier et ses collaborateurs est Barak Rosenshine. Leur référence à cet auteur concerne tout particulièrement les grands traits de la méthode d'enseignement sur laquelle porte une grande part de ses travaux et qui inclut à première vue une référence à *l'autonomie de l'élève* : *l'explicit teaching*. C'est donc vers Rosenshine que nous décidons de nous tourner pour préciser les fondements théoriques de la référence à l'expression *autonomie de l'élève* par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), dans le discours québécois actuel sur l'enseignement explicite. Cet auteur constitue ainsi un premier point de prise dans la compréhension de ce que nous nommons *le*

discours émissaire, pour faire référence à la théorie émissaire de Van der Maren. Puisque ce dernier recommande de présenter les discours émissaire et étalon en premier lieu, nous débuterons ce chapitre-ci avec la présentation du discours émissaire associé à Rosenshine.

L'étape suivante consiste à présenter le discours étalon. Le choix d'un deuxième discours exige de considérer les critères déjà soulevés au chapitre II, à savoir qu'il doit être comparable avec le discours émissaire. Nous ne pouvons donc prendre l'intégralité de notre corpus. Il s'agit de privilégier un auteur contemporain qui serait en quelque sorte l'aboutissement de la période historique de notre recherche de corpus, de Rousseau aux auteurs-clés ayant inspiré le Rapport Parent et la réforme des programmes de 1980. Celui qui apparaît le plus cohérent et le plus contemporain relativement aux auteurs retenus est Kohlberg.

Identifier et retenir Kohlberg pour l'analyse critique apparaît d'abord surprenant compte tenu de l'écart observé entre les origines kantienne du concept et les travaux des sciences cognitives; sans oublier que les acteurs actuels de l'éducation font à peine – pour ne pas dire pas du tout – référence à Kohlberg dans le milieu scolaire pour penser l'autonomie de l'élève. Mais d'un autre point de vue, il y a une certaine corrélation entre Kohlberg et Rosenshine, en ce qui concerne l'intérêt pour la dimension cognitive dans leurs propos et celui pour le recours aux données empiriques pour soutenir une thèse psychologique sur le développement. De plus, Kohlberg réfère aussi à une autonomie dans un modèle dont la finalité concerne le domaine de l'éducation et, sans oublier qu'il est un auteur majeur contemporain qui se dégageait de notre analyse de l'évolution des discours sur l'autonomie de l'élève, de Rousseau à la réforme des curriculum au Québec. Ces justifications apparaissent nécessaires à exposer compte tenu des nombreux auteurs qui composent notre corpus.

La thèse de Kohlberg en lien avec le concept d'autonomie de l'élève constitue finalement le discours étalon, expression utilisée en référence, encore une fois, à la théorie étalon dans la méthodologie de Van der Maren (1996a). La présentation du discours de Kohlberg se déroule ainsi dans un deuxième temps, c'est-à-dire après celle du discours associé à Rosenshine.

Choisir un discours émissaire et un discours étalon semble ici suffisamment cohérent avec la structure recommandée par Van der Maren. Par contre, sa méthodologie est d'une certaine manière limitée par sa fonction organisationnelle. En effet, elle ne précise aucunement la démarche intellectuelle du chercheur pour justifier le choix des discours émissaire et étalon. Cette observation peut faire émerger chez le lecteur le sentiment d'une perte, ou à tout le moins une réduction du champ d'investigation, alors qu'au terme du chapitre précédent, la cohérence des auteurs et de leurs liens, de Rousseau à aujourd'hui, faisait entrevoir un large spectre pour l'analyse critique. Pourquoi Van der Maren ne nous indique-t-il pas ce que nous devons faire avec ce corpus? Parce que sa méthodologie est comparable à une trousse de survie et à quelques principes généraux. Elle ne permet donc ni de prévoir les éléments théoriques avec lesquels le chercheur se retrouvera, ni de préciser comment il devra composer avec ceux-ci. Bien que nous possédions maintenant un corpus, que faire des composantes théoriques entre nos mains?

Nous pensons que le recours à notre corpus doit constituer un référentiel pour interroger les concepts des discours émissaire et étalon. Il s'agit donc pour nous de soulever les questions fondamentales associées aux deux discours et au corpus retenu. Par cet exercice, des écarts et des correspondances entre les discours analysés sont relevés. Pour notre part, cette analyse doit être considérée comme une occasion de poser des questions, questions qui sont inspirées de l'absence, ou de la présence, de

composantes théoriques issues de notre corpus. Nous serons ensuite en mesure de reprendre le corpus retenu au chapitre III pour fournir quelques pistes de réflexion et, peut-être, quelques réponses partielles en lien avec la référence au concept d'autonomie de l'élève. Il s'agit en quelque sorte d'identifier un champ conceptuel associé à notre corpus et à nos critiques. Notre critique est donc limitée à ce que peut impliquer une référence à ce concept et notre démarche nous permet de présenter les grands axes théoriques des discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève. L'ultime objectif de notre analyse critique consiste finalement à dégager les considérations théoriques potentielles pour développer une théorie dans laquelle on réfère à ce concept, et non pas à défendre un discours particulier au détriment d'un autre.

4.1 Discours émissaire

Le premier discours à présenter pour effectuer l'analyse critique est d'abord associé à celui que proposent Gauthier, Bissonnette et Richard. Ces auteurs québécois se sont entre autres penchés sur l'efficacité des méthodes d'enseignement; plus particulièrement sur l'enseignement explicite. C'est dans cette méthode d'enseignement que nous retrouvons la source de certains discours actuels faisant référence à *une* autonomie de l'élève. Bien que leurs travaux trouvent un écho certain en milieu scolaire québécois, nous constatons qu'ils proviennent préalablement de ceux de Rosenshine. Cela appelle trois remarques. Premièrement, cela induit de présenter l'enseignement explicite à partir des travaux de Rosenshine (1971, 1976, 1983, 1986, 1987, 1995, 2012). Deuxièmement, le concept d'autonomie de l'élève apparaît s'articuler à une condition scolaire générale nécessaire, soit un type d'enseignement particulier. Il nous semble important de retenir provisoirement cette proposition par laquelle Rosenshine postule une relation entre la qualité de

l'enseignement et l'autonomie de l'élève, pour nous laisser l'occasion de mieux comprendre son propos. Troisièmement, le mot qu'il emploie pour discuter de l'*explicit teaching* n'est pas « *autonomous* » mais bien « *independent* ». Nous voyons ici une occasion d'évaluer les conséquences d'une telle association linguistique pour deux concepts qui ne semblent pas nécessairement désigner les mêmes catégories théoriques.

En approfondissant le discours émissaire, nous remarquons que d'autres auteurs composent les assises théoriques de l'enseignement explicite, dont Gagné (R. M. Gagné, 1985), Engelmann et Carnine (Engelmann S. et D. Carnine, 1982). À la lecture de ces deux derniers auteurs, il y a effectivement des liens, il va sans dire, explicites, entre le *direct instruction* et l'enseignement explicite. Quant à Gagné, il constitue un auteur clé pour mieux comprendre les assises théoriques liées aux qualités de la communication entre l'enseignant et l'élève dans l'*explicit teaching*, assises théoriques qui sont en fait ancrées dans des données issues du comportementalisme de Skinner (1969, 1972), notamment.

L'identification de cette lignée d'auteurs rend difficiles nos premiers pas dans l'analyse critique. En effet, ces auteurs n'effectuent pas leurs travaux sur les mêmes référents que nous avons identifiés dans les chapitres précédents. Pourtant, c'est bien vers eux que nous mène notre investigation sur les sources du discours québécois actuel faisant référence au concept d'autonomie de l'élève. Nous comprenons en fait que cette lignée se dévoile à partir d'une démarche en amont du discours actuel par l'entremise d'auteurs secondaires possédant une certaine tribune dans le milieu scolaire; alors que nous avons privilégié une démarche, d'abord en amont des réformes éducatives québécoises et ensuite en aval à partir de Rousseau et de Kant. Cette observation révèle l'impact considérable de la démarche utilisée par un

chercheur pour constituer son corpus. Nous abordons plus loin les conséquences méthodologiques et épistémologiques de ce constat. Pour l'instant, la priorité est de situer le discours émissaire et ses composantes théoriques relativement au concept qui nous concerne.

Les assises théoriques de Gauthier *et al.* (2013) se trouvent en partie chez Rosenshine, lequel présente un modèle d'enseignement qualifié d'« efficace » pour obtenir des résultats scolaires supérieurs chez les élèves. La relation entre l'enseignant efficace (*effective teacher*), l'amélioration des résultats scolaires (*student achievement*) et l'autonomie de l'élève (*independent practice*) mérite d'emblée d'être précisée. Sous cette relation, le modèle se compose de séquences temporelles d'enseignement, d'exercices et de prescriptions comportementales à l'endroit de l'élève par l'enseignant. La dimension temporelle, relativement au développement de l'élève, suscite aussi notre intérêt, ainsi que la relation entre les indices comportementaux et la référence à l'autonomie de l'élève.

4.1.1 Le critère empirique pour soutenir la finalité de réussite scolaire

Dans une bonne part des travaux sur la recherche des méthodes d'enseignement efficaces, dont l'enseignement explicite, les composantes d'ordres comportemental, temporel et scolaire sont justifiées dans la mesure où les résultats scolaires attendus sont liés à des variables empiriquement identifiées par différents chercheurs et évaluées statistiquement. Dans cet ordre d'idée, le rôle joué par la recherche empirique dans les discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève apparaît nécessaire à comprendre.

L'intérêt porté par les chercheurs et des pédagogues envers l'enseignement explicite apparaît ultimement motivé par l'obtention de résultats scolaires supérieurs; l'autonomie (« *independence* ») de l'élève résonant ainsi comme un passage obligé pour obtenir de tels résultats scolaires. Cela dit, il nous faut préalablement comprendre l'*explicit teaching*, ses origines et sa contribution à nos représentations actuelles du concept d'autonomie de l'élève.

Une enquête nationale américaine menée durant les années 1960, *Follow Through Project*, et qui a fait couler beaucoup d'encre durant une vingtaine d'années, avait l'objectif d'identifier les meilleures méthodes d'enseignement, du moins les plus susceptibles d'améliorer la réussite scolaire (*achievement*) d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les milieux le plus défavorisés du pays, de la maternelle à la fin du secondaire. Parmi les modèles retenus, c'est le *direct instruction* qui s'était statistiquement mieux classé de cette enquête nationale. Engelmann (1988) précisera toutefois que l'instruction directe s'adresse aux enfants de la maternelle à la troisième année primaire. L'enseignement explicite est la part du programme global associé au *direct instruction* qui concerne la présentation des contenus auprès des élèves. Le programme DISTAR a progressivement, depuis ces années, été associé au projet *Follow through*. L'acronyme DISTAR désigne en fait *Direct instruction in arithmetic, reading and writing*. En d'autres mots, il s'agit de l'instruction directe, instruction liée à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique.

Rosenshine reprend les travaux qui s'accumulent depuis les années 1970 sur le *direct instruction*, entre autres ceux de son collègue Engelmann de l'Université de l'Illinois, aujourd'hui responsable du *Direct Instruction Institute*. Dans ses premiers travaux sur les critères retenus par une cinquantaine de chercheurs sur les accomplissements des

élèves et les comportements des enseignants qui favorisent directement les indices de performance scolaire des élèves, Rosenshine constate aussi une corrélation plus significative entre des comportements adoptés par l'enseignant et l'amélioration des résultats scolaires chez les élèves; alors que d'autres recherches apparaissent moins pertinentes au regard des catégories d'analyse développées sur certains modèles d'enseignement pour expliquer un meilleur rendement scolaire. La valeur accordée à la recherche empirique réside ici dans sa capacité à identifier des gestes concrets chez l'enseignant et leurs effets (observables) dans la réalisation de tâches scolaires par l'élève.

Au départ, le concept d'autonomie de l'élève est associé à : 1) une *indépendance cognitive* de l'élève, lorsqu'il est enfant, à l'école entre la maternelle et la fin du secondaire, 2) une *indépendance relative* à ce qu'il manifeste lorsqu'il écrit, lorsqu'il lit et lorsqu'il calcule, 3) une indépendance désignant en fait une capacité à *effectuer sans supervision directe* un exercice prescrit. Par contre, ces formes d'indépendance, l'espace dans lequel s'effectuent les tâches scolaires et les disciplines concernées par le développement cognitif de l'élève, changent selon l'époque à laquelle Rosenshine se prononce sur les retombées pédagogiques de l'*explicit teaching*. Nous avons effectivement relevé une distinction entre ses positions épistémologiques durant les années 1980 et celles qu'il défend en 2010.

These findings are less relevant for teaching in areas that are less well-structured, that is, where the skills do not follow explicit steps or the concepts are fuzzier and entangled. Thus, the results of this research are less relevant for teaching composition, writing of term papers, reading comprehension, analyzing literature or historical trends, for the discussion of social issues, or for teaching entangled concepts such as "liberal" or "modernism" (Spiro and Meyers 1984). [...] It would be a mistake to say that this small-step approach applies to all students or all situations. It is most important for young learners, slow learners, and for all learners when the material is new, difficult, or hierarchical (Rosenshine, 1986).

En 2001, il indique que ces stratégies sont particulièrement utiles pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. La fonction de l'apprentissage par l'enseignement explicite sert ceux qui ont des difficultés, et surtout en mathématique, et pour certaines parties de la grammaire, au primaire et au secondaire. « It is good to see that these ideas have been used successfully with students with learning disabilities » (Rosenshine, 2001, p.376). En 2010, tous les enseignants devraient selon lui connaître l'enseignement explicite. L'enseignement explicite ne concerne au départ que les élèves en difficulté dans certains contextes particuliers et des disciplines particulières. Le changement de position de Rosenshine soulève des questions concernant la généralisation du modèle à l'ensemble des élèves, des niveaux et des disciplines, une généralisation qui n'est pas sans conséquence épistémologique. Certes, les points de vue des chercheurs peuvent changer avec le temps, mais nous n'avons malheureusement pas accès aux arguments qui pourraient nous permettre d'apprécier les modifications des positions de Rosenshine à propos des âges de développement et des disciplines concernées par l'*explicit teaching*. Néanmoins, cette distinction entre une application succincte de l'enseignement explicite et une application totale généralisée dans les établissements d'enseignement et les disciplines mérite d'être retenue et évaluée ultérieurement dans notre examen approfondi des discours émissaire et étalon. Aussi, les résultats scolaires constituent, tout compte fait, une finalité inhérente au modèle d'enseignement explicite qui repose sur un argument empirique : l'observation de variables d'enseignement et la mesurabilité des succès scolaires permettant d'établir un lien statistiquement démontrable entre tel comportement des enseignants et tel indice de succès scolaire. Nous estimons pertinent de relever les différences de niveaux de développement associés aux applications du modèle et de chercher les motivations liées au choix de ces disciplines scolaires associées à ce type d'enseignement, enseignement explicite ultimement orienté vers l'amélioration du traitement cognitif de l'élève et du succès scolaire de celui-ci.

4.1.2 Développement cognitif et pratique indépendante de l'élève

La relation établie entre le *direct instruction* et le développement de l'élève implique d'approfondir le type de développement dont il s'agit. Le type de développement suscité par le programme DISTAR est cognitif; il engage l'élève et l'enseignant à effectuer des actions et des raisonnements précis fondés sur des stratégies d'organisation cognitive. Les assises théoriques du développement cognitif soutenu par les auteurs identifiés précédemment nous interpellent.

Rosenshine (2012) s'appuie particulièrement sur trois types de source pour fixer des critères de validité de la méthode d'enseignement visant l'explicitation des étapes d'appropriation des contenus scolaires. Le premier provient des sciences cognitives et de la recherche sur le traitement de l'information et la mémoire. Le deuxième type de source provient des conduites des « *master teachers* », c'est-à-dire des enseignants qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires avec leurs élèves : comment ils enseignent, présentent le nouveau matériel, vérifient la compréhension des élèves, offrent un type de soutien et proposent un certain nombre d'activités d'apprentissage. La troisième source est issue de la recherche en sciences cognitives et porte sur l'expérimentation des structures pour apprendre des tâches complexes en classe avec des élèves.

Les actions pédagogiques menées par les enseignants en classe sont appréciées par Rosenshine en fonction de leur portée scolaire. Le concept d'autonomie de l'élève semble ici conditionnel à l'établissement préalable de structures physiques en classe et de structures communicationnelles adoptées par l'enseignant pour faciliter les connexions mnésiques de l'élève, entre une information déjà stockée dans sa

mémoire et une nouvelle information à relier à la première, et ainsi générer de meilleurs indices de performances scolaires.

L'instruction directe vise à améliorer les performances des élèves en leur fournissant explicitement les moyens de répondre adéquatement à un type de problème et de s'exercer régulièrement à cet effet. L'*independent practice*, traduite par « pratique autonome » (traduction de Gauthier *et al.*, 2013) constitue le moment où l'élève parvient, après s'être fait prescrire les questions qu'il devrait se poser à lui-même et les stratégies auxquelles il devrait recourir pour parvenir à résoudre un problème x , à appliquer sans aide les stratégies enseignées. Mais cela implique plusieurs étapes préalables et conditionnelles, étapes que nous souhaitons comprendre et situer en regard de cette finalité implicite de l'autonomie de l'élève.

La résonance de la référence à l'autonomie de l'élève dans le discours émissaire suggère qu'il s'agit d'une étape au terme de laquelle l'enseignant permet à l'élève de d'appliquer seul les notions enseignées. Ces étapes ont été traduites par les termes « modelage », « pratique guidée » et « pratique autonome » (Gauthier *et al.*, 2013). Ces trois phases sont en réalité une catégorisation des douze étapes de l'*explicit teaching* recensées dans les travaux de Rosenshine (1987) :

Researchers have found that teachers effective in these procedures use most of the following skills: ~ Begin a lesson with a short statement of goals. ~ Begin with a short review of previous, prerequisite learning. ~ Present new material in small steps, with student practice after each step. ~ Give clear and detailed instructions and explanations. ~ Provide a high level of active practice for all students. ~ Guide students during initial practice. ~ Ask a large number of questions, check for student understanding, and obtain responses from all students. ~ Provide systematic feedback and corrections. ~ Obtain a student success rate of 80 percent or higher during initial practice. ~ Provide explicit instruction for seatwork exercises, and, where possible, monitor and help students during seatwork. ~ Provide for spaced review and testing.

La « pratique autonome » est l'étape finale de l'apprentissage d'une leçon donnée à l'élève, étape qui nécessite une préparation. Les 12 étapes recensées par Rosenshine constituent en réalité les conduites des meilleurs maîtres (*master teachers*) identifiées par différents chercheurs. Se rendre à l'étape d'*independent practice* implique plusieurs interventions pédagogiques et l'adoption de plusieurs comportements par l'enseignant. Ce dernier doit en effet avoir conscience du programme et des étapes qui se succèdent pour l'acquisition des notions à enseigner, il doit attirer l'attention des élèves et saisir là où ils sont rendus cognitivement avant de procéder au modelage. La « pratique autonome » (« *independent practice* ») est ainsi conditionnelle 1) à la présentation des attentes par le professeur quant à la tâche à effectuer, et 2) à la présentation des stratégies cognitives à mettre en œuvre par l'élève pour parvenir à résoudre le problème ou à surmonter sa difficulté.

La présentation des tâches attendues et leur exécution par les élèves doit se faire étape par étape (*step by step*). La démonstration des attentes liées à la tâche, dont les stratégies cognitives nécessaires à utiliser pour identifier des catégories de mot, ou pour effectuer une opération mathématique, par exemple, exige ensuite de s'assurer que les élèves aient bien compris l'exécution attendue par l'enseignant, afin que l'élève ne s'exerce pas sur des bases erronées. Finalement, si l'exercice est bien saisi, les élèves peuvent pratiquer sans l'accompagnement actif de l'enseignant, accompagnement toutefois actif dans la mesure où l'enseignant demeure en tout temps très attentif aux différentes étapes effectuées par les élèves, y compris au moment de lui fournir un feedback sur le travail fait seul.

Dans l'*explicit teaching*, chaque séquence d'enseignement nécessite pour l'élève de recourir à des stratégies cognitives pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant. Ces stratégies consistent essentiellement pour l'enseignant à favoriser l'association

de concepts chez les élèves, à leur faciliter l'acquisition des nouvelles informations en discriminant les éléments, à expliciter les étapes attendues, à donner un feedback sur la tâche qu'effectuent les élèves. Les informations (*incomes*) sont d'abord fournies par l'enseignant à l'élève et sont ensuite encodées dans la mémoire de l'élève. L'association de concepts que l'élève posséderait déjà avec ceux en lien avec la tâche attendue permet d'activer ce qui est partiellement enfoui dans la mémoire à long terme. Cette phase d'actualisation de la mémoire à long terme permet d'activer ce que l'on nomme la *mémoire de travail* et d'apprécier les *outcomes*, c'est-à-dire les manifestations verbales et écrites de compréhension des stratégies enseignées (R. M. Gagné, 1985).

La référence au concept d'autonomie de l'élève par Gauthier et ses collaborateurs suggèrent apparemment que l'élève « gagne en autonomie » en se faisant démontrer par son enseignant la liaison entre les nouveaux savoirs et ses propres connaissances antérieures. Puisque chaque élément des programmes scolaires représente quelque chose de nouveau pour l'élève, l'enseignant doit prendre le temps de bien présenter, étape par étape (*step by step*), chaque petit élément qui compose les nouveaux savoirs. Pour être pleinement apprécié et reçu, le nouveau savoir ne doit pas être lié à une foule d'éléments nouveaux; l'élève s'y perdrait et il y aurait ce que l'on nomme une « surcharge cognitive ». Le nouveau matériel est en effet traité par la mémoire de travail, laquelle est limitée. Globalement, la référence au concept d'autonomie de l'élève repose ici sur la condition suivante : la connaissance préalable des mécanismes de la mémoire de l'élève par l'enseignant.

Une part des travaux sur les mécanismes de la mémoire repose sur les principes de l'instruction identifiés par Gagné. Ces principes sont relatifs au fonctionnement de la mémoire et stipulent qu'il faut rappeler certaines connaissances enfouies chez l'élève

pour activer sa mémoire de travail et pour favoriser la relation entre les nouveaux concepts et ceux qui sont déjà acquis. Il faut que l'enseignant veille à ce que les connexions sémantiques dans la mémoire de l'élève soient adéquates. Cela exige le recours à l'exercice et au feedback, pour permettre d'établir ces connexions et pour que celles-ci se raffermissent (Rosenshine, 2010; Gagné, 1985).

L'*explicit teaching* implique l'élève (*student*), sa mémoire, l'obtention de gains scolaires, en termes docimologiques, et des stratégies d'apprentissage. La référence à l'autonomie de l'élève à partir de ce modèle, il va sans dire, se manifeste visiblement comme une réussite, un ensemble de savoirs spécifiques conditionnels à l'usage de stratégies cognitives, des activités liées à la mémoire et au traitement des informations. L'élève est « perçu » en fonction de ses capacités, en termes d'aménagement de sa mémoire, d'apprentissages, de méthodes de travail, d'indices de performances scolaires. Ces facteurs identifiés par Rosenshine – depuis 2010 – pour favoriser la pratique indépendante chez l'élève a pour effet de considérer le concept d'autonomie de l'élève, du moins à partir de la traduction de Gauthier, Bissonnette et Richard, comme l'écho d'un état spécifique de tâches effectués sans la supervision directe de l'enseignant, d'un état qui serait conditionnel à certaines contingences scolaires particulières adoptées et préparées par l'enseignant.

Les conditions de l'apprentissage dans l'enseignement explicite sont relatives au « succès » des associations (*chaining*). Ces associations sont de l'ordre de la mémoire, certes, mais une mémoire qui fait intervenir l'équation S-R : stimulus-réponse. L'enseignant est en quelque sorte le stimulus lorsqu'il recourt aux stratégies mnésiques indiquées par l'enseignement explicite (S); l'élève fournit la réponse à ce stimulus (R). L'enseignant modélise la réponse que l'élève doit fournir, ce qui a pour effet de considérer qu'il enseigne selon l'équation suivante : face à stimuli x il faut

agir y. Afin que les conditions intérieures de l'élève soient favorisées, en termes d'association et d'enchaînement, Gagné (1985) expose les attitudes que doit adopter l'enseignant à cet effet. Ces attitudes seront traduites ultérieurement par l'expression « effet enseignant » (Gauthier *et al.*, 2013).

Cette conception de l'apprentissage repose sur des considérations essentielles qui sont pour ainsi dire des conditions à remplir pour parler d'élève « autonome » (« *independent* »), du moins dans ce modèle. La communication de l'enseignant, les démonstrations visuelles et les étapes à respecter apparaissent comme des indices stimulus-réponse favorisant l'adoption du comportement souhaité par l'enseignant à l'endroit de l'élève. Le développement de son autonomie dépend du respect des consignes attribuées par l'enseignant et du respect du temps alloué aux différentes activités. Si l'engagement à la tâche n'est pas perceptible, l'enseignant doit mettre en place des contingences comportementales afin de modifier l'impact des stimuli sur l'élève et de rendre sa réponse face à la tâche adéquate pour poursuivre l'enseignement. En effet, dans le discours émissaire récent, d'autres conditions environnementales peuvent être mises en place pour favoriser l'efficacité de l'enseignement explicite dans des milieux scolaires qui « nécessiteraient plus de contrôle » de comportements des élèves par les enseignants. Il s'agit ici de mesures de renforcement des comportements souhaités par les membres de l'institution scolaire, traduites par l'expression « comportements sociaux positifs » (Bissonnette *et al.*, 2016). Ces mesures permettent notamment à l'élève d'associer les comportements attendus à des récompenses de classe, à des privilèges. La résonance de ces mesures de type associationniste sur le concept d'autonomie de l'élève implique de considérer les données sur lesquelles s'appuie Gagné, à savoir celles issues de la psychologie béhavioriste de Skinner : la théorie du conditionnement opérant. Le recours aux principes du conditionnement opérant permet à Gagné de

penser les contingences scolaires afin de maximiser les associations conceptuelles chez l'élève.

The principle of reinforcement contingency is a powerful tool for the management of learning. Of course, its applicability is not confined to young children. Liking to read good books, being receptive to music and art, acquiring effective study habits, all may pose problems for students of any age and represent behavior modifications potentially attainable by proper application of reinforcement techniques (Skinner, 1968, pp.145-168) (Gagné, 1985, p.35).

Les retombées des recherches béhavioristes vont également influencer certaines des représentations d'un « faire seul ses devoirs et d'augmenter ses propres résultats scolaires » (Zimmerman, 2000). La référence à Skinner constitue une étrange rencontre dans le cadre de notre investigation, car cet auteur majeur de la psychologie n'a jamais voulu soutenir le concept d'autonomie de la personne. Ce concept, comme d'autres qu'il qualifie d'introspectionniste (Skinner, 1969, 1972), ne fait pas partie des composantes théoriques qu'il retient pour mener ses propres recherches. La question consiste donc à savoir comment lier le propos et l'influence de Rosenshine sur le discours québécois actuel avec la théorie du conditionnement opérant de Skinner.

Tout d'abord, nous jugeons que le modèle stimulus-réponse a, d'une certaine manière, quitté le laboratoire et le pigeon de Skinner, pour se transformer en formules communicationnelles en milieu scolaire. Ces stimuli verbaux sont effectivement qualifiés de cette manière dans la référence sur les théories de l'instruction du paradigme computationnaliste (Gagné, 1985). Mais au terme de l'identification de ce tracé, de l'« automatisation » chez Skinner à la « pratique autonome » telle que traduite chez Gauthier et ses collaborateurs, nous nous demandons dans quelle mesure les données de la psychologie comportementale (béhavioriste) peuvent fournir les bases conceptuelles d'une théorie faisant référence à un concept ni

questionné, ni soutenu. Si Skinner expose les moyens techniques et pédagogiques à mettre en place pour favoriser une pratique indépendante de l'élève et sans supervision directe de l'enseignant, cela ne permet pas de déduire que ce type d'indépendance constitue une caractéristique nécessaire et suffisante du concept d'autonomie.

4.1.3 Reprise des grands axes du discours émissaire

En somme, la référence au concept d'autonomie de l'élève dans le modèle d'enseignement explicite est conditionnelle à la compréhension qu'a l'enseignant des lois de la mémoire et, par extension à sa manière d'organiser le temps, les activités et les contenus disciplinaires. Rosenshine et, plus près de nous, Gauthier et ses collaborateurs estiment nécessaire de recourir aux données issues de la recherche en sciences cognitives. Les sciences cognitives ont effectivement fourni de multiples référentiels liés au fonctionnement de la mémoire. L'éducation, et plus particulièrement les recherches sur l'apprentissage et sur l'enseignement, ne peut ignorer les données issues de ce champ de recherche.

La « pratique indépendante » (« autonome ») dans le modèle de l'enseignement explicite est conditionnelle à l'organisation spatiale et pédagogique par l'enseignant. Les améliorations en termes de réussite scolaire sont statistiquement significatives si l'enseignant pratique l'instruction directe. Pour maximiser ces améliorations et la rétention des apprentissages, l'enseignant doit adopter des attitudes particulières, tels le feedback, le questionnement de l'élève sur les étapes à exécuter et le rappel des notions apprises, lesquelles sont plus clairement présentées dans le propos de Gagné. Gauthier et ses collaborateurs traduisent par l'expression « effet enseignant » les conduites favorables à l'établissement d'une relation harmonisée aux nouveaux

savoirs que l'enseignant souhaite transmettre aux élèves. L'effet enseignant est le caractère positif de la réussite scolaire lorsqu'il est en lien avec les comportements induits par le *direct instruction*. À cet effet, il faut également mettre en place un dispositif de gestion des comportements des élèves pour éviter les pertes de temps et maximiser les acquisitions de connaissances et maximiser le temps d'enseignement.

Pour Gagné, les conditions de l'apprentissage sont orientées vers des finalités de l'ordre des *outcomes*. Les *outcomes* sont des indices de ce que l'élève est en mesure de démontrer à l'enseignant et qui laissent peu de place à l'interprétation : capacité à classer, capacité à identifier. En saisissant les contingences qui favorisent la réceptivité des élèves, Gagné s'est aussi intéressé à l'indice qui, selon lui, se présente comme la source de l'apprentissage : l'association. Pour ce faire, il s'appuie sur les travaux de Pavlov, Thorndike et Skinner. Cela constitue une piste pertinente pour nuancer le recours au concept d'autonomie de l'élève dans le modèle théorique de l'enseignement explicite. Nous nous demandons toutefois si ces trois ténors du béhaviorisme ne sont pas, finalement, les auteurs majeurs du discours émissaire.

Le modèle S-R et l'intérêt porté par Gagné sur les contingences pour saisir les principes de l'instruction a pour effet de concevoir l'apprentissage comme l'acquisition d'un comportement (adéquation de l'association) relativement à des variables contrôlées. Quant aux qualités intrinsèques de l'élève, elles se composent de mécanismes mnésiques : *input* et *output*. Soumis à des stimuli, l'élève se caractérise par son système de traitement de l'information. L'efficacité du traitement de l'information est conditionnelle à l'activation des connaissances antérieures. Ces conditions sont ultimement de l'ordre de la qualité de la communication par l'enseignant, dans la mesure où il s'agit de recourir efficacement à la langue parlée par l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève, lui permettre d'effectuer les

associations cognitives souhaitées, dans l'objectif que ce dernier recoure adéquatement aux nouvelles notions dans différentes situations problématiques sélectionnées par l'enseignant. Le développement cognitif est conditionnel à la combinaison des fonctions mnésiques et des critères retenus pour soutenir l'idée d'apprentissage dans le mode computationnel : il s'agit de l'effet enseignant.

La poursuite de la réussite scolaire constitue finalement la finalité vers laquelle les moyens d'instruction directe sont dirigés. De plus, c'est le moment ultime de « pratique indépendante », traduite par « pratique autonome » (Gauthier *et al.*, 2013), qui provoque finalement une certaine résonance de ce modèle sur le recours au concept d'autonomie de l'élève en milieu scolaire québécois. Nous avons décidé d'accepter provisoirement cette proposition, à savoir que le concept d'*indépendance* (*i*) dans ce modèle est équivalent à celui d'*autonomie* (*A*) dans la traduction de Gauthier, Bissonnette et Richard, en étant conscient qu'il s'agit d'une définition stipulative (Scheffler, 1989), c'est-à-dire que $(A) = (i)$; à évaluer plus loin dans l'analyse de la logique des concepts inhérents aux discours émissaire et étalon.

4.2 Discours étalon

Tel qu'indiqué préalablement, le deuxième discours que nous retenons de notre corpus est celui de Kohlberg. Rappelons aussi que les raisons pour lesquelles il se dégage de notre recherche d'auteurs majeurs est qu'il s'intéresse explicitement au concept d'autonomie, que cet intérêt est animé par plusieurs considérations envers les conditions scolaires de l'élève et qu'il constitue une figure majeure en lien avec les finalités du ministère québécois de l'éducation durant les années 1980. La présentation de ses assises théoriques et des finalités du modèle dans lequel il fait

référence au concept d'autonomie de l'élève est donc nécessaire, modèle qui est finalement le discours étalon de notre analyse critique.

4.2.1 Développement global : exigences théoriques d'une finalité morale

La finalité inhérente à l'éducation est selon Kohlberg le développement de la personne. La question consiste à savoir comment Kohlberg justifie cette relation entre éducation, développement et finalité. Avant de justifier ses positions, il balise son investigation en identifiant les faiblesses qui feront obstacles à sa proposition. La faiblesse d'un discours dépend des critères que l'on adopte pour l'apprécier. En éducation, ces critères ont un effet en amont sur la construction de nos référents pour penser la condition de l'élève, et en aval sur la manière d'apprécier les manifestations observables de l'élève en action. Par conséquent, une négligence au niveau de la réflexion sur ces critères peut nous faire adopter des positions invalides, logiquement ou moralement.

Kohlberg cherche des critères universels inhérents à une théorie du développement. Il privilégie d'évaluer la portée des discours sur l'expérience des personnes pour les trouver (1981, p.56). Sa conception de l'expérience rejoint celle de Dewey sur les principes de continuité et d'interaction. Or, de tels critères ont pour effet d'entraîner Kohlberg vers l'appréciation de la qualité du développement, développement qui ne peut être ici qu'associé à la prise en charge par la personne elle-même de sa condition, condition qu'il est possible d'améliorer en fonction d'un regard lucide porté sur le développement personnel et sur le développement social. Cela amène Kohlberg à percevoir le développement comme une activité certes cognitive, mais

surtout comme une activité fondamentalement morale qui requiert le concours des composantes personnelles, sociales, affectives et cognitives.

L'analyse qu'effectue Kohlberg des finalités humaines les plus susceptibles d'améliorer notre condition le conduit vers un principe suprême : la justice. Compte tenu des finalités éducatives liées aux principes de développement et de justice, favoriser l'autonomie de la personne devient finalement conditionnel à un processus de maturation et de conditions sociales et culturelles, processus qui ne peut pas être indépendant d'une conception de *soi*. Puisque le concept d'autonomie apparaît contraire à l'idée d'endoctrinement, et que l'endoctrinement semble plus l'œuvre des pédagogues que des élèves, un examen des finalités et des méthodes exigerait finalement de chaque enseignant de poser un regard global sur les disciplines contributives à l'éducation et aux critères retenus pour penser et orienter les activités éducatives, avec des considérations pour le sens que porte le concept de *personne*. Mais une question nous préoccupe et concerne la position de Kohlberg à l'égard de la pluridimensionnalité du développement de la personne. Cette préoccupation nous ramène en apparence aux premières objections de notre problématique sur les dimensions non explicitées associées au concept d'autonomie de l'élève. Nous dégageons néanmoins à cette étape-ci du propos de Kohlberg 1) une certaine sensibilité nécessaire de la *personne* pour sa propre existence et la qualité de l'existence en général, 2) une certaine exigence sociale, à savoir une société animée par des principes de justice, 3) une certaine activité cognitive liée à la réflexion sur la validité des postulats sur le développement et 4) une certaine exigence morale pour apprécier la validité des critères retenus, critères établis en fonction du respect du principe de justice. Ces quatre considérations résonnent, du moins à partir du propos de Kohlberg, comme des composantes nécessaires du concept d'autonomie de l'élève, composantes qui doivent donc être analysées dans les prochaines sections (4.3 et 4.4).

Nous comprenons que l'autonomie présentée selon les exigences identifiées par Kohlberg implique une reconnaissance de la personne, de son développement global et de la valeur suprême de justice dans les sociétés humaines. Un développement en ce sens implique le concours de la personne et des conditions sociales favorables à un tel développement global. Ce développement dépend notamment de considérations que la personne porte elle-même sur sa propre expérience (1981, p.88-89) et du déploiement de certaines aptitudes (*skills*) pour *devenir* autonome. Toutefois, Kohlberg relève un problème concernant les moyens mis en œuvre pour « se développer » et le rapport établi avec les fins poursuivies par l'enseignant, surtout lorsque celui-ci souhaite particulièrement accélérer le développement.

[...] the developmentalist is not interested in *stage acceleration*, but in avoiding *stage retardation* (*ibid.*, p.91).

Si Kohlberg établit une relation entre les exigences théoriques du développement, l'environnement social et l'éducation, il n'interroge pas réellement les qualités inhérentes à l'environnement scolaire de l'enfant et de l'adolescent. C'est donc à nous de poser les questions relatives au développement en considérant que l'école et la vie communautaire sont liées. La lecture que nous faisons du temps dans le propos de Kohlberg est plus large que le développement strictement scolaire. La place accordée au temps parmi ses considérations théoriques induit en quelque sorte de ne pas accélérer le développement des élèves et, par conséquent, ne pas prescrire à l'avance un programme scolaire rigide avec des indices de comportements strictement liés à des observations. Ces implications particulières sur la conception du temps à l'école et sur l'attention à l'élève exigent de percevoir l'élève au plan de ses manifestations développementales et que celles-ci ne doivent ni être retardées, ni accélérées. Kohlberg soutient donc qu'il faut être attentif aux occasions de développement et les saisir. En d'autres mots, la résonance de cette posture sur le concept d'autonomie de l'élève suggère d'apprécier à la fois les potentialités globales

des élèves dans ce qu'ils manifestent naturellement ainsi que leurs possibilités de croissance, sans sauter des phases nécessaires du développement.

Avoidance of retardation as an educational aim means presenting stimulation in these periods where the possibility for development is still open (*ibid.*, p.91).

La nuance majeure concerne ici la vitesse, entre le retard et l'accélération du développement. Une théorie du développement exige de prendre conscience du temps nécessaire correspondant à ce qui est développé et par conséquent, ni de le retarder, ni de l'accélérer. Le rapport de l'élève à son propre développement est certes toujours cognitif. Mais Kohlberg apprécie le développement cognitif en fonction d'une dimension centrale à ce développement, laquelle est selon lui morale (*ibid.*, p.92). La raison de cette position est que, sans le développement moral, on peut se laisser bernier par un développement qui serait endocrinant, fallacieux, bref qui constituerait un asservissement. Un tel développement ne contribue ni au déploiement des forces internes de la personne, ni à l'atteinte de fins qui soient dignes d'un monde plus juste. La « justesse » du temps de développement constitue une reconnaissance de la maturation de la personne, laquelle est inhérente à son intégrité. C'est en ce sens que cette prémisse d'un développement qui « reconnaît » la personne devient par la suite, dans l'argumentaire de Kohlberg, une reconnaissance du développement de l'ego.

[...] we must remember that *ego development* is the psychologist's term for a sequence that also must have a philosophic rationale. One pole of ego development is self-awareness; the parallel pole is awareness of the world. Increasing awareness is not only "cognitive", it is also moral, esthetic, and metaphysical; it is the awareness of new meanings in life (*ibid.*, p.93).

Le développement de l'ego se présente en apparence comme un élément inédit dans notre analyse. Ce développement apparaît selon Kohlberg comme une condition pour favoriser le développement global, la sensibilité à l'existence, la conscientisation et la rationalité. Nous estimons devoir effectuer plus loin (4.3 et 4.4) une critique de ces

composantes relatives au concept d'autonomie de l'élève dans le modèle de Kohlberg et ainsi recourir à la philosophie et à la psychologie, compte tenu des exigences et des mises en garde émises pour un tel développement. Tout comme pour Dewey, Kohlberg perçoit notre environnement et notre histoire occidentale comme un système démocratique et que cette condition doit donc nous animer par des principes caractérisés par la poursuite d'état de conscience non aliénant (*ibid.*, p.94-95).

Pour Kohlberg, il y a quelque chose d'universel et d'invariant dans la culture (*ibid.*, p.118-130). Cette position lui permet de croire qu'il est possible d'identifier des stades généraux de développement. La recherche de critères pour proposer une théorie du développement le mène à l'identification de tels stades, mais surtout, aux conditions auxquelles chaque stade doit être soumis. La résonance du concept d'autonomie de l'élève nous amène à considérer une condition potentiellement nécessaire, le développement pluridimensionnel, mais aussi la nécessité de fixer des critères pour penser les stades de développement devant y mener. L'idée d'un développement par stades n'est pas entièrement nouvelle. Kohlberg tente en effet d'« améliorer » la théorie du jugement moral de Piaget, théorie dans laquelle l'enfant passe d'un état d'hétéronomie morale basée sur des justifications externes (adultes, Dieu) pour expliquer la loi vers l'âge de six ans, à une autonomie morale basée sur des rapports de coopération et de co-construction de règles avec les pairs vers l'âge de douze ans. Le développement se caractérise dans le modèle de Kohlberg par plusieurs étapes. Sa réflexion sur la proposition d'étapes relativement au développement s'est conclue par ces critères (*ibid.*, p.136-137) : 1) ordre invariant des stades; 2) hiérarchisation des étapes; 3) étapes qualitativement différentes les unes des autres; 4) logique de structure (chaque stade doit impliquer le précédent, mais pas le suivant). Penser le développement exige aussi de savoir ce qui permet le passage d'un stade à un autre. Voici les critères identifiés par Kohlberg pour qualifier chaque stade (*ibid.*, p.26) :

- 1- Recours à des concepts moraux plus significatifs et plus nuancés qu'au stade précédent;
- 2- Développement de concepts plus généraux et universels qu'au stade précédent;
- 3- Distinctions marquées par rapport au stade précédent;
- 4- Structure plus équilibrée qu'au stade précédent;
- 5- Meilleure organisation cognitive qu'au stade précédent.

C'est entre autres à partir de ces critères que Kohlberg synthétisera ses observations relativement aux stades et au jugement pour construire ce qui est communément appelé l'échelle de Kohlberg ou l'échelle du développement du jugement moral. Cette échelle du développement du jugement moral repose sur le type de justification que donne la personne sur la valeur de ses actions relativement à la justice et se divise en trois niveaux de rapport à la justice et à l'action, chacun étant aussi composé de deux stades. L'idée générale consiste à apprécier les justifications des personnes et leur capacité à prendre des décisions selon leurs justifications, passant d'impressions premières basées sur l'apparence de la faute (stade 1) à agir en cohérence avec l'adoption de principes moraux supérieurs, dont la justice (stade 6), stade « accompli » d'autonomie morale de la personne. C'est notamment sur la base de nombreuses études empiriques que Kohlberg a voulu valider ses arguments philosophiques en lien avec l'adéquation entre les stades de développement et le type de réponse verbale fourni par les candidats interrogés.

Toujours selon Kohlberg, une théorie du développement exige de recourir à l'observation et à des données qualitatives recueillies à long terme pour apprécier avec plus de finesse la qualité de l'expérience de la personne qui se développe. Le développement de la personne requiert à la fois la contribution active de la personne (et non pas passive), ainsi que la réflexion et la délibération avec les pairs pour

susciter son développement social. « [...] the core of development [...] is cognitive change in distinctively human, general patterns of thinking about the self and the world » (1981, p.57). Ces manifestations de la personne active apparaissent comme des balises pour éviter les dérives aliénantes. Le point majeur de Kohlberg à ce titre concerne le développement comme tel, lequel doit à la fois être relatif au questionnement de soi et du monde en général. C'est vers les catégories du jugement que Kohlberg se tourne pour apprécier le développement moral de la personne. La dimension pratique et la dimension évaluative liée au regard que porte l'enseignant sur l'élève suscitent cependant notre intérêt compte tenu que l'éducation est généralement appréciée pour ses retombées pratiques. Comment Kohlberg relie-t-il les catégories du jugement à l'éducation? La raison pour laquelle les caractéristiques du jugement apparaissent nécessaires à l'identification des stades est que le jugement constitue, pour lui, une composante essentielle à une théorie morale. Pour nous, cela signifie que le concept d'autonomie de l'élève se caractérise potentiellement par un processus de maturation du jugement moral.

My interactional theory claims that moral judgments and norms are to be ultimately understood as universal constructions of human actors that regulate their social interactions, rather than as passive reflections of either external facts (including psychological states of other humans), or of, internal emotions (*ibid.*, p.134).

La proposition de Kohlberg est de recourir au jeu de rôle et à des dilemmes réels ou hypothétiques pour susciter la maturation du jugement. Ainsi, par le conflit cognitif, l'activité cognitive se raffine.

The way to stimulate stage growth is to pose real or hypothetical dilemmas to students in such a way as to arouse disagreement and uncertainty as to what is right (*ibid.*, p.27).

Kohlberg défend la pertinence de la clarification des valeurs même si celles-ci varient selon l'âge et la condition de la personne. Deux aspects retiennent notre attention concernant, d'une part, la manière par laquelle Kohlberg parvient à identifier les dilemmes et le jeu de rôle comme des avenues favorisant le développement, et d'autre part, la finalité du développement en lien avec la valeur de justice que Kohlberg retient et la relation que nous pouvons établir entre cette valeur et le concept d'autonomie. Le dilemme constitue une activité cognitive aux modalités itératives, c'est-à-dire en construction au fur et à mesure que la réflexion et la narration se manifestent, un exercice de la pensée auquel Kohlberg parvient en joignant enseignement et exercice. Contribuer au développement moral de la personne implique de favoriser des pratiques sur le plan moral et de les comprendre en termes de développement. C'est vers la justice qu'il se tourne, valeur suprême de nos sociétés de droit.

The school, like the government, is an institution with a basic function of maintaining and transmitting some, but not all, of the consensual values of society [...] and the major moral values in our society are the values of justice (*ibid.*, p.37).

Cela dit, un système juridique n'est pas toujours juste. Des citoyens lucides doivent être en mesure d'évaluer ce que l'appareil juridique estime juste, et parfois, il faut dépasser le cadre législatif en place. Dans le même ordre d'idées, un programme éducatif doit être pensé plus largement que ses composantes académiques, même si cela constitue une bonne partie de la fonction d'un programme.

Without clear and rational educational goals, it becomes impossible to decide which educational programs achieve objectives of general import and which teach incidental facts and attitudes of dubious worth (*ibid.*, p.49).

Sur le rôle du récit et de la narration, il s'inspire de Piaget. Il estime répondre et ajouter des éléments à la théorie de Piaget, dans la mesure où l'étude du

développement se fait plus largement que l'étude de l'enfance et de l'adolescence (p.xvii). En scrutant l'ouvrage de référence de Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, nous constatons lors du traçage de l'évolution des discours en référence au concept d'autonomie de l'élève, que cette référence constituait chez Piaget une proposition théorique dans laquelle l'enfant passe d'un stade d'hétéronomie morale à celui d'autonomie morale. Piaget (1936) avait effectué une étude de cas et cueilli des données empiriques qualitatives. Ces données étaient constituées des discours des enfants en contexte de jeu impliquant le recours à des règles plus ou moins adaptées, ainsi qu'à des justifications discursives fournies par les enfants face à des cas typiques fictifs lors d'entretiens individuels avec Piaget.

Les propositions théoriques de Piaget ont exercé une influence sur la manière dont Kohlberg a orienté ses recherches. Cela dit, Kohlberg est parvenu à articuler avec plus de nuance et de précision les concepts de développement et de justice selon une perspective d'éducation morale. Il abonde dans le sens de Dewey en ce qui concerne les finalités de l'éducation. Référent à Dewey en termes de finalité a pour effet de joindre la responsabilité de l'éducation à l'évolution citoyenne, mais aussi à un développement global de la personne; celle-ci est considérée dans une perspective de développement social, intellectuel, moral et personnel (p.xiii). Une théorie doit en effet impliquer des considérations pour l'intériorité de la personne, pour les contingences environnementales et culturelles, et pour la recherche de critères pour évaluer la validité de la théorie elle-même.

4.2.2 Critères de validité philosophique et empirique

L'autonomie est une composante théorique issue de la réflexion présentée précédemment. Menée par Kohlberg, cette réflexion porte sur les finalités de l'éducation, sur les théories psychologiques à considérer au niveau du développement de la personne et sur l'évaluation des arguments pour défendre l'une ou l'autre de ces théories. Il cherche notamment à développer une théorie d'éducation morale et soutient la nécessité d'aborder la moralité à partir de la philosophie et de considérer la pluralité des recherches de cette discipline pour apprécier une théorie du développement (*ibid.*, p.101-102). La philosophie apparaît selon lui comme la discipline clé pour assumer un positionnement raisonné – c'est-à-dire qui favorise l'examen des postulats, des concepts, des finalités et des conventions disciplinaires – face aux valeurs et pour réfléchir aux fondements de l'activité scientifique. Le relativisme et les prétentions de l'impartialité scientifique menaceraient notre rapport aux sciences en général, mais altèreraient notamment nos considérations envers la notion de personne dans la recherche scientifique (*ibid.*, p.108-114). « By any philosophic definition, it is not moral to subject a child to such manipulation » (*ibid.*, p.103). En recourant à l'interrogation philosophique, il se met surtout en quête de principes universels qui permettront de transcender l'activité scientifique et les cultures; cette démarche est particulièrement influencée par celle de Kant; il y a des rapprochements existants entre, d'une part, certaines catégories scientifiques et éthiques, dont l'obligation, la responsabilité, les standards, la conduite logique (*ibid.*, p.116) et, d'autre part, des catégories universelles du jugement moral (*ibid.*, p.117). En indiquant que la morale n'est pas impartiale, Kohlberg s'en prend au relativisme sociologique et au relativisme modéré, lesquels font de la morale un élément observable à travers les groupes sociaux et varient sans avoir de principes universels. Même si cognitivement nous pouvons rapprocher le principe de justice à ces composantes théoriques, Kohlberg n'estime pas que la morale soit une application de

l'intelligence; la morale aurait un développement qui lui serait propre. En somme, sa référence au concept d'autonomie de l'élève apparaît en quelque sorte liée aux exigences morales et aux prémisses kantienne sur la liberté en tant qu'antinomie du conformisme et de l'aliénation.

I believe moral development is its own sequential process rather than the reflection of cognitive development in a slightly different content area [...] one can be at a logical stage and not at the parallel moral stage, but the reverse is not possible (*ibid.*, p.137-138).

Lorsque le développement moral est au rendez-vous, il semble que le développement cognitif y soit également; mais l'inverse n'est pas démontré, ni empiriquement ni philosophiquement, dans les travaux de Kohlberg. Pour favoriser un développement de qualité, on doit débiter avec un exercice philosophique, et cet exercice n'est pas neutre; il possède ses propres standards de réflexion rationnelle, au même titre que le développement scientifique s'appuie sur des standards méthodologiques (*ibid.*, p.98). À l'instar de R.S Peters, Kohlberg ajoute qu'une théorie psychologique sera toujours incomplète si on ne peut dégager ses implications philosophiques.

[...] my claim is not that the theory is culturally universal but that basic moral principles are universal [...] Methodological nonrelativism is the doctrine that certain criteria (importantly, reversibility, or universability) of moral reasoning or principles are universally relevant. It means that, even if there are observed cultural divergences of moral standards, there are rational principles and methods that can reconcile these divergences or lead to agreement (*ibid.*, p.98).

L'identification des multiples dimensions associées au développement exige de considérer les inquiétudes émises par Kohlberg à l'égard du conformisme et de l'endoctrinement. Pour nous, il s'agit donc d'évaluer le concept d'autonomie de l'élève à partir de concepts qui pourraient nous permettre d'apprécier ce qui empêcherait sa manifestation, dont le conformisme et l'endoctrinement. Conscient que cela s'avère insuffisant pour connaître le type de développement souhaité,

Kohlberg indique de ne pas abandonner la réflexion requise à cet effet. Il s'agit plutôt de chercher les exigences d'une telle réflexion en identifiant les dérives possibles de celle-ci. Nous pouvons dire pour l'instant que l'autonomie de l'élève en tant que personne, si telle est la finalité inhérente de l'éducation et donc du développement global, doit, selon la perspective de Kohlberg, préalablement être soumise à un examen critique et rigoureux de ce que cela implique en termes de développement. Ces critères d'évaluation des finalités de l'éducation ne doivent, selon lui, ni être unilatéralement abordées par la psychologie, ni justifiées à partir de généralisation de données basées sur des variables de type déterministe. Autrement, nous nous retrouverions en panne de justifications raisonnablement identifiées et argumentées. Mais vers quelles considérations théoriques devons-nous nous tourner pour apprécier sa référence au concept d'endoctrinement et les conséquences de ce concept sur celui d'autonomie de l'élève?

Pour éviter les dérives du conformisme de l'aliénation, Kohlberg se penche sur les critères de validité des recherches en psychologie portant sur l'éducation. Il défend la nécessité de recourir à des justifications à la fois philosophiques et psychologiques (p.6); le concours de ces deux disciplines permettant d'évaluer les moyens et les fins de l'éducation. À partir de telles considérations, Kohlberg identifie ainsi trois erreurs de raisonnement en lien avec une recherche sur le développement qui constituent des dérives potentielles de l'éducation quant aux postulats sur ses finalités (*ibid.*, p.4) :

- 1) l'erreur psychologique (*psychologist's fallacy*) : elle réduit toute investigation sur les finalités à une logique limitée à des pratiques éducatives fondées sur la construction de la psyché humaine selon les critères fixés par la psychologie elle-même, dont la généralisation;
- 2) l'erreur naturaliste (*naturalistic fallacy*) : elle consiste à attribuer les causes du développement à des contingences;

- 3) le relativisme : il constitue un abandon de recherche de principes universels nous permettant d'identifier des critères pour apprécier les finalités de l'éducation et les justifications que l'on se donne en regard du développement humain.

Les finalités en éducation concernent le développement, mais sont aussi des occasions de préciser avec rigueur nos conceptions de l'élève, de ses qualités, et des qualités du discours que l'on porte pour défendre telle ou telle finalité. Autrement, les dérives doctrinaires nous guettent de près. Pour éviter les dérives de l'endoctrinement, il faut ainsi que l'enseignant et l'élève soient considérés comme des êtres moralement libres, et non pas de simples agents de l'État, indique Kohlberg. D'une part, cela nous invite à poursuivre son analyse en fonction de sa recherche de critères d'évaluation, en espérant comprendre ce qui nous permettrait d'apprécier le concept d'autonomie de l'élève, au niveau des moyens et des fins que l'on se donne en éducation. D'autre part, nous questionnons cette dichotomie apparente entre un « être moralement libre » et un « agent de l'État ». Quelle résonance ces deux états d'esprit ont sur le rôle perçu de l'enseignant quant à ses choix pédagogiques, tant au niveau des moyens que des fins qu'il se (ou qu'on lui) donne, et sur les exigences théoriques et pratiques d'une référence au concept d'autonomie de l'élève.

La question des critères et des standards pour penser le développement apparaît indispensable, mais cela nous laisse surtout penser que l'enseignant est au moins partiellement responsable des conditions de développement de l'élève et qu'il doit donc être sensible aux questions philosophiques que soulève Kohlberg. Nous comprenons que ce dernier propose une théorie du développement à partir de laquelle l'élève et l'enseignant prennent part en y réfléchissant et en acceptant que les réponses ne vont pas de soi, que les questions des valeurs et de la liberté constituent des défis éthiques, du moins en communauté démocratique. À cet effet, l'idée de Kohlberg consiste à recourir aux principes du développement naturel, développement

intrinsèquement lié à devenir une réponse contre l'endoctrinement et, de ce fait, une exigence de la démocratie de favoriser un tel développement (1981, p.76). Considérant que les objectifs de développement concernent directement l'éducation, Kohlberg se trouve dans l'obligation de fournir un moyen de les définir. Hormis le discours romantique (*romanticism*) qui fixerait d'emblée les traits désirés chez la personne, ou le discours de la psychologie industrielle (*cultural transmission*) qui prédit les succès des élèves, Kohlberg propose une stratégie philosophico-développementale (*ibid.*, p.77-86). En réponse aux deux premiers discours, Kohlberg juge que la vision romantique a un problème de définition et de mesure, alors que la psychologie industrielle ne questionne ni ce qu'elle mesure, ni les limites de ce qu'elle mesure, ni ses finalités. Considérant ces carences à fournir des réponses valables empiriquement et philosophiquement, Kohlberg réitère la responsabilité des philosophes de l'éducation (*ibid.*, p.86) à interroger les fondements théoriques de la recherche, tout en considérant les composantes propres au développement et la reconnaissance de certains déterminismes dans l'activité humaine. Pour nous, cela signifie surtout que la référence au concept d'autonomie de l'élève constitue préalablement un exercice philosophique sur les assises théoriques d'une théorie du développement. Kohlberg estime que cet exercice exige que les théories psychologiques en éducation passent un test de validité théorique : le test de la charge philosophique (*ibid.*, p.50). Par exemple, la théorie du développement proposée évalue-t-elle le type de développement envisagé et les conséquences sur la dignité humaine? La théorie du développement proposée favorise-t-elle malgré elle des formes de conformisme ou d'endoctrinement? Réduit-elle ou mène-t-elle l'esprit libre à des fonctions mécaniques ou à une abnégation de la personne?

En ce qui concerne la recherche de critères, les positions de Kohlberg laissent espérer qu'il est possible de transcender certains préjugés sur la rivalité entre la philosophie et la psychologie. D'une part, le recours aux données empiriques issues de la

psychologie pour évaluer les conduites en éducation s'avère pertinent pour soutenir un discours sur des pratiques éducatives et, d'autre part, le recours à la philosophie permet d'évaluer les fins que nous nous donnons en éducation ainsi que les concepts et les critères adoptés par la psychologie. En d'autres mots, ces deux disciplines seraient nécessaires pour apprécier pleinement l'humain qui se développe en partie par l'éducation; elles se complètent. La philosophie ne peut à elle seule soutenir le discours sur les pratiques, la psychologie ne parvient pas à évaluer moralement ses propres règles et donc la validité de ses propres pratiques. La portée du discours de Kohlberg sur les disciplines exige d'évaluer nos pratiques sans abandonner la recherche de critères, et donc, dans notre cas, de ne pas référer au concept d'autonomie de l'élève sans examen rigoureux de sa portée philosophique et psychologique en éducation. D'un côté cet examen nous oblige préalablement à distinguer « autonomie » et « élève » pour mieux les comprendre. D'un autre côté, la référence au concept d'autonomie chez Kohlberg est conditionnelle à la rigueur du propos des chercheurs et des individus par rapport à leurs critères pour penser et apprécier le développement d'un individu, à l'examen des théories qui soutiennent des conceptions du développement. Une théorie doit être évaluée, testée, revisitée, argumentée et pour nous aider en ce sens, Kohlberg propose des stratégies pour définir les objectifs éducatifs et pour évaluer les méthodes (1981, p.49-50).

4.3 Sur les incohérences et les inconsistances conceptuelles dans les discours émissaire et étalon

Nous procédons maintenant à l'interrogation des assises conceptuelles des discours émissaire et étalon. Il s'agit en fait d'une étape de notre investigation où nous relevons les idées maîtresses des deux discours exposés précédemment et y recherchons la valeur des critères que ces discours nous proposent pour apprécier la référence au concept d'autonomie de l'élève en lien avec ce qui s'est dégagé de notre

corpus. Ces discours présentent plusieurs positions concernant 1) la place et la résonance de la référence au concept d'autonomie de l'élève au niveau du développement et de sa fonction, 2) les finalités vers lesquelles s'orientent les catégories du développement identifiées et les conditions scolaires qu'elles exigent pour référer au concept d'autonomie de l'élève, et 3) le type de critères suscité par les théories développementales qui se dégagent des discours et les conséquences des critères retenus dans ceux-ci pour évaluer la validité de la référence au concept d'autonomie de l'élève. Nous pensons que ces trois catégories générales, qui ont d'ailleurs été intuitivement identifiées dans la problématique, peuvent servir d'angles d'analyse des discours. Il s'agit d'un point de départ pour situer les idées générées par ceux-ci en référence au concept d'autonomie de l'élève.

4.3.1 Sur le développement

Le premier élément théorique qui nous vient à l'esprit en reprenant les discours émissaire et étalon est leur constitution intrinsèquement liée à l'idée de développement. Pour Rosenshine et les auteurs identifiés associés à l'*explicit teaching* (Engelmann, 1988 ; R. M. Gagné, 1985 ; Rosenshine, 2012a), cette idée se caractérise par la construction cognitive de l'élève, construction qui a pour matériau la composition des disciplines enseignées et qui a pour architecture les programmes scolaires. Le développement de l'autonomie est conditionnel à une relation de correspondance entre les activités de l'élève et les contenus disciplinaires. Pourtant, si le rapport entre développement, autonomie et matières scolaires est présent à quelques occasions dans notre corpus (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Gusdorf, 1963 ; Montessori, 1916), l'emphase de la référence à l'autonomie se situe ailleurs que dans l'adéquation de l'activité de l'élève aux spécificités disciplinaires. Si l'*explicit*

teaching simplifie en apparence les choses, c'est qu'elle évite de questionner et de poser les bases théoriques de ce que devrait constituer une théorie du développement.

À ce titre, des chercheurs spécialisés en sciences cognitives ne font pas nécessairement abstraction d'une telle rigueur, notamment pour effectuer des recherches sur le référentiel entourant le concept d'autonomie de l'élève (Deci et Ryan, 2006). Dans la sphère de la psychologie développementale, c'est justement sur cette exigence intellectuelle que se bute Kohlberg alors qu'il estime que le développement de la personne est la finalité de l'éducation. Sur ce point, Rosenshine ne présenterait pas selon nous d'objection. Il préciserait possiblement que l'éducation se limite à sa fonction d'instruction et que seules les données obtenues empiriquement ou prouvées statistiquement peuvent nous indiquer si tel ou tel développement est bon en éducation. Par contre, notre corpus signale à quelques reprises qu'il est bien difficile de dire si un développement est « bon » sans interroger préalablement le concept de développement et sans considérer un examen des valeurs sur lesquelles on pose un jugement sur les catégories du développement (Dewey, 1916 ; Kohlberg, 1981). D'autant plus qu'un examen sur le « bon » est d'abord et avant tout un examen philosophique. Il s'agit selon nous d'une première carence théorique, carence inhérente à la prémisse du discours émissaire sur le développement, carence qui ne le disqualifie pas pour autant. En effet, procéder à un examen empirique des catégories de développement nous libère certainement d'une part d'ignorance (Dewey, 1938 ; Piaget, 1973 ; Skinner, 1969). Seulement, ignorer les réflexions philosophiques préalables à un examen empirique peut certainement nourrir l'ignorance (Dewey, 1916 ; Kant, 1785 ; Kohlberg, 1981).

La recherche que s'impose Kohlberg sur le concept de développement et sur ses exigences théoriques en éducation le mène à vouloir fixer des critères pour apprécier

nos référents relativement à la condition de l'élève. Nous pourrions aisément lui reprocher de recourir à un discours théorique insuffisamment lié au milieu scolaire « concret » (Dewey, 1916 ; Piaget, 1973). Sur ce point, l'avantage pencherait vers Rosenshine, lequel synthétise des comportements observables et des séquences d'enseignement applicables. Ultimement, les auteurs associés au discours émissaire perçoivent l'élève comme une entité qui organise des notions et des stratégies, lesquelles lui servent de protocole de conduite face à des problèmes bien définis. Est-ce suffisant, pour référer au concept d'autonomie de l'élève, de parvenir à organiser les concepts et associer x à y ? Kohlberg et ses prédécesseurs humanistes ne le pensent pas (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Freire, 1969 ; Gusdorf, 1963 ; Kant, 1787 ; Reboul, 1977 ; Rousseau, 1762a). Parce que pour eux, questionner la condition de l'élève, c'est se soucier de l'effet de l'instruction sur sa personne, pendant et après son passage à l'école. Parce que penser l'élève c'est aussi penser cette personne qui est d'emblée en formation dans une institution humaine créée par des humains et que ces derniers ne sont pas à l'abri de dérives idéologiques allant contre la vie elle-même.

Une question à se poser relève de l'entité même de l'élève qui se développe : est-il un élément d'un système plus large ou un être libre? Reboul (1989) avait déjà identifié ces pôles théoriques des finalités de l'éducation, entre un naturalisme et un culturalisme. L'associationnisme du type x permet y , relève plutôt d'un culturalisme, ou de ce que Kohlberg nomme la *cultural transmission*, bien que dans la réalité scolaire ce ne soit pas aussi clairement polarisé. Est-ce que cela doit nous empêcher d'interroger la validité de nos conceptions de l'élève? Certainement pas. Au contraire. D'éviter la question, c'est justement laisser le relativisme dominer et ainsi laisser la porte ouverte aux idéologies, nous rappellent Kohlberg et Reboul. Or, nous nous retrouvons avec la nécessité de préciser les finalités éducatives pour identifier le type de développement souhaité. Lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève, l'élève ne peut pas, à partir de l'ensemble de notre corpus, en principe, être le

moyen de fins qui ne lui appartiennent pas et qui le détermineraient. Il *faut* que le développement de la personne soit fondamentalement une fin en soi, en justice et en liberté. Autrement, ce n'est pas de l'autonomie mais une forme d'automatisme, de l'aliénation.

La première chose qui nous vient à l'esprit pour apprécier ce phénomène d'étrangeté de soi-même, c'est la reconnaissance de soi. La reconnaissance de soi repose sur une condition existentielle, celle de pouvoir se révéler à soi-même et de se percevoir. Elle suppose en éducation que l'enseignant connaisse l'élève et le perçoive selon ce regard neuf sur lui-même (Gusdorf, 1963 ; Kant, 1797 ; Rogers, 1961, 1969 ; Rousseau, 1762a). Skinner, Rosenshine et Gagné ne font pas abstraction de ces regards croisés sur ce que révèle l'élève. Simplement que ce qu'ils observent relève de l'« observable », de l'énergie déployée pour la tâche demandée. Est-ce suffisant? Cela semble dépendre de ce que nous projetons sur l'élève. Si sa fonction est inhérente aux connaissances enseignées, le prélèvement des manifestations de l'activité cognitive est probablement adéquat à cette fonction. Mais d'autres forces vitales sont présentes chez l'élève, dont les habiletés sociales, le jugement moral, le sens esthétique, notamment (Dewey, 1916 ; Gusdorf, 1963 ; Kant, 1785, 1787 ; Kohlberg, 1981 ; Reboul, 1989). La question est donc de savoir si l'éducation doit s'en préoccuper lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève. Un intérêt scientifique strictement concentré sur l'activité cognitive et de type associationniste n'engage pas formellement les dimensions sociales et esthétiques de l'élève, si ce n'est que pour les exploiter comme des contingences. Dans cet ordre d'idées, l'élève tend potentiellement à la stagnation des développements sociaux et moraux si ces dimensions ne sont pas explicitement suscitées à l'école. L'élève est en quelque sorte abandonné au regard de ces dimensions. Favoriser uniquement l'autonomie sur le plan cognitif peut alors constituer à la longue un enfermement social (Alain, 1932 ; Freire, 1969 ; Kohlberg, 1981 ; Reboul, 1977). Nous comprenons avec Rosenshine et

Gagné que la structure de l'enseignement et des notions disciplinaires favorise l'organisation cognitive. Mais l'organisation cognitive ne constitue pas un remède contre le conformisme et la soumission à l'autorité. Lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève, d'autres justifications de l'expérience de l'élève que celles recommandées par l'associationnisme s'imposent; des formes d'expériences qui, sans garantir *une* autonomie *stricto facto*, favoriseraient chez l'élève une maturation de sa conscience de lui-même et de sa condition sociale, conscience « morale » pour éviter d'être assimilé cognitivement à des causes immorales et qui l'instrumentaliseraient.

Cela dit, une certaine correspondance prévaut dans les discours exposés précédemment. Il s'agit de la présence d'étapes de maturation ou du moins de développement. Pour Rosenshine et Gagné, il s'agit de l'enseignement de la présentation des notions, de l'intégration progressive de l'exercice aux activités scolaires, de la rétention de la mémoire et du feedback. Ces conduites au service de la cohérence des schèmes cognitifs apparaissent fondamentales pour penser l'action humaine en général et ses références aux savoirs de l'humanité pour se penser soi-même et son environnement. Ces formes de l'organisation cognitive peuvent cependant être de deux ordres. Le premier est donné par les pairs et les adultes à l'enfant. Le deuxième est construit par l'ensemble. En d'autres mots, la maturation et le contact avec les savoirs disciplinaires peut devenir une expérience par correspondance aux attentes des autres, ou devenir une expérience signifiante inédite qui laisse présager des écarts potentiels au *donné*. La maturation peut ainsi être une expérience interne à la vie scolaire, ou construite en correspondance avec l'histoire qui se poursuit et avec l'interaction de l'élève à partir des savoirs inhérents aux disciplines. Au premier niveau, la discipline et ses savoirs sont des fins en soi, en tant que finalités pour lesquelles l'organisation cognitive est souhaitée. À l'autre niveau, l'expérience avec les savoirs devient une expérience sociale et historique à laquelle l'élève prend part et dont il sera éventuellement un responsable de la continuité des

savoirs. Il nous semble que la référence à l'autonomie ne peut faire autrement que de référer en premier lieu aux savoirs de l'humanité, mais une telle référence ne peut pas non plus convier l'élève à se restreindre aux consensus disciplinaires. Si l'enseignement des disciplines est nécessaire pour entrer dans le monde, les méthodes pédagogiques qui réfèrent au concept d'autonomie de l'élève ne peuvent promouvoir que l'élève y soit contraint ou limité pour penser le monde, du moins limité dans son interrogation, aussi marginale soit cette interrogation. C'est donc une conscience des normes disciplinaires qui doit hypothétiquement être présente, mais qui, progressivement selon les âges et l'accessibilité, peuvent être saisies et « examinées » par l'élève. Il s'agit d'une activité métacognitive, critique de l'activité cognitive suscitée et de ses multiples enjeux. « Se régir selon ses propres lois » semble exiger d'interpréter les « lois / consensus disciplinaires » mais aussi de les situer selon leur histoire, leurs contextes, et parfois de les dépasser. Se faire juge, ce n'est pas se rendre technicien juridique de soi ou policier de la pensée. L'expérience cognitive doit donc potentiellement être accompagnée d'exigences qui la dépassent aux niveaux épistémologique et moral. Pour cela, il faut accepter le potentiel de faillibilité et de falsifiabilité de l'expérience comme telle; du moins, si la cognition est liée à une conception du développement qui porte attention aux dérives de l'aliénation. En démocratie, on ne favorise pas en principe l'enfermement de l'élève, mais plutôt la maturation et la prise en charge de soi-même. Si une discipline devient un enfermement cognitif pour l'élève, les méthodes y ayant contribué ne peuvent prétendre à favoriser l'autonomie de l'élève. Ce serait plutôt dans ce cas une « automatisation » de l'élève qui réfère aux schèmes disciplinaires enseignés.

En somme, le propos de Rosenshine et de Gagné a le mérite de nous permettre de mieux comprendre certaines facettes de l'organisation de l'enseignement et de la pensée chez l'élève. Maintenant, si l'on s'intéresse aux méthodes d'enseignement associées aux postulats théoriques actuels sur le concept d'autonomie de l'élève, il

s'agit de réfléchir aux enjeux de l'organisation de la pensée elle-même pour nous permettre d'éviter un cloisonnement épistémologique contraire aux postulats sur ce concept, tel que cela semble partiellement se produire avec le recours à l'*explicit teaching* pour soutenir la référence à l'autonomie de l'élève. Les considérations larges envers le concept de développement constituent ainsi une invitation aux chercheurs en sciences cognitives pour dialoguer avec les autres disciplines contributives sur les répercussions des limites qu'ils s'imposent en recherche sur les conceptions de l'élève et de son développement. Quant à Kohlberg, s'il nous présente les dérives potentielles des présomptions psychologiques et empiriques sur les fins de l'éducation, il ne nous trace pas le chemin pour développer notre « esprit de justice » et notre « vision globale » de l'élève; même si un tel chemin n'est pas comme tel traçable. À défaut d'être « comblé », nous croyons que ce « vide » doit être retenu et analysé parmi les conditions scolaires potentielles à considérer pour apprécier une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève.

4.3.2 Sur les finalités

Les discours émissaire et étalon se composent de formes de développement différentes : développement cognitif pour l'un, global pour l'autre. Les moyens utilisés pour susciter ces formes de développement sont différents. Mais ce sont les destinations de ces formes de développement visées par chacun de ces discours qui nous concernent ici. L'évaluation de la validité des finalités de ces discours nous conduit vers la recherche de critères pour les apprécier, et ceux-ci concernent fondamentalement la personne, sa dignité, la qualité des organisations sociale et politique auxquelles elle appartient, le rapport au temps nécessaire pour se développer, la qualité du jugement par la personne sur elle-même et sur l'institution scolaire, en l'occurrence.

La communication joue un rôle fondamental dans la relation éducative entre l'enseignant et l'élève, entre l'adulte et l'enfant; il s'agit d'un des aspects de l'enseignement. Gagné, Rosenshine, Engelmann et Carnine soutiennent que la communication efficace permet d'exposer directement les attentes liées à la tâche donnée à l'élève, ainsi que les étapes à respecter pour parvenir à la destination de l'acquisition de l'information, information devant permettre de s'exercer seul lorsqu'elle est bien saisie dans ses applications. La destination apparaît ici comme un « agir seul selon les préceptes enseignés, sans la supervision directe de l'enseignant ». Nous avons soulevé précédemment que le terme « *independent* » associé à cette étape de l'enseignement explicite constitue une fin liée à l'activité particulière menée en classe. Ce « faire indépendamment de la supervision directe de l'enseignant » est d'abord une indépendance relative à la prescription de la tâche assignée et des associations cognitives souhaitées. Rien n'indique ici si la prescription est appliquée par l'élève sous prétexte de docilité, de soumission à l'autorité, craignant la sanction ou la déception de ses parents. Ces dérives de l'éducation ne sont pas abordées selon les perspectives cognitivistes. Bien sûr, Rosenshine et Gagné délimitent leurs investigations au fonctionnement de la mémoire; leurs investigations visent d'abord à rendre l'association de concepts plus efficace dans l'instruction de l'élève, c'est-à-dire plus directe, nécessitant moins de temps, et impliquant moins de détours psychiques, davantage liée à une formation spécifique. En fait, l'indépendance de l'élève permet à l'enseignant « efficace » de s'occuper d'autres élèves et de s'assurer que la notion x soit acquise avec la maîtrise de telle stratégie y . Ce passage vers la maîtrise d'une stratégie permet surtout l'acquisition ultérieure de notions plus complexes établies par le programme scolaire. À ce titre, nous ne pouvons imaginer quelqu'un qui s'opposerait à l'idée de progression. La progression et l'exercice semblent des composantes inhérentes à l'instruction, quelle que soit l'allégeance épistémologique de l'auteur (Alain, 1932 ; Piaget, 1973 ; Reboul, 1989 ; Rosenshine, 2012a ; Scheffler, 1989 ; Skinner, 1969a); c'est surtout les moyens et les fins pour lesquels ces progressions et ces exercices

sont pensés qui les distinguent. Si l'autonomie constitue une fin de la formation de l'élève, jusqu'à présent elle implique une conception du développement vers cette destination et elle exige donc un examen des étapes et des moyens engagés dans ce développement, qu'il soit pour l'instant cognitif ou global.

Les raisons invoquées pour soutenir l'enseignement explicite concernent surtout la réussite et la formation scolaire. L'indépendance de l'élève en situation d'exercice est une condition nécessaire pour passer d'une notion à l'autre, mais selon une perspective de formation/qualification dans le contexte scolaire québécois, qualification jugée suffisante à partir d'indices de performance scolaire. D'une certaine manière, l'indépendance de l'élève est le moyen de répondre à des besoins de qualification et de répondre à une demande sociale, qu'elle soit productive ou économique. Notre objection relève davantage de l'inconsistance de ce raisonnement que de son manque de logique. Il est certes logique qu'une société mette en place une institution qui puisse favoriser son organisation et harmoniser les échanges. Il est cependant incomplet pour un système éducatif en démocratie de qualifier des personnes sans considérer un examen des qualités morales de la personne car, en principe, les enfants d'un tel système seront responsables d'argumenter sur les lois qui régulent leur société (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Kant, 1785 ; Reboul, 1977). À ce titre, le développement de la personne ne peut se faire sans le concours de la personne elle-même, irréductible au fonctionnement de l'institution scolaire. Le jugement ne peut pas être hermétiquement scellé sous le joug de l'institution et des conventions disciplinaires. Il faut donc faire aussi appel à d'autres catégories de jugement lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève.

Le succès à l'école est certes désirable en éducation. Personne ne se rend en classe en disant : « J'espère que ces élèves échoueront ! ». Mais est-il suffisant de considérer la

finalité de réussite scolaire pour référer au concept d'autonomie de l'élève? Les deux sont-ils liés? Si on suppose une telle relation, cela signifie que l'élève faible à l'école n'est pas autonome, ou insuffisamment autonome. *A contrario*, un élève qui s'oppose à la doctrine enseignée dans un système totalitaire pourrait paraître à nos yeux comme un élève audacieux, raisonné, tout au moins respectable pour avoir potentiellement un jugement qui résiste à la violence symbolique. L'obtention de résultats scolaires supérieurs comme finalité de l'éducation est toujours au service d'une certaine forme de société qui recourt à l'appareil éducatif pour soutenir ses visées, que ce soit dans la production industrielle ou la reproduction idéologique (Reboul, 1977, 1989). L'indice de la réussite scolaire est généralement jugé « bon » lorsqu'il y a correspondance entre les référentiels sociaux conventionnés et institutionnalisés, et les manifestations de l'élève.

Le concept d'autonomie de l'élève, s'il concerne effectivement un jugement plus éclairé et potentiellement situé en deçà et au-delà des prescriptions institutionnelles, doit alors être lié à des états de conscience qui permettent à la personne de s'opposer aux dérives totalitaires et aux injustices sociales, du moins, d'espérer en termes de justice. Si une personne est accoutumée à n'agir que selon la norme prescrite, sous prétexte que telle est la prescription sociale, nous avons visiblement affaire à de l'hétéronomie, et non pas à de l'autonomie. C'est pour cela que nous estimons que les travaux de Gagné et de Rosenshine sont adéquats relativement aux limites qu'ils se fixent dans leurs travaux. Mais ils sont incomplets pour soutenir une thèse sur le concept d'autonomie de l'élève, dans la mesure où les fins de l'éducation référant à ce concept ne peuvent pas se limiter à une démonstration appliquée des fonctions mnésiques institutionnalisées (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Freire, 1969 ; Gusdorf, 1963 ; Kant, 1787 ; Kohlberg, 1981 ; Rousseau, 1762). L'efficacité des fonctions mnésiques peut devenir le moyen d'une mémoire collective qui exclut la possibilité pour la personne de questionner l'ordre social établi, aussi « légalement » autorisé

puisse-t-il être. Nous devons donc ajouter quelques aspects au jugement pour accepter les travaux de Gagné et Rosenshine. Le jugement est certainement caractérisé en partie par de l'association cognitive, mais il ne peut s'y réduire lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève.

Définir un système éducatif, c'est aussi préciser sa fonction. Si sa fonction est purement conformiste, dans l'optique de reproduire des rôles sociaux prédéterminés, il est possible que la psychologie béhavioriste soit adoptée par le réseau de l'éducation selon l'équation formation/production. Si sa fonction est de répondre aux exigences démocratiques, et donc inspirée des fondements humanistes hérités notamment des Lumières, les conceptions du jugement et des visées de l'agir doivent impliquer un référentiel cohérent avec de tels fondements, c'est-à-dire avec les exigences physiques, intellectuelles, sociales, morales, spirituelles et affectives, exigences conditionnelles à la formation du citoyen lucide et éclairé. Les fondements de notre système éducatif québécois se caractérisent par un tel idéal moral et politique; est-ce dire que l'autonomie a pour nous une résonance profondément humaniste au départ? Les fonctions de l'éducation constituent donc un facteur non négligeable à considérer dans l'élaboration de notre référentiel pour penser l'autonomie de l'élève.

Si la fonction de l'éducation se caractérise par l'instruction, il faut cependant demeurer vigilant afin qu'elle ne devienne pas un endoctrinement. Elle semble le devenir en effet lorsque la référence au concept d'autonomie de l'élève est strictement comprise comme une adéquation entre des indices de l'agir et des attentes de rendement scolaire. Reconnaître l'instruction en tant que fonction de l'éducation engage parallèlement à pouvoir apprécier l'instruction comme telle. C'est donc que la réflexion de l'élève sur son agir doit graviter, comme le suggère Kohlberg, autour

d'un noyau moral. L'activité cognitive, lorsqu'elle est comprise en lien avec le concept d'autonomie de l'élève, devrait logiquement également être pensée comme une dimension du développement global l'élève. L'agir de l'élève, son jugement, les qualités de l'expérience et sa personne globale doivent être favorisés selon les lumières de la raison. Certes, au Québec le rapport à une certaine morale dominante a été remis en question dans les années entourant la Révolution tranquille. Néanmoins, l'appréciation de l'agir par l'élève lui-même en termes de moralité implique non seulement une responsabilité de l'agir, mais aussi la possibilité de se percevoir comme un être fondamentalement libre.

La liberté n'est pas une finalité présente dans le discours émissaire. Pourtant, elle est constamment présente et fruit d'une richesse de l'esprit dans le discours étalon. Notre corpus dégage aussi cette importance accordée à la liberté, même si elle ne trouve pas le même écho dans les pratiques en éducation (Dewey, 1916, 1938 ; Freire, 1969 ; Montessori, 1943 ; Neill, 1960 ; Rogers, 1969). Mais il ne semble pas possible d'envisager sérieusement une référence au concept d'autonomie de l'élève sans le considérer comme un être libre, ou aspirant à plus de liberté.

Une référence au concept d'autonomie de l'élève qui ne comporterait pas un souci de l'équilibre social, de la paix, de la justice et la dignité paraîtrait incomplète; car ne précisant pas comment éviter l'aliénation, l'assujettissement, la manipulation, et les abus. Ce n'est pas qu'il ne faille pas se soucier des règles scolaires. Même si les finalités de Durkheim sont contestables, son examen des règles scolaires sonne plutôt juste : c'est bien qu'il y ait des règles, c'est mauvais que tout soit réglé. Et la règle scolaire, du moins en démocratie, doit toujours être liée à une conception de la justice (Dewey, 1916 ; Kohlberg, 1981), concept qui constitue une invitation à cultiver l'esprit du professeur et de l'élève. La gestion des comportements, si elle est

strictement liée à l'adoption du climat idéal pour travailler, pour obtenir des notes supérieures paraît faiblement représenter des exigences supérieures de justice et de dignité, exigences associées au concept d'autonomie depuis deux siècles. Rien n'indique que la gestion des comportements ne suscite finalement des attitudes de conformisme, des attitudes qui ne pourraient permettre le passage du niveau conventionnel au post conventionnel dans l'échelle de Kohlberg. Le climat de classe et les règles qui s'y trouvent sont certainement une réalité avec laquelle les enseignants doivent composer. Mais la référence à l'autonomie de l'élève semble exiger de ce climat qu'il favorise chez l'élève un rapport plus lucide avec la réalité, qu'il la questionne, l'investigue, mais aussi qu'il ait un rapport plus éclairé avec les exigences même de l'existence. Si ces termes sont généraux pour tenter d'expliquer les conditions scolaires nécessaires pour recourir au concept d'autonomie de l'élève, c'est que la référence à l'autonomie ne nous permet pas réellement de tracer avec précision ce que seront les obligations que la personne se donnera à elle-même; elle ne peut être que sous la forme d'un principe général de l'agir (Kant, 1785).

Avec un excès de crédulité pour des règles précises au regard des comportements et des conventions disciplinaires, on s'éloigne peut-être de l'esprit général de l'agir et de la possibilité pour l'élève d'évaluer son agir, évaluation qui implique entre autres les aléas de l'anticipation et de la projection; que la personne aiguisse son sens esthétique de l'agir en sentant, en percevant et en pensant, et non pas en suivant constamment des injonctions. L'activité cognitive n'est pas écartée; elle n'est simplement pas le cœur du sens de nos actions lorsqu'il s'agit de référer au concept d'autonomie de l'élève. Pour donner un sens à sa propre existence et y accorder de l'importance, en relation avec la vie des autres, et assumer de prendre le temps de réfléchir à ce qu'est une vie bonne, cela exige de se penser soi-même comme un être libre et non-déterminé. Cette liberté de l'esprit, et de la recherche, est fondamentale, à la fois pour que chacun trouve son propre chemin, mais aussi révèle ses propres

forces, ses propres intérêts. Si Rosenshine tente d'identifier le plus petit dénominateur commun de l'apprentissage, tout comme Skinner, il pourra identifier des variables. Mais la loi que l'élève se donne, selon notre corpus, doit s'inscrire dans un processus qui le libère et lui permette de s'épanouir (Dewey, 1916 ; Kant, 1787 ; Reboul, 1989 ; Rogers, 1969 ; Rousseau, 1762a). L'application scolaire des schèmes cognitifs doit être considérée comme une ressource ponctuelle plutôt qu'un moyen ultime pour enseigner. Un enseignement doit libérer et unir nous dit Reboul (1989); autrement il est endoctrinement. Si l'on enferme l'élève à l'intérieur de prescriptions disciplinaires et d'enseignements de contenus programmatiques retenus par le professeur, on ne favorise pas formellement chez l'élève la confiance en ses propres moyens, en son potentiel global. Mais aussi, on perçoit l'élève comme une réplique, qui répète, « *parotting* » dit Soltis, ou faire le perroquet. En l'occurrence, un enfant qui devient habile à répéter, devient aussi habile à feindre et à se dissimuler (Reboul, 1977, 1989). En ce sens, quelles sont les conditions scolaires qui favorisent l'émergence de l'autonomie de l'élève, de sa liberté d'agir et de penser, sans que cette liberté ne devienne finalement une occasion pour lui de se nuire et de s'éloigner des savoirs de l'humanité, pour que ces savoirs lui permettent de se lier aux autres et d'être sensible à leur existence? L'activité cognitive apparaît davantage comme une ressource, avec un potentiel d'intelligibilité et de créativité, qu'une ressource devant déterminer les formes de l'agir général de l'élève. L'ensemble des auteurs de notre corpus associé aux périodes qui précèdent la dernière réforme au Québec sont catégoriques : penser l'autonomie de l'élève est incompatible avec une vision mécaniste et déterministe de l'éducation. D'où l'importance de ne pas confondre « autonomie » avec « indépendance ». Il apparaît contradictoire de recourir au concept d'autonomie de l'élève dans des théories de type mécaniste, notamment des théories de type computationnaliste qui sont inconsistantes au niveau de l'interrogation des assises théoriques devant permettre de mieux comprendre la complexité globale de la personne et de son agir en général.

La question de la pluridimensionnalité de la personne revient encore une fois sur le tapis. Quelles dimensions de la personne l'éducation doit-elle favoriser? Doit-elle en favoriser une seule, ou les favoriser toutes? Si l'éducation en démocratie repose sur l'activité politique des personnes et que la « nourriture » de ce système est justement l'activité raisonnée et la sensibilité à autrui, il va sans dire que la réflexion sur les finalités de l'éducation doit les engager. Les jugements posés par les personnes en démocratie sont relatifs à une justice distributive et réparatrice plus raffinée que dans des états autoritaires. Ce sont donc des exigences morales qui doivent en principe animer nos sociétés démocratiques relativement aux enjeux de l'éducation. Selon une perspective positiviste de l'éducation et du développement de l'élève, le problème des dimensions morale, politique et esthétique relève de leur faiblesse à pouvoir se baser sur des études empiriques et généralisables. Nous constatons en effet que notre corpus ne nous fournit pas d'illustration synthétique des dimensions de la personne. Cependant, de nombreuses idées sont soulevées et argumentées pour les défendre.

Tout indique que la référence au concept d'autonomie de l'élève stipule que l'activité cognitive doive être en quelque sorte toujours de plus en plus « supérieure ». Or, il ne nous semble pas « supérieur » d'abandonner une recherche sur les autres dimensions sous prétexte de la difficulté à pouvoir les généraliser. D'une part, la référence à ce concept n'induit aucunement de considérer uniquement la généralisation des lois de l'agir pour déterminer les conduites des enfants; au contraire. Si les critères pour rendre compte de l'adéquation entre tel comportement de l'enseignant, telle gestion du temps et telle exécution par l'élève, sont des variables clairement identifiables, les critères pour apprécier le développement moral exigent de penser le processus, la conception de la personne et le temps, lequel n'est pas performatif, mais ralenti, un temps associé à la maturation et à l'écoute (Dewey, 1916 ; Kant, 1787 ; Kohlberg, 1981 ; Piaget, 1932). Le hic pour apprécier ces catégories concerne la minutie du temps organisé à l'école, qui bascule parfois dans un contrôle insoutenable des

disciplines et des comportements. Pour apprécier le temps en référant au concept d'autonomie de l'élève, il semble nécessaire d'accepter de se compromettre en réfléchissant aux enjeux et aux limites du développement global de la personne et de la liberté. Enfin, le temps dans une activité cognitive est différent d'un temps de jugement moral, d'un temps d'appréciation esthétique. Si nous avons affaire à des considérations pluridisciplinaires envers l'élève, il faut penser le temps sous différentes facettes et approfondir notre rapport à ce qui se rapprocherait des lois et des principes généraux du développement global de l'élève. La faiblesse théorique de Gagné et Rosenshine est qu'en évitant d'apprécier les dimensions autres que cognitive, on suggère implicitement que l'étude de ces dimensions est futile. Une carence de considération envers les multiples facettes du développement en éducation paraît incompatible avec la référence au concept d'autonomie de l'élève.

4.3.3 Sur les critères de validité

Les deux discours analysés reposent sur une appréciation de ce qui vaut la peine d'être retenu comme catégorie de la connaissance. Dans le discours émissaire, on privilégie une perspective mécaniste de la cognition. L'identification de variables, telles que la gestuelle de l'enseignant ou l'explicitation des attentes et des moyens de mise en application des stratégies cognitives à déployer, a permis à Gagné et à Rosenshine de proposer deux visions de l'instruction. La première est que les mécanismes de la mémoire sont connaissables empiriquement. La deuxième est que cette mécanique doit être au service des apprentissages essentiels pour la formation générale des jeunes. La résonance des perspectives de Gagné et de Rosenshine sur le concept d'autonomie de l'élève est, d'une part, qu'il peut être observable selon des variables comportementales et, d'autre part, que les justifications empiriques permettraient de nous indiquer si une personne réussit ou échoue en éducation. La

difficulté à laquelle on se heurte concerne l'effet rhétorique de ces propositions. Sans qu'il soit question de rhétorique chez ces auteurs, le fardeau de la preuve empirique pèse lourd sur les épaules de l'argument philosophique. En effet, en indiquant que la démonstration empirique est factuelle et que l'argument philosophique est spéculatif, cela favorise parfois la facilité de la démonstration; elle est plus séduisante, car décrite, rapide, souvent illustrée. Or, la référence au concept d'autonomie de l'élève, si elle constitue une invitation à questionner nos pratiques et à les valider empiriquement, n'en pose pas moins la question de la validité des référents pour penser la condition de l'élève. Et cela exige de penser les critères à partir desquels nous apprécions et posons un jugement sur les conditions scolaires mises en place. Compte tenu des règles inhérentes aux enjeux existentiels du concept, référer à des travaux empiriques sur la cognition est certainement pertinent, mais ceux-ci sont insuffisants pour penser les critères devant nous permettre d'apprécier l'élève, sa condition et son développement pour toutes les dimensions de sa personne. D'autant plus qu'on n'encourage pas le corps enseignant à examiner et à dépasser l'examen de la validité empirique proposé par Gagné et Rosenshine (Gauthier *et al.*, 2013). La validité philosophique des postulats sur le concept d'autonomie de l'élève exige des arguments, et donc de refaire la réflexion constamment. Ce concept ne peut se réduire à des observations vues par les autres; il concerne aussi une appréciation de soi par chacun, une possibilité de penser ses conditions, empiriquement, certes, philosophiquement, absolument.

La façon d'apprécier les discours exige à la fois un examen de la manière de composer avec les catégories que nous fixons pour penser la condition de l'élève, mais aussi une façon pour l'élève de penser sa condition selon des critères empiriques et philosophiques. Kohlberg recommande les deux types de critère, alors que Gagné et Rosenshine privilégient uniquement la validité empirique. La validité empirique constitue pour ces derniers une condition au service d'une finalité de réussite

scolaire. Dans le cas de Kohlberg, la validité philosophique permet d'évaluer les fins de l'éducation afin que celles-ci ne soient pas aliénantes. Puisque le concept d'autonomie de l'élève suscite en principe une certaine forme de conscience de soi, nous estimons que la recherche empirique qui réfère à ce concept ne peut absolument pas s'abstenir de discuter de ses enjeux philosophiques. Les enjeux existentiels de la vie bonne et de la vie juste entourant les références à ce concept (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Kant, 1787 ; Kohlberg, 1981) nous amènent à effectuer un examen de la validité des théories du développement y faisant référence. À ce titre, le discours émissaire est insuffisamment développé dans ce domaine. Cela ne signifie pas qu'il faille disqualifier la recherche empirique ou la psychologie. Seulement, la référence au concept d'autonomie de l'élève implique des positions plus nuancées et critiques concernant les déterminismes sociaux et environnementaux. Est-ce à dire qu'une approche plus ouverte, de la cognition, et des autres dimensions de la personne, est de mise si nous référons à ce concept?

La recherche empirique apparaît porteuse dans la mesure où l'éducation comporte des actions humaines dirigées selon certaines intentions, lesquelles sont liées à des valeurs, qu'il s'agisse d'émancipation, de qualification ou de force physique, par exemple. En aspirant à certaines finalités, il apparaît légitime d'évaluer les méthodes d'enseignement à cet effet. Donc, les données fournies par la recherche empirique en éducation semblent à première vue servir différentes investigations relativement aux moyens et aux fins de l'éducation. Seulement, si ce type de recherche identifie des variables pour généraliser ses résultats, elle n'effectue pas d'analyse rigoureuse des concepts auxquels elle recourt. Alors que l'éducation concerne entre autres un choix de valeurs collectives, les règles qui s'appliquent pour interroger des valeurs ne sont pas les mêmes que celles fixées par la recherche empirique. C'est pourquoi nous considérons les travaux associés au discours émissaire pour ce qu'ils sont, à savoir, des recherches empiriques, liées à un souci de démonstration de cause à effet, et non

pas motivées par une interrogation des arguments inhérents aux finalités auxquelles on les associe généralement. Bien que les recherches sur l'enseignement explicite fassent la démonstration que cette méthode d'enseignement favorise l'augmentation des résultats scolaires de certains élèves, cela ne nous indique en rien les caractéristiques et les conditions scolaires nécessaires du concept dont il est ici question. Si la recherche empirique a pour objectif de vérifier l'application de modèles pédagogiques, elle ne cherche pas à clarifier ses propres concepts. Or, c'est en dehors des arguments empiriques que peuvent se trouver des arguments théoriques pour apprécier pleinement la référence au concept d'autonomie de l'élève. Sans un examen de la validité empirique et philosophique de ces arguments, notre rapport aux savoirs demeure insuffisant pour nous permettre d'apprécier ce concept.

4.4 Considérations théoriques

Voici venu le moment de répondre aux insuffisances théoriques des discours dans lesquels on réfère au concept d'autonomie de l'élève. Notre exercice consiste à reprendre les éléments théoriques de notre corpus pour nous permettre de répondre partiellement aux discours émissaire et étalon. Des composantes conceptuelles générales potentiellement nécessaires se dégagent en effet de notre corpus, mais avec certaines variantes sémantiques qui donnent, malgré tout, l'impression de certains airs de famille entre les concepts. Considérons-les donc comme des modérateurs de carences théoriques dans les discours présentés jusqu'à présent. Ainsi, nous préférons les présenter comme un ensemble de propositions théoriques potentiellement nécessaires pour référer au concept d'autonomie de l'élève, plutôt qu'une théorie alternative, comme le recommande Van der Maren au terme d'une analyse critique.

Le discours émissaire comporte plusieurs carences théoriques. Celles-ci sont de l'ordre du développement de l'élève, de la conception de l'élève comme personne fondamentalement libre, des finalités scolaires potentiellement aliénantes et des critères sur lesquels le discours émissaire évalue ses propres postulats au regard du concept d'autonomie de l'élève. Pour nous, il s'agit d'une occasion de chercher du sens et de la substance théorique dans notre corpus qui puisse favoriser la recherche sur les moyens et les fins de l'éducation lorsqu'elles concernent l'autonomie de l'élève. Qu'avons-nous entre les mains pour penser ce concept et comment disposer de ces éléments théoriques? Rappelons que nos derniers objectifs énoncés dans la problématique (p.30) consistent à :

- *Mettre en évidence les écarts et les correspondances entre le champ conceptuel identifié chez les auteurs retenus sur le concept d'autonomie de l'élève, l'évolution du discours politique en éducation au Québec jusqu'à aujourd'hui et les débats actuels sur le concept d'autonomie dans les différentes disciplines énumérées.*
- *Identifier un champ conceptuel du concept d'autonomie de l'élève en recourant aux auteurs majeurs retenus pour en dégager les caractéristiques potentielles du concept et les conditions scolaires potentielles qui en favoriseraient l'émergence.*

Rappeler ces objectifs signifie pour nous que cette thèse ne se termine pas avec une définition de l'autonomie de l'élève, qu'elle soit descriptive ou programmatique. Après l'identification des inconsistances théoriques (4.3), nous jugeons opportun de proposer quelques pistes de réflexion, du moins de rappeler certains repères théoriques majeurs auxquels se rattachait la référence au concept d'autonomie de l'élève avant que le discours éducatif québécois ne s'inspire partiellement de perspectives computationnalistes, et de rendre compte des transformations sémantiques de ces repères depuis Rousseau et Kant. Pourquoi? Simplement parce que visiblement, plusieurs oublis et croyances épistémologiques non négligeables ont contribué à vider le concept d'autonomie de l'élève de ses fondements humanistes.

Les inconsistances conceptuelles identifiées préalablement dévoilent un besoin de reconsidérer les idées générales qui composent ce concept à partir de notre corpus et en questionnant leurs relations, en cherchant à les comprendre et à les argumenter, plutôt qu'à les abandonner sous prétexte d'un manque de support empirique.

Afin de faciliter notre approche des auteurs majeurs en lien avec ces idées générales, que nous identifions comme des composantes théoriques potentiellement nécessaires, nous les abordons chronologiquement, autant que possible, depuis Rousseau. Certains glissements sémantiques entre les différents usages des composantes relevées nous obligent à en rendre compte, et parfois, à effectuer des retours en arrière. En somme, nous signalons les implications générales des modifications des usages des concepts apparentés à la référence au concept d'autonomie de l'élève.

L'identification des inconsistances théoriques dans les discours émissaire et étalon ouvre la porte à des considérations de l'ordre du développement, des finalités et des critères pour apprécier la référence au concept d'autonomie de l'élève. En nous basant sur notre corpus, nous pensons que ces trois angles d'interrogation nous ont permis de relever d'autres questions relatives à la fonction de l'éducation lorsqu'elle prétend soutenir la finalité d'autonomie de l'élève, aux qualités de l'apprentissage de l'élève, aux facultés qu'il mobilise pour « penser par lui-même », et à ce que l'institution scolaire et les enseignants peuvent espérer considérer pédagogiquement pour l'élève et pour eux-mêmes lorsqu'ils adhèrent à cette « finalité ».

4.4.1 Sur la formation générale de l'élève

Avant de poursuivre, soulignons que nos référents nous ont fait naviguer sur les eaux des humanités depuis Rousseau. Chez ce dernier, bien que la référence à l'*autonomie* ne soit pas comme telle attribuée à la personne en formation, un tissu d'idées gravitait déjà autour de ce concept en construction. La relation entre « formation de la personne » et « l'idée de l'autonomie de la personne » se cristallisait dans l'expression « formation du caractère ». Bien que notre expertise de cette partie de l'archipel de la philosophie morale se limite à quelques expéditions dans notre corpus, nous pouvons malgré tout dire que la formation du caractère repose sur des caractéristiques générales, telles que la volonté de la personne et la discipline.

Les indices que nous possédons sur le concept de volonté nous permettent d'emblée de dire qu'il apparaît potentiellement nécessaire de le comprendre dans un discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève; autrement on accepte d'emblée et sans questionnement que la volonté peut être de n'importe quelle nature, absente ou présente, au service des intérêts d'autrui ou de nos propres vices, un [autre] état d'esclavage, une hétéronomie. Les repères sur nos cartes nous permettent aussi de dire que la référence à la formation du caractère concerne parfois des horizons moraux (Rousseau, 1762a ; Kant, 1785, 1787), pour des sociétés en crise (Durkheim, 1903), démocratiques (Dewey, 1916 ; Piaget, 1932), pour des civilisations hautes en humanité (Alain, 1932 ; Gusdorf, 1963), pour une société qui favorise l'épanouissement de la personne (Rogers, 1969). La formation du caractère se présente comme une première considération théorique potentiellement nécessaire à tout discours sur la navigation en haute mer, sur les eaux de l'autonomie de l'élève.

4.4.1.1 Contre le caprice et la peur

Dans ces contrées conceptuelles, la formation du caractère évoque d'abord la nécessité de ne pas céder à ses propres caprices, et surtout, pour l'adulte, de ne pas céder à ceux des enfants. Le caprice met en péril les qualités de l'horizon social et politique espéré, c'est-à-dire une culture fondée sur des principes de justice. Bien que les enfants aient besoin d'assistance, on cultive chez eux la mollesse et la souffrance si on les surprotège. C'est du moins l'avis de Rousseau dans son plaidoyer sur la vie domestique visant à ramener les enfants à leur mère plutôt qu'à les abandonner aux nourrices (1762a, p.46, 58). La nuance est de mise dans l'intervention auprès des enfants pour cultiver des attitudes dignes de citoyens actifs, et non pas tyranniques (*ibid.*, p.59-60).

Il ne doit être ni bête, ni homme, mais enfant; il faut qu'il sente sa faiblesse et non qu'il en souffre; il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse; il faut qu'il demande et non qu'il commande (*ibid.*, p.114).

Pour nous, penser l'autonomie de l'élève s'avère être une autre expédition dans l'archipel de la pensée et de la condition humaine. Si la navigation sur ces eaux constitue ainsi pour nous une réflexion sur la navigation même, pour l'élève, c'est d'abord apprendre à naviguer. Cultiver la peur chez l'enfant ou se précipiter vers lui lorsqu'il pleure favorise l'inaction ou l'emprise de l'enfant sur l'adulte, voire l'éveil de son sentiment de domination sur les autres. Comment pourra-t-il faire face aux tempêtes et s'accoutumer à l'obscurité des océans s'il a peur? Ces comportements sont donc contre-indiqués pour former le caractère (*ibid.*, p.89-90). Avant de se faire capitaine, il faut apprendre à naviguer et à se percevoir comme être naviguant, et idéalement, apprendre à nager, et pour cela, il faut battre des jambes et des bras.

Kant (1787, p.128) abonde en ce sens, référant d'ailleurs occasionnellement à Rousseau, et décommande toute attitude qui pourrait brimer la volonté de l'enfant, dont la suggestion de la honte, de la timidité (*ibid.*, p.137) et le recours au châtement corporel (*ibid.*, p.130). Exceptionnellement, l'adulte peut suggérer la honte à un enfant lorsqu'il ment car cela freine la possibilité même d'exprimer la volonté (*ibid.*, p.163). Si l'autonomie relève d'un *soi* qui agit, il faut visiblement *le* considérer comme un être pensant, un être agissant, animé par sa volonté, laquelle est toutefois sujette à quelques dérives, à des caprices, ou plus largement à des inclinations, à des vices, à des faiblesses devant la manipulation des autres; dérives qu'il faut éviter d'éveiller et de cultiver chez l'enfant. Pour nous, cela signifie que le moussaillon doit d'abord s'approprier lui-même et qu'il ne faut pas le détourner de l'interrogation de lui-même et de ses gestes.

4.4.1.2 Pour la volonté et contre la mauvaise discipline

Les premiers âges de la vie, dans une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève, concerneraient la direction que prend la volonté, volonté cependant absente des justifications théoriques du discours émissaire. Brimer la volonté d'une personne, c'est l'enfermer dans sa condition, quelle qu'elle soit, et lui retirer les possibilités de s'en libérer, l'enchaîner au port, alors que l'horizon l'appelle; et on brime cette volonté lorsqu'on fait abstraction de son existence et de celle de l'horizon des possibles dès le berceau de l'enfant. On la brime aussi lorsqu'on fait miroiter à l'enfant que la valeur de ses actes se retrouve dans les récompenses matérielles qu'il obtient, récompenses qui peuvent devenir des boulets à sa mobilité, rendant ses regards égarés et insouciant de lui-même. De quoi remettre en question bien des systèmes d'émulation à l'école, du moins si nous accueillons avec bienveillance et rigueur la possibilité que nos modes pédagogiques, aussi efficaces soient-elles, briment la volonté de l'élève.

La discipline constitue une piste pertinente pour donner une certaine direction à la volonté. Durkheim invoque en effet l'idée de faire plier la volonté de l'enfant (1903, p.62), car celle-ci serait selon lui conditionnelle à la discipline. « Discipliner la volonté » permettrait de réaliser la finalité de régularisation sociale et de réitérer l'autorité de la conduite. En associant la discipline à ces fins sociales, Durkheim réduit d'une certaine manière l'activité morale à la relation à la règle – ce qu'on pourrait qualifier d'instrumentalisation de la morale – même s'il interroge le rôle et la place de la discipline en éducation. En recourant à l'analogie de la navigation, disons que « capitaine Durkheim » est un « capitaine marchand », accoutumant les matelots aux parcours les plus fréquents, aux trajets les plus sûrs et les plus directs. En ce qui nous concerne, les enseignants qui recourraient à la discipline et à la règle scolaire en tant que leviers pour obtenir la docilité des élèves et donc, des attitudes conformistes qui brimeraient la volonté de l'enfant, seraient en contradiction avec la référence à l'autonomie [de la volonté] de l'élève; une clarification de nos biais pédagogiques s'imposerait. Pourquoi? Parce que les routes maritimes sont d'abord des routes inexplorées et que les chemins nouveaux ne peuvent être ceux qui sont inculqués.

Quoi qu'il en soit, les caractéristiques et les fins de la discipline constituent possiblement, avec Durkheim, un premier déplacement sémantique depuis Kant pour comprendre la formation du caractère; dans la mesure où la discipline place soudainement la volonté de l'enfant dans l'ombre, afin de réaliser un idéal social, un trajet tracé d'avance. Cela indique que la présence d'un idéal social dans un discours qui réfère à la formation du caractère n'est pas suffisante pour soutenir le concept d'autonomie de l'élève. Au même titre qu'une classe (ou un navire) bien ordonnée n'est pas nécessairement une manifestation de l'autonomie de l'équipage...

Pour savoir quel type de discipline favoriserait le caractère et ne brimerait donc pas la volonté de la personne, distinguons simplement deux formes de discipline : la bonne et la mauvaise. La mauvaise concernerait ceux qui obéissent ou ceux qui commandent, au gré de leurs caprices (Rousseau, 1762a, p.170). Le meilleur moyen de rendre l'enfant misérable, « [c]'est de l'accoutumer à tout obtenir [...] » (*ibid.*, p.118), au risque de le noyer ou de provoquer son naufrage par notre insouciance face au caprice. En contrepartie, le caractère, en référence à l'autonomie de l'élève, relèverait donc davantage de la bonne discipline, de cette prise de conscience progressive de soi et des autres; une prise de conscience qui n'est pas de l'ordre de la contrainte donnée de manière verticale, mais une manière de se contenir soi-même sans qu'une forme de pouvoir n'intervienne systématiquement pour nous dicter quoi faire, et ainsi donner sens à l'expédition, pas en tant qu'esclave, mais en tant que personne qui a librement consenti à faire partie de l'équipage, pour peut-être un jour devenir capitaine de son propre navire.

4.4.1.3 Pour l'épreuve de soi et contre la docilité

Appliquer sans supervision les ordres dictés n'apparaît pas non plus tout à fait cohérent, ou à tout le moins suffisant, avec la référence à l'autonomie de l'élève. Le rapport à la discipline est un terrain sur lequel sont partiellement dissimulées des « mines antipersonnel ». Nous devons donc nuancer l'état d'esprit avec lequel nous considérons la discipline, et selon les âges.

En bas âge, Émile court, saute, fortifie son corps; il est animé par l'instinct de conservation de soi. « Le premier de tous les soins est celui de soi-même » (Rousseau, 1762a, p.412). L'attention portée sur lui-même n'autorise pas Émile à négliger son rapport aux autres ou à se diriger selon ses impulsions. Prendre

conscience de ses forces et de ses faiblesses implique que l'enfant se rende compte de ce qu'il peut, qu'il prenne conscience de lui-même, en étant sensible à sa propre expérience; c'est la conscience de soi et les commencements de l'être moral, nous dit Rousseau (*ibid.*, p.105). Apprécier les couchers de soleil ne doit pas empêcher de monter sur le pont face aux tempêtes, ou de laisser les autres ramer pendant qu'on discute avec les poissons. Accepter que l'autonomie de l'élève soit conditionnelle à une volonté qui ne serait pas brimée impliquerait notamment que l'élève puisse s'éprouver dans les difficultés, difficultés qui sont dans les premiers âges d'ordre physique. Cela nous amène à questionner l'empressement avec lequel on souhaite voir les élèves très jeunes assis sur les bancs de l'école tout en soutenant la finalité d'autonomie de l'élève. Éprouver les difficultés signifierait possiblement de ne pas dévoiler systématiquement les chemins et les stratégies aux élèves pour résoudre leurs problèmes sous prétexte qu'il faut leur faciliter les choses et nous épargner des pertes de temps. Il faut visiblement nuancer notre rapport au temps et au développement. Si la mer nous appelle, cela n'implique pas que nous apprenions d'emblée à ramer avec vigueur. Nous ne sommes pas des hoplites qui auraient à défendre une cité fondée sur la docilité de ses « citoyens ».

Si la discipline concerne les limites du corps, elle concerne aussi celles de l'esprit; esprit parfois séduit par les caprices, les inclinations. Durkheim justifie une discipline qui se manifeste sous la forme de règles scolaires, mais celles-ci ne doivent pas ultimement susciter une docilité chez l'élève. Cela serait de la mauvaise discipline avec pour effet de cultiver chez l'enfant un rapport détaché à la règle, la percevant comme une injonction, comme une règle strictement extérieure à lui, celle qui le rend docile, et non plus intelligent et plus moral.

La ligne est mince entre la discipline qui exhorte et celle qui promulgue que les dispositions des règles ne doivent pas être étrangères à l'élève; et que celui-ci puisse éventuellement mieux se les expliquer, les questionner. Ligne si mince d'ailleurs, que l'air apparemment discipliné des élèves dans une classe ne nous garantit aucunement qu'ils aient un rapport intelligent à la règle; ils peuvent tout simplement feindre parce que l'adulte se préoccupe parfois davantage des bénéfices de l'ordre que du processus de l'élève pour apprécier le sens des règles que l'on se donne. C'est là que l'équipage fuit le danger, abandonne l'expédition, ou se mutine.

En société l'enfant ne doit pas être importun, il ne doit pas non plus être insinuant. Il doit avec ceux qui l'invitent se montrer familier sans être indiscret; franc sans être impertinent. Le moyen de le conduire à ce but est de ne le corrompre en rien; il ne faut pas lui donner des leçons de bienséance, qui ne feront que le rendre timide et effarouché, ou qui, tout à l'opposé, lui donneront l'idée de se faire valoir. Rien n'est plus risible qu'une sagesse de vieillard chez l'enfant, ou une sottise vanité (Kant, 1787, p.145).

Si chacun se donne un rôle sur le navire, ou se le fait offrir, les chapeaux ne font pas le matelot. Le matelot lui-même doit faire ses preuves en cohérence avec la vision éclairée de sa propre volonté. Kant tente de défendre un ensemble de préceptes éducatifs cohérent avec son modèle théorique sur l'autonomie de la volonté. Mais jusqu'à présent, le caractère est propre à soi et à sa volonté, une volonté épargnée de châtement corporel et de l'abus de pouvoir des adultes, une volonté qui finalement vient de l'enfant sans qu'elle soit tyrannique. Il faut se discipliner. D'accord. Mais la discipline vient de l'intérieur de soi ou de l'extérieur, elle est bonne ou mauvaise. Une discipline de l'ordre de la bienséance éveille les capacités à feindre devant les adultes, à accorder un attachement superficiel aux vêtements et aux apparences, qui donnent parfois lieu à des excuses mécaniques, ou à des *s'il-vous-plait* utilisés comme des injonctions adressées aux adultes (Rousseau, 1762a, p.178). Cela constitue une invitation à repenser nos manières de concevoir les limites de l'agir chez les enfants, et d'évaluer les projets sociétaux que nos conceptions de l'élève

servent en référant ainsi au concept d'autonomie de l'élève, une volonté parfois corrompue par l'appât du gain; on pourrait ici imaginer une expédition qui tournerait au vinaigre pour notre équipage en voyant le butin.

4.4.1.4 Pour la personnalité et les qualités de la socialisation

L'amour porté envers soi ou envers les autres peut être sujet à des dérèglements de l'âme si on se laisse guider par le caprice, si l'attachement devient une dépendance constante (Rousseau, 1762a, p.307), dépendance aux autres et aux apparences. La discipline concerne ainsi une obligation que l'on se donne; le caractère concerne cette capacité à *s'obliger soi-même* à en fonction de sa propre conservation et de l'appartenance au groupe, obligation qui deviendra de plus en plus sensible à l'adolescence. Pour ce faire, il apparaît potentiellement nécessaire de considérer et d'évaluer la place qu'occupe l'ego dans une théorie faisant référence à l'autonomie de l'élève.

Nous avons constaté que la place de l'ego est déjà mentionnée chez Durkheim, mais avec prudence et quelques hésitations; relevant qu'un ego démesuré pouvait faire oublier l'appartenance au groupe, et ainsi « souiller » son projet social (celui de Durkheim). L'ego s'avère toutefois fondamental dans le discours étalon pour estimer la valeur de notre propre existence. En termes familiers, nous pourrions dire que *cela prend un certain ego* pour refuser de se noyer sous le commandement d'un capitaine fou qui souhaiterait se distraire, par exemple. Cela dit, contenir ses caprices est nécessaire pour révéler sa véritable volonté. Ce cheminement *vers* sa propre volonté et l'expression de cette volonté retrouvée constitue une condition de ce qu'on nommera plus couramment la personnalité.

Cette qualité fondamentale, alors qu'elle embrasse le sentiment de l'individu, la direction de son idéation, c'est-à-dire toute sa personnalité, nous l'avons appelée le caractère. L'homme de caractère est l'homme qui persiste, l'homme qui est fidèle à sa propre parole, à ses propres affections (Montessori, 1916, p.153).

L'aventure, au gré des flots et des courants, amène le jeune apprenti à s'éprouver au fil des expéditions et des coups de rames, à comprendre les marées et les cycles lunaires. Il s'engage totalement dans cette recherche qui finit par le définir comme marin. Montessori indique qu'on a voulu, par l'éducation nouvelle, développer la personnalité de l'enfant, mais qu'on aurait sacrifié la discipline et la culture pour cela (1943, p.10). Cette lecture de la personnalité apparaît en rupture avec le sens de la discipline identifié préalablement et contribue potentiellement à s'éloigner sémantiquement de la référence au caractère chez les autres pédagogues nouveaux. Pour Montessori, travail, discipline et liberté permettent l'émergence de la personnalité (*ibid.*, p.16), particulièrement tout jeune, aux périodes sensibles qui en permettraient la construction (*ibid.*, p.21). Une première relation entre caractère et personnalité se révèle; ces deux éléments inhérents à la personne se développeraient pleinement dans une ambiance révélatrice (*ibid.*, p.23). *A contrario*, faire des choses trop faciles suscite l'ennui (*ibid.*, p.31). On n'apprend pas à affronter la mer en nageant constamment et uniquement dans le « quatre pieds »⁸. L'état d'esprit du maître, dans un cadre comportant une référence au concept d'autonomie de l'élève, doit visiblement exiger de lui-même une réflexion concernant la volonté de l'enfant, volonté qui se manifeste par certaines conduites, que nous retrouvons dans le propos de Montessori.

8 Eau peu profonde; expression québécoise.

Les premières contributions de la psychologie à l'éducation ont modifié notre compréhension de la volonté, la réduisant, au moins partiellement, à des manifestations comportementales. Cependant, ces manifestations peuvent être l'expression de mauvaises disciplines, manipulations extérieures, malgré l'ordre qui règne dans une classe (ou sur un navire). Si le caractère se forme lorsque l'enfant a l'occasion de choisir librement son travail (1943, p.34-35), la volonté devient alors simplement un mouvement physique, où les intentions ne suffisent cependant pas. Bien que Montessori exploite ce filon pour interpréter la manifestation physique et dans l'espoir d'y trouver un équilibre entre impulsion et inhibition (Montessori, 1916, p.149-150), nous jugeons que cette intention empirique de catégoriser la volonté à des variables observables a provoqué un autre glissement sémantique des composantes théoriques du concept d'autonomie de l'élève. Imaginons ce capitaine qui penserait séduire l'équipage avec des prétentions à connaître les secrets pour ramer de façon efficace et ne pas se faire d'ampoules, tout en lui dissimulant les dangers de l'expédition.

La distinction entre le propos de Montessori et les modèles théoriques de la période dominée par l'humanisme classique relève du support physique d'une classe et des assises psychomotrices héritées de la psychologie expérimentale. Cela suscite le désir d'amener l'enfant à contrôler ses impulsions en travaillant sur un objet qui attire son attention et qui favorise son inhibition sans négliger sa socialisation naturelle avec les autres enfants, socialisation qui contribue aussi à l'inhibition (*ibid.*, p.150). La socialisation permet justement de s'éprouver avec l'interprétation des autres, de se révéler à soi-même, par le jeu libre notamment. Le développement de la personnalité dépendrait ainsi de la collaboration avec autrui. La condition humaine est tout de même une condition partagée, malgré le caractère unique des membres de l'humanité.

[...] dans la mesure, maintenant, où la coopération remplace la contrainte, l'enfant dissocie son moi d'avec la pensée d'autrui [...] La coopération est donc facteur de personnalité; si l'on entend par personnalité non pas le moi inconscient de l'égoïsme enfantin, ni le moi anarchique de l'égoïsme en général, mais le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective (Piaget, 1936, p.69).

Piaget, comme Rousseau, évoque aussi ces formes d'attention à des objets, mais en ne réduisant pas constamment l'analyse psychomotrice à des performances en soi. En effet, la narration et la délibération constituent des occasions de développement cognitif et moral chez Piaget, dimensions développementales également relatives à la socialisation. L'expédition sur l'eau peut s'avérer très longue et pénible, rien que dans son anticipation, si le rire et la contemplation sont proscrits à bord. Le capitaine peut ne pas incarner l'humour, mais il ne peut s'acharner à le supprimer. Bonne chance capitaine pour nous embarquer si vous êtes tyrannique et trop orgueilleux pour l'admettre. L'attention aux choses, comme une manifestation de la volonté à s'ordonner, est cependant plutôt perçue comme un développement en soi, dont les structures cognitives n'ont pas expressément à être préétablies par un enseignement. En somme, le mouvement libre et l'engagement [venant] de soi à une activité sont des conditions potentielles à clarifier pour forger le caractère, la volonté, et donc *a fortiori* des conditions potentielles du concept d'autonomie de l'élève.

4.4.1.5 Pour une perception lucide de l'engagement de soi

Si Kant condamnait surtout le mensonge, Montessori soutient en ses mots l'importance de la révélation de soi comme forme d'honnêteté. Ce sont ces révélations de l'être que le maître doit observer. Cela dit, certains auteurs reprocheront à cette lecture de la volonté chez Montessori d'être trop strictement associée au mouvement physique de l'enfant dans la classe, et non pas à une

flexibilité de la pensée (Alain, 1932 ; Dewey, 1916 ; Neill, 1960). À notre avis, les qualités du mouvement physique et du mouvement de la pensée constituent des pistes pertinentes concernant nos remarques sur les qualités nécessaires du développement lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève. La piraterie n'épargnera pas celui qu'on contraint de se limiter à ramer, sans bagage pour faire face à l'inédit. Et bonne chance pour former un bon équipage, et pire encore, la relève.

Dewey évoque la formation du caractère, caractère qui pour lui s'associe à l'engagement et à l'investigation, au mouvement de la pensée, lequel n'est pas encouragé dans la classe traditionnelle, remarque-t-il (1916, p.241).

[...] l'intervalle entre l'état de choses incomplet donné et la réalisation désirée exige un effort de transformation, une attention et une patience constantes. Cette attitude est ce qu'on entend pratiquement par la volonté. La discipline, ou développement de la capacité d'attention constante, en est le fruit (Dewey, 1916, p.222).

Les fins de l'éducation sont examinées par Dewey avec rigueur et les questions morales, sociales et politiques sont chez lui intimement liées aux moyens pédagogiques. Sa conception de l'esprit socialisé rejoint celle de la formation du caractère chez Rousseau (*ibid.*, p.113), car l'enfant qui a confiance en lui et qui s'estime lui-même ne craint pas ses propres positions, ni celles des autres. L'attention aux choses permet d'avoir confiance en ses propres moyens d'investigation, et implicitement en soi. Mais Dewey s'intéresse particulièrement aux fonctions des choses et à l'apprentissage social. L'esprit socialisé permet, encore selon lui, de développer un amour du groupe et d'apprendre en soumettant l'usage des choses à ce que le groupe social en fait.

La « confiance en ses propres moyens » constitue ainsi pour Dewey une condition de la formation du caractère. Cela dit, cette confiance est bien fragile; elle peut servir toute sorte de causes. Et la cause que défend Dewey est celle vers laquelle il juge que l'évolution sociale devrait nous mener : la démocratie. La confiance implique un engagement de soi, et ne doit pas simplement reposer sur des habiletés à prédire les événements. La capacité à prédire des choses peut susciter une fausse conception de ses propres moyens. Un enseignement qui vise à obtenir l'attention par des méthodes de séduction peut aussi altérer le regard que l'élève jette sur le monde, l'accoutumer à se laisser séduire. Un enseignement qui repose sur des critères tels que la facilité et la séduction ne fait pas partie d'un modèle théorique cohérent avec la référence au concept d'autonomie de l'élève. D'autant plus que ce qui est obtenu grâce à la séduction ouvre les portes au caprice pour obtenir de manière fallacieuse. Or, ce qui vise à tromper l'individu, l'aliène de lui-même, est anti-démocratique. En se rappelant Dewey, nous constatons qu'on promet parfois le recours à ce type de poudre aux yeux dans la formation à l'enseignement pour rendre les cours plus intéressants. Ceci est à questionner. D'autant plus que certains étudiants revendiquent parfois ce type d'éblouissement, sans lequel ils disent s'ennuyer.

Dewey distingue « intérêt par séduction » et « intérêt par engagement/continuité », et s'oppose aux artifices de l'enseignement pour rendre un sujet intéressant (1916, p.211), car la séduction fait partie d'un ensemble de moyens plaçant justement au rang de « moyen » la personne; elle empêche d'éprouver les exigences de l'attention. En ce sens, l'exigence théorique pour soutenir l'idée de la formation du caractère, lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève, ne fixe pas comme critère pédagogique de faciliter ou d'adopter des enseignements selon leur facilité à être transmis; cela constituerait un affront à ce qui se déploie, à ce qui s'éprouve, pour se dépasser soi-même. La finalité démocratique exige que la volonté et la confiance de

la personne envers elle-même aient une direction qui soit bonne, mais cela ne se fait pas dans la facilité. Cette nécessité de la force à déployer pour se révéler à soi-même, nous la retrouvons également chez Alain.

[...] il faut intéresser, j'en conviens, mais [...] il ne faut pas vouloir intéresser, et surtout [...] il ne faut pas montrer qu'on le veut. [...] L'art du musicien, si j'ai bien écouté, ne commence pas par plaire, mais plutôt par forcer. Trop de flatterie d'abord dans le son, cela offense. [...] Un enfant gâté, c'est un enfant repu de flatteries et de plaisirs tout faits (Alain, 1932, p.8).

La confiance en soi constitue une composante théorique potentielle pour référer au concept d'autonomie de l'élève. Et cela ne se fait pas dans la dentelle, sans que cela ne devienne pour autant une occasion de dérives totalitaires, conclura à sa manière Alain. Simplement de la justesse, de la considération pour le développement propre à chacun, de la lucidité de la part du maître, rappelle-t-il constamment en filigrane. Mais il faut aussi que l'enseignant ait confiance en l'élève, en la personnalité de l'enfant (Neill, 1960, p.146). Alors qu'Alain conçoit le rôle nuancé de l'institution scolaire pour former le caractère, pour Neill, les structures scolaires semblent passer en deuxième rang lorsqu'il s'agit de reconnaître la personne. Elles sont aussi pour lui une occasion de dépassement de la personne, mais surtout un lieu pour remédier à la souillure familiale et sociale sur l'enfant : « [...] dans un foyer où l'enfant est autonome depuis le début de sa vie, la discipline n'est pas nécessaire » (*ibid.*, p.146). Cette citation apparaît plutôt étrange, d'autant plus que l'autonomie y est « réalisable » très jeune, et strictement associée à une discipline non nécessaire. Neill souhaite en réalité défendre la capacité de la personne à réguler sa conduite en milieu familial. Chaque personne, à partir du moment où elle est considérée comme une personne libre et capable de réfléchir, et donc ultimement traitée comme un égal, n'a pas besoin que l'adulte lui dicte quoi faire ou lui impose des visions sur ce qui est bien ou mal; ce qui rejoint en partie le point de vue d'Alain sur le fond de la formation morale et sur la tempérance du maître. Par ailleurs, le traducteur de *Libres*

enfants de Summerhill précise en note de bas de page que le terme original du mot « autonomie » est « *self-regulated* ». C'est ici que nous observons d'ailleurs un autre écart sémantique non négligeable et encore une fois lié à une traduction, la confusion des mots « autonomie » et « *self-regulated* »; le deuxième mot étant davantage lié à l'examen des conduites personnelles pour des fins de régulation sociale. Cela réveille quelques objections déjà formulées lors de la présentation du discours émissaire à propos de l'expression « *independent practice* » et des glissements sémantiques parfois provoqués par des traductions.

Neill distingue, tout comme Rousseau, deux disciplines : celle du militaire et celle de l'orchestre (Neill, 1960, p.144) : l'obéissance, le devoir et la responsabilité changent de forme dépendamment de l'harmonie avec le groupe, du bonheur. Il semble que la discipline – et son « succès » – repose sur la cohérence entre ce que le professeur incarne et le regard qu'il jette sur la volonté de l'élève, cohérence nécessaire pour favoriser la formation du caractère. Le sens que prend le travail à l'école n'a pas la même résonance chez les deux auteurs, mais ils reconnaissent que le fait de sentir sa propre croissance et son rapport à soi-même demeure fondamental pour l'enfant, sans que le caprice soit admis.

Tout l'art d'instruire est d'obtenir [...] que l'enfant prenne de la peine et se hausse à l'état d'homme. Ce n'est pas l'ambition qui manque ici; l'ambition est le ressort de l'esprit enfant. [...] sans doute il y a une frivolité de l'enfant, un besoin de mouvement et de bruit; c'est la part des jeux; mais il faut aussi que l'enfant se sente grandir, lorsqu'il passe du jeu au travail (Alain, 1932, p.11).

Se sentir grandir engage aussi une partie de soi-même qui se reconnaît comme être libre et rempli de potentialités; et cette vision, les pédagogues nouveaux la partagent avec Alain. Ces potentialités ne se développent cependant pas sans effort. L'idée de développement ne suppose pas qu'on doive combler une carence de quelque chose,

mais suppose plutôt une propension à changer. Le travail scolaire constitue alors une occasion de dépassement que le professeur ne doit en aucun cas brimer (Dewey, 1938, p.474- 475).

4.4.1.6 Pour une croissance morale et spirituelle

Pour Alain aussi, l'autonomie résonne comme un art de se gouverner soi-même, une élévation de soi, contre la vanité et le recours incessant à autrui pour se penser soi-même. Tout indique que le concept d'autonomie de l'élève suscite le devoir de se sauver soi-même à partir de ses propres travers (Alain, 1932, 127-129). « L'esprit ne doit jamais obéissance » (*ibid.*, 185) et la formation du caractère engage toute la personnalité; ce que Gusdorf réitérera à sa manière :

Le travail de l'éducation, quelles que soient ses modalités particulières, représente d'abord et en fin de compte un travail de soi sur soi. L'éducation d'un homme se résume dans la formation de sa personnalité. Tout ce qui contribue à l'édification personnelle a donc une valeur positive; et tout ce qui est contraire à cette édification doit être considéré comme nul et non avvenu, ou plutôt il faut y voir un empêchement d'être, et le rejeter en tant que tel (Gusdorf, 1963, p.65).

La position de Gusdorf, envers ce qui ne contribue pas à l'édification personnelle, est catégorique; une carence de considération envers la personne dans une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève serait insuffisante pour être retenue comme telle. La relation maître-disciple qu'il défend repose sur cette exigence existentielle de la croissance personnelle. La référence à l'autonomie de l'élève implique notamment de se questionner sur l'influence qu'exerce l'éducation générale sur la qualité personnelle et morale de l'élève. La confiance envers l'élève demeure une condition de la croissance, et ce, malgré les différentes allégeances épistémologiques des auteurs. En effet, pour Rogers, la nature humaine est « [...]

fondamentalement digne de confiance » (1961, p.138-139). Cette confiance à laquelle réfère Rogers est d'abord celle du thérapeute envers son client, mais il réutilise ses références cliniques pour penser la qualité des relations humaines en éducation. Cette relation exige notamment de la transparence et de la réciprocité entre le professeur et l'élève, pour favoriser le regard honnête que porte la personne sur elle-même; « [...] c'est au moment où je m'accepte tel que je suis que je deviens capable de changer » (*ibid.*, p.15). Si le regard réciproque entre le professeur et l'élève constitue une exigence pour la croissance et, ainsi, de la volonté de la personne, pour nous, cela rappelle l'inconsistance du discours émissaire à dégager une vision nuancée et globale de l'élève en tant que personne, mais surtout la nécessité de susciter un retour imminent de l'humanisme en éducation si nous souhaitons maintenir la finalité d'autonomie de l'élève et en développer une compréhension plus fine.

4.4.2 Sur les qualités de l'apprentissage

Une deuxième considération théorique potentielle qui semble avoir été oubliée durant les dernières décennies au Québec en regard du concept d'autonomie de l'élève est l'*expérience*. L'examen de ce concept nous permet toutefois d'apprécier les qualités des actions de la personne. Bien que, dans le sens commun, on réfère à ce concept pour parler de ce qu'une personne a comme métier, comme nombre d'années de pratique (avoir de l'expérience), il semble y avoir une différence entre l'aisance d'un élève à accomplir une tâche et les qualités de son expérience vécue, voire une différence entre le résultat manifeste de l'intention pédagogique et les éléments signifiants pour l'élève. Voici quelques pistes théoriques pour mieux comprendre cette composante potentielle du concept d'autonomie de l'élève.

4.4.2.1 Pour l'imagination et contre certaines formes d'habitude

En retournant à Rousseau, on constate que, pour lui, l'expérience est bonne ou mauvaise. Mauvaise lorsqu'elle conduit l'enfant à développer des habitudes, habitudes qui trop jeune rendent la personne peu flexible à l'inédit (Rousseau, 1762a, p.84-85). Rousseau reproche surtout l'idée de faire prendre des habitudes aux enfants sans qu'ils en comprennent le sens; il revendique que l'engagement vienne des enfants eux-mêmes par l'action, et non pas qu'il s'en tienne à de belles promesses (*ibid.*, p.141). La bonne expérience nécessite selon lui un rapport au réel qui engage une capacité à se représenter le réel, à le percevoir, à le concevoir, à s'y engager véritablement, en parole et en action, et à inventer. Pour cela, l'imagination est essentielle. Ainsi, reconnaître l'expérience de l'élève signifie potentiellement qu'on favorise son imagination, « [elle] qui étend pour nous la mesure des possibles » (*ibid.*, p.108). L'imagination se présente à nos yeux comme un élément théorique à la fois esthétique et moteur d'un élan à prendre place dans la vie, et ainsi à éviter de subir les contingences de la vie sur notre personne.

L'habitude tue l'imagination (*ibid.*, p.191). Les postulats de Rousseau sont toujours liés à l'objectif ultime de former des citoyens éclairés capables de penser leur condition et de dépasser les apparences. L'imagination devient alors un facteur de transformation sociale, mais elle exige toutefois certaines précautions; on ne doit pas développer l'imagination *sur la peur*; par exemple, il ne faut pas avoir peur du noir ou que l'adulte transmette ses propres peurs à l'enfant, et donc laisser jouer l'enfant dans le noir serait une option valable (*ibid.*, p.192-194). Il ne faut pas non plus que l'expérience d'une chose devienne une contrainte pour la personne. « Si l'homme est actif et libre, il agit de lui-même » (*ibid.*, p.404). L'expérience, si elle n'est pas vécue activement par la personne, peut générer des sentiments contraires à la volonté de la

personne, voire de l'apathie. L'expérience d'Émile est conditionnelle à la liberté, liberté comprise comme une non-contrainte de la part du précepteur. Concernant la part active et libre de la personne, nous estimons que c'est vers Kant que nous devons nous tourner pour mieux comprendre la résonance de cette idée; avec la volonté comme principe premier de toute action. Celui-ci critique également les habitudes, lesquelles sont selon lui contraires à des actes libres et indépendants (Kant, 1787, p.128).

4.4.2.2 Pour les intérêts de l'enfant et contre l'instrumentalisation du jeu

Si l'habitude est contre-indiquée, l'expérience motivée par un intérêt est autre chose. « La lecture, les dés, laissez tout ça à l'enfant s'il y trouve désir et intérêt » (Rousseau, 1762a, p.163-164). Cela dit, nous devons préalablement accepter l'idée que la personne ne base pas son intérêt sur un caprice, et encore moins effectuer une tâche par inclination. Par exemple, l'expérience basée sur un intérêt ne peut être liée à l'intérêt de quelqu'un d'autre, ou adoptée par paresse. « L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin » (*ibid.*, p.164). Ainsi, l'habitude pourrait potentiellement éloigner l'élève de la possibilité de manifester un intérêt. On verra que l'intérêt ne constitue pas par ailleurs un billet ouvert vers n'importe quelle destination.

Compte tenu de la suggestibilité de l'enfant, son expérience est sujette à diverses dérives. Durkheim estime que les leviers pour éduquer l'enfant sont sa réceptivité, les habitudes, la suggestibilité et l'autorité morale du maître. Cependant, les risques liés à l'abus de pouvoir chez les maîtres exigent d'employer ces leviers avec discrétion (1903, p.191). Nous pensons qu'il est insuffisant d'évoquer les risques potentiels pour les éviter. Quelques réponses à propos de ces risques se trouvent chez Dewey. Selon

lui, différents types d'expérience permettent de clarifier et de nuancer le rôle de l'imitation et des habitudes et ainsi d'éviter les dérives pédagogiques. Le jeu permet notamment l'imitation et le retour dialogique sur l'expérience de jeu. Certains adultes anticipent parfois que les enfants manifesteront de l'hostilité en jouant. Toutefois, si le jeu n'est pas sain, c'est le monde que les enfants imitent qui n'est pas sain (Dewey et Dewey, 1915, p.79-81); et cela constitue un levier de réflexion critique sur l'expérience sociale comme telle. Les différentes imitations des enfants révèlent en quelque sorte ce que la société dégage; chercher à les identifier peut s'avérer éprouvant, mais les ignorer aliénerait. Le souci parfois démesuré pour diminuer l'intimidation à l'école et dans la cour actuellement indique, selon nous, qu'on ne favorise possiblement pas l'établissement de conditions favorables à la manifestation d'expériences de qualité à l'école ou que ce rapport à l'expérience révèle que la société privilégie la sécurité à l'authenticité. Prévenons-nous ou privons-nous?

Allow him to act out the idea and it becomes real to him, or the lack of understanding is shown in what is done. Action is the test of comprehension (Dewey et Dewey, 1915, p.89).

Dewey et sa fille analysent les conditions scolaires du début du 20^e siècle et estiment que l'observation des élèves et qu'un « temps scolaire naturel et non-accélééré » permettent aux enfants de révéler leur véritable nature. Dans un temps scolaire flexible, il est possible pour l'adulte d'être attentif aux activités racontées par les élèves, lesquelles peuvent favoriser des formes de l'expérience, telles que le développement de l'appréciation morale et de la socialisation. Cela n'exclut pas les dérives pédagogiques. Le jeu peut en effet être instrumentalisé par l'adulte et constituer un moyen de parvenir à ses propres fins en faisant croire que ce sont celles des enfants. Neill estime que le jeu succède à l'étude et qu'il ne faut pas adopter le jeu pour rendre plus agréable l'étude (1960, p.40). Il s'agit pourtant d'un rapport instrumental au jeu largement utilisé aujourd'hui, banalisé, voire normé, pour capter

l'attention de l'élève et pour l'instruire. Y aurait-il lieu d'évaluer les conséquences de ce rapport instrumental au jeu, à des fins pédagogiques, sur le rapport à l'expérience vécue par l'élève et sur son caractère?

Il y a cinquante ans, le mot d'ordre était « Apprenez en travaillant ». Aujourd'hui c'est « apprenez en vous amusant ». Le jeu n'est ainsi envisagé que comme un moyen pour arriver à une fin, mais quelle fin, je n'en sais vraiment rien (Neill, 1960, p.41).

Neill réhabilite en quelque sorte l'humanisme classique à la sauce moderne, passant de la réalité de Rousseau à celle de l'école moderne et de ses leviers démocratiques, au point de considérer la liberté comme composante conditionnelle au chemin que traverse la personne pour se révéler; une expérience de soi, authentique, sans que l'enseignant n'ait à lui faciliter ou à lui embellir son rapport au réel. Le jeu, associé au plaisir en soi, n'a pas à faire l'objet d'un quelconque dessein adulte. Faut-il donc laisser l'élève à lui-même? Apparemment non, et c'est peut-être du côté de l'une des formes de l'expérience que nous pouvons apprécier autrement le jeu : le tâtonnement.

4.4.2.3 Pour une expérience vécue, en continuité et en interaction

Le tâtonnement est une expression couramment utilisée en pédagogie au début du 20^e siècle, héritée entre autres des travaux de Claparède, mais déjà présente ailleurs pour qualifier une certaine forme d'apprentissage spontané chez l'enfant (Durkheim, 1903, p.228). Parfois aujourd'hui associé à une perte de temps, le tâtonnement constitue en réalité au départ une forme de familiarisation avec un « objet »; d'abord une activité mécanique, mais au fur et à mesure, cette familiarisation devient intelligente si la personne questionne ce qu'elle observe. À titre d'exemple, c'est un peu ce que nous faisons lorsque notre hôte nous met entre les mains un casse-tête chinois.

Dewey estime toutefois que le tâtonnement n'est pas suffisant et qu'il ne favorise pas nécessairement l'engagement de l'élève s'il n'est pas en partie dirigé par le maître. Puisqu'il refuse aussi l'enseignement d'objets incohérents avec les situations extrascolaires de l'enfant (car cela ne respecte pas le principe de continuité), Dewey propose une troisième voie : celle de la méthode (comme « bonne » habitude) qu'il qualifie d'expérience éducative et qui consiste à vivre l'expérience continue avec une difficulté accessible; ce que Vygotski approfondit en quelque sorte avec la formation de concepts scientifiques, mais en étant animé par le projet de démystifier la fonction du langage extérieur à cet égard. Par ailleurs, rien de nouveau dans ces principes déjà présents dans les travaux de Comenius et de Rousseau, entre autres, voire même dans le *Ménon* (Platon). Par le tâtonnement, les observations deviennent progressivement des questions pour la personne. Ce sont potentiellement les situations dans lesquelles le professeur sait se faire élève de l'élève, c'est-à-dire le questionner sur sa démarche lors du tâtonnement, et vice-versa, qui favorisent l'innovation et la créativité, sans réponse toute faite à l'avance (Dewey, 1916, p.237-248). Voici une dimension de l'expérience pertinente dans une perspective d'autonomie de l'élève, à savoir que l'enseignant s'intéresse réellement aux processus réflexifs de l'élève pour ce qu'ils révèlent, c'est-à-dire dans une démarche d'investigation et de construction du rapport au réel. Le type d'intérêt porté par le professeur envers l'élève n'est donc pas ici motivé par l'obtention d'indices de performance scolaire. Une telle attitude de recherche réelle entre cependant en conflit avec le désir d'obtenir rapidement des réponses, des informations, attitude malheureusement si commune aujourd'hui à l'ère de l'information.

Une autre condition apparente de l'expérience est que le professeur, pour saisir les exigences du temps, de l'intuition et des événements, soit lui-même impliqué, dans sa personnalité et en profondeur dans l'expérience de l'élève (*ibid.*, p.133). Cela

implique notamment pour lui d'être sensible à l'expérience de l'élève en tant qu'expression de la continuité des savoirs et de l'évolution des civilisations (principe de continuité), en tant qu'expression de la volonté de la personne qui se perçoit en même temps comme un être agissant et intervenant sur son environnement social (principe d'interaction). Un détachement de l'adulte par rapport à l'élève contredit le principe d'interaction, lequel suppose un tissu social significatif et coconstruit d'égal à égal. Dewey réfute les idées de son temps concernant la croissance des jeunes par l'école comme une préparation à leur avenir en société. « Comme le besoin de préparation à une vie qui se développe continuellement est grand, il est indispensable que toutes les énergies soient mobilisées en vue de rendre l'expérience présente aussi riche et significative que possible » (Dewey, 1916, p.137). Nous estimons que la contribution de Dewey à l'idée d'expérience est fort porteuse pour réfléchir à notre recours au concept d'autonomie de l'élève. Il permet en effet de réitérer l'essentielle dimension culturelle à la formation des maîtres en tant qu'état d'esprit de recherche qui permet de cultiver la curiosité, la sensibilité et l'attention à ce que l'élève *est* et à ce qu'il *devient* dans la société. Pourquoi? Pour lui permettre de se développer en tant qu'être libre et non aliéné.

4.4.2.4 Pour une imitation de plus en plus consciente

Le tâtonnement mécanique, que nous pourrions nous représenter comme un jeune karatéka qui imite physiquement la chorégraphie du kata de son maître, est plus qu'une imitation. L'imitation engage toute la personne. L'imitation des moyens de réalisation est un acte intelligent, requérant une observation minutieuse et un choix judicieux de ce qui permettra de mieux réussir ce que nous essayons déjà de faire, indique Dewey (1916, p.116). Dans un cours de karaté, le karatéka copie les autres, il copie le maître (*sensei*), il reproduit les gestes. Mais sa voie, il la trouvera seul et le sens des gestes aura une autre résonance en s'exerçant, longtemps, et à force de

s'exercer. Le rapport au corps, à la matérialité ou au travail manuel doit occuper une heure ou deux par jour, pour mieux saisir la relation entre la pensée et la matérialité (Dewey et Dewey, 1915, p.78). Imiter sans pouvoir comprendre, ou imiter pour obtenir un résultat rapide, ne signifie pas la même chose qu'imiter pour laisser la porte ouverte à de multiples mises au point dans ce qui est fait, à des ajustements de perception, de sens, relativement à sa propre personne. À l'école, cela implique que l'élève a besoin de s'exercer, condition nécessaire pour que nous puissions parler d'expérience. L'exercice, bien que promu dans le discours émissaire, ne se compose pas du même état d'esprit que celui qui prévaut chez les humanistes. La différence est essentiellement située sur le plan de la considération pour la personne envers ce qu'elle fait et pour sa croissance personnelle. Pour les humanistes, lesquels défendent la volonté de la personne, « s'exercer » signifie aussi « s'éprouver ».

L'imitation est perçue comme une facilité par les adultes lorsque ceux-ci craignent qu'elle ne suscite la paresse. Pourtant, tout semble indiquer le contraire; elle implique une attention à ce qui est à reproduire et à ce qui est fait. Il s'agit d'éviter que l'imitation devienne une habitude. Il y a de bonnes habitudes, celles par lesquelles l'adaptation permet ensuite la transformation de l'environnement; ce que Dewey intègre au principe d'interaction. Quant aux mauvaises habitudes, elles favorisent les inclinations, la routine (1916, p.128). L'habitude est bonne si elle engage les intérêts de l'élève, dit-il. Nous relevons également chez Montessori l'idée de ne pas empêcher l'enfant dans son initiative d'imiter ou d'accompagner l'adulte. Il faut aussi adapter les choses matérielles aux enfants pour éviter de brimer cette initiative. La psychologie expérimentale et les observations révèlent que les élèves manifestent des intérêts. Selon Montessori, l'éducateur ne doit pas nuire à leur émergence; il doit plutôt réduire le plus possible sa propre nuisance et celle de l'environnement (ambiance) de la classe à l'initiative de l'enfant; quoique, pour Dewey, il ne faut pas

modifier la nature brute d'une classe car elle serait en fait le reflet du monde. Les imitations des élèves révèlent ce que notre monde leur envoie.

Il apparaît pertinent de considérer l'« imitation consciente » et l'« habitude créative et non routinière » comme des catégories potentielles de l'expérience pouvant servir à apprécier l'autonomie de l'élève. Cela n'exclut donc pas de faire des démonstrations aux élèves, il s'agit surtout de considérer l'état d'esprit dans lequel l'élève et le professeur se trouvent avant, pendant et après « l'expérience », et de connaître les fins qu'ils se donnent. Freinet dira quelques années plus tard que le tâtonnement mécanique, par imitation, devient ensuite tâtonnement intelligent, par expérimentation, et dirige l'expérience (Freinet, 1950, p.56-58); l'imitation est la base. L'enfant est perméable à l'exemple, « [...] l'acte réussi appelle automatiquement sa répétition » (*ibid.*, p.65); répétition face à laquelle Dewey nous met cependant en garde. D'ailleurs, sur la question des automatismes, nous remarquons que Freinet manque plutôt de nuance. À notre avis, cela indique que les habitudes et les routines, si nombreuses soient-elles aujourd'hui dans nos établissements scolaires, méritent d'être évaluées en fonction de leur résonance sur le rapport à l'expérience, du moins si elles sont pensées en référence à l'autonomie de l'élève. Cette référence impliquerait alors au moins de l'apprécier selon la qualité de la relation entre *expérience* et *volonté* de l'élève.

4.4.2.5 Pour une démarche d'investigation assumée

L'imagination permet, selon Dewey, la malléabilité, la prévision, la projection, l'engagement de soi. Que ce soit dans une activité de type laboratoire ou dans un jeu, l'élève accorde une signification aux gestes et aux phénomènes; le développement du jugement de valeur en dépend. « Sans l'intervention de l'imagination, on ne pourrait

pas passer de l'activité directe à la connaissance représentative » (Dewey, 1916, p.327). En d'autres mots, la référence au concept d'autonomie de l'élève implique ici un rapport particulier à ce qui fait l'objet d'expérience; celle-ci n'est pas indépendante de qui *nous* sommes et de *notre* manière d'apprécier le réel et *notre* condition. Cette appréciation de l'expérience doit préserver la dignité de l'être, ne pas susciter d'habitude qui risque ici de compromettre la flexibilité intellectuelle de la personne. Dewey estime qu'il y a deux formes d'expérience : passive/subie et active/éprouvée. Étonnamment l'*expérience* nécessite la relation entre les deux – interactions et évaluation des conséquences – pour pouvoir lui donner une signification. Si elle est seulement passive, elle n'est pas une expérience, si elle n'est qu'active, l'élève ne prend pas la mesure des conséquences (Dewey, 1916, p.223). La critique de Dewey à l'égard de la pédagogie traditionnelle concerne surtout la passivité de l'élève qu'on y encourage (*ibid.*, p.224). Notons que le sens que prend la passivité ici se mesure en fonction du fait que la personne se laisse s'étonner par un objet. La passivité ici a donc une valeur positive, contrairement à une passivité associée à l'insouciance et à la paresse. La référence à l'autonomie de l'élève résonne en fonction de la lecture positive de cette forme de passivité, en tant qu'étonnement, même si l'examen de l'objet par l'élève « échoue »; c'est-à-dire n'atteint pas l'objectif que l'adulte aurait fixé à la place de l'élève. Les intérêts de l'élève et la rencontre de difficultés forment son caractère (*ibid.*, p.446). Cela suggère aussi que l'expérience, en tant que composante théorique potentielle du concept d'autonomie de l'élève, ne se mesure pas selon le critère de succès lié aux indices de performance scolaire obtenus, mais s'apprécie en termes de disposition à la recherche chez l'élève. Le concept d'expérience induit de considérer, comme élément fondamental général, la démarche de l'élève lorsqu'il interroge l'objet de son intérêt et ce qu'il est lui-même en mesure de dire de son rapport à sa démarche.

On associe souvent l'expérience à l'apprentissage, mais il ne s'agit pas simplement de savoir répéter, comme le sens usuel le voudrait, tablant sur l'expérience selon des critères temporels qui induisent l'idée d'exercices répétés et étirés dans le temps. Une telle lecture de l'expérience et de la relation à l'objet d'intérêt serait alors passive, au sens négatif, et n'induit aucunement la réflexion manifeste ou potentielle. L'expérience exige selon Dewey d'interagir consciemment et activement avec l'environnement. Pour Montessori (1949, p.57-64), l'enfant apprend vraiment par lui-même quand il puise dans son environnement et qu'il apprend par sa propre activité.

« Apprendre par expérience » (*learning by doing*), expression qui a souvent mal été interprétée, constitue une expérience à la fois active et passive, une expérimentation de l'expérience vécue, de la relation avec l'objet, de la continuité en tant qu'objet avec une histoire, c'est-à-dire de penser, de donner une signification (Dewey, 1916, p.224-230). *Learning by doing*, c'est l'expérience de la pensée, accompagnée d'incertitudes. La pensée organisée suscite ainsi le recours à la méthode scientifique, mais selon les critères suivants : 1) qu'elle est liée à une expérience authentique, 2) qu'il s'agit de poser un problème, 3) de dégager les savoirs liés et observer, 4) de trouver des solutions, 5) de mettre à l'épreuve, trouver des significations, valider (*ibid.*, p.235, 248). Dewey plaide pour une meilleure utilisation de la méthode scientifique, en considérant l'expérience comme le noyau des fins de l'enfant et de la société (Dewey, 1938, p.515). À la lumière de ces caractéristiques de l'expérience, nous comprenons que la démarche scientifique de Dewey, associée à ses positions « pragmatiques », implique une approche, au moins en partie, « phénoménologique », de l'élève en recherche. Cela apparaîtrait cohérent pour considérer la volonté de la personne comme élément dit « subjectif » et la construction des signifiants dits « objectifs », comme un tout « phénoménologique » inaliénable. À ce moment, les catégories de l'expérience, telles que l'intuition et la représentation, devraient être

réhabilitées au discours éducatif lorsqu'il s'agit de référer au concept d'autonomie de l'élève.

L'apprentissage selon la perspective expérientielle deweyenne apparaît analogue à ce qu'aujourd'hui on catalogue parfois, et de façon péjorative, de pédagogie par la découverte. Or, une démarche par la découverte implique une sensibilité au pouvoir d'investigation et d'expérimentation de l'élève, plutôt qu'un apprentissage strictement dirigé par la pression extérieure (Dewey, 1916, p.240). *Learning by doing* signifie saisir l'histoire des éléments signifiants de l'environnement et prendre part en tant que personne à donner un sens et à transformer ces éléments; qu'il s'agisse de connaissances, de références culturelles, d'innovations technologiques, de concepts permettant à la personne de mieux se comprendre et de comprendre sa place dans le monde. Un tel rapport à l'environnement apparaît conditionnel au professeur et à sa compréhension du rapport qu'entretient l'élève avec l'environnement, de ses façons de construire du sens, de construire ses connaissances. Cela implique également que le professeur saisisse les occasions où l'élève fait par lui-même, avec celui qu'il est et ce qui le nourrit (Dewey et Dewey, 1915, p.52-53).

« Apprendre en faisant » c'est aussi « apprendre en questionnant ». L'initiative vient des enfants et cela ne signifie pas faire n'importe quoi n'importe comment. En lien avec l'effort et la persévérance présente dans la formation du caractère (composante théorique potentielle), Dewey ajoute que l'expérience doit être authentique; c'est-à-dire engager le corps, l'esprit, tenir compte du passé historique et de l'environnement. Il est donc important de considérer les conditions ambiantes de l'élève, l'environnement physique et social (1938, p.476). Le professeur corrige et oriente la leçon, intervient au besoin, fournit des problèmes à résoudre (Dewey et Dewey, 1915, p.57). « Le devoir de l'éducateur est donc de discerner, dans le contenu de

l'expérience actuelle, ce qui peut amorcer de nouveaux problèmes, lesquels, par de nouvelles observations et des jugements, élargiront le champ de l'expérience future » (Dewey, 1938, p.505). En somme, l'expression « pédagogie par la découverte » n'a rien à voir avec une certaine forme de laxisme pédagogique. La découverte implique au contraire de susciter chez l'élève une prise de conscience de ce qu'il engage comme processus cognitif et sensible, notamment pour éventuellement mieux comprendre son empreinte sociale et historique. Le critère de validité empirique pour apprécier les qualités de l'expérience ne provient pas strictement de l'enseignement; il constitue une façon pour l'élève d'apprécier une partie de son réel et des questions qu'il se pose.

4.4.2.6 Pour un rapport humaniste face à l'expérience et contre l'« insouciance épistémologique »

La référence à l'autonomie de l'élève implique jusqu'à présent un rapport ouvert et sensible à l'expérience de l'élève, tout en lui fournissant occasionnellement quelques pistes, du simple au complexe, et du général au particulier (Alain, 1932 ; Dewey, 1916). L'expérience constitue aussi une affaire de gradation, idée popularisée depuis quelques années par la reprise de la théorie de Vygotski, malheureusement réduite au plus petit dénominateur commun, la zone proximale de développement. La compréhension des mécanismes cognitifs engagés dans l'investigation est une chose, l'appréciation des qualités de l'expérience, notamment de sa fécondité, en est une autre.

[...] l'un des préceptes cardinaux de l'école nouvelle est en effet le suivant : les débuts de toute instruction, quelle qu'elle soit, doivent toujours être greffés sur l'expérience que possèdent déjà les enfants; et cette expérience, enrichie des capacités développées par l'exercice, doit à son tour servir de point de départ à l'enseignement ultérieur (Dewey, 1938, p.504).

Dewey reconnaît les dérives potentielles de la gradation énoncées par ses prédécesseurs, dont la psychologisation de l'éducation, c'est-à-dire lorsque cette théorie du simple au complexe est appliquée, systématiquement, très tôt chez l'enfant et systématiquement, en oubliant le sensible et la vie elle-même (1915, p.49-50). Il remet en question les pressions extérieures et les activités sans signification (1916, p.156-162). Le sens accordé aux choses et à l'expérience comme telle, par l'expérience elle-même, demeure un point incontournable de la qualité de la condition humaine, qualité qui trouve sa force et sa puissance par l'engagement le plus profond de l'être. « L'expérience n'est pas une petite chose; graduer l'expérience, c'est l'art d'instruire » (Alain, 1932, p.136). Alain veut dire qu'il faut commencer par ce qui est simple et accessible. Mais l'éducation n'est pas que cela. Il critique les jardins d'enfants car, selon lui, c'est faire croire aux enfants que s'instruire n'est pas difficile (*ibid.*, p.164-166). Permettons-nous de poser l'hypothèse que la psychologisation de l'éducation mènerait les acteurs scolaires à une forme d'apathie, créant des rapports stériles et diagnostiques sur l'individu et son comportement général, confinant les regards portés sur autrui à un registre d'apparences. La distinction entre « sciences » et « esprit scientifique » que propose Alain (*ibid.*, p.132) apparaît opportune ici; c'est l'esprit scientifique qui permet de développer le jugement et de vaincre les apparences. Ce serait une erreur de croire ici que l'esprit scientifique se borne aux limites de la science expérimentale; l'esprit scientifique est synonyme de recherche, de critère, d'argumentation : il est autant ce qu'incarnent les Humanités et les sciences dites « dures ». Mais si l'expérience se restreint à la mesure et à l'observable, cela signifie notamment que la gradation des expériences peut contribuer à saboter la formation du caractère, composante théorique potentielle du concept d'autonomie de l'élève, à abandonner sur le pavé l'épreuve de l'être. La psychologisation de l'éducation altère nos regards sur les qualités de l'expérience et les conditions qui la précèdent.

Encore une fois, l'une des responsabilités maîtresses de l'éducateur consiste à envisager également deux choses : 1) La question proposée aux élèves, quelle qu'elle soit, doit surgir des conditions mêmes de l'expérience qu'ils font (étant bien entendu que celle-ci est à leur portée), 2) Elle doit être de nature à susciter en eux une enquête active en vue d'accroître leur information et leur aptitude aux idées nouvelles (Dewey, 1938, p.508).

L'importance accordée à l'engagement de l'élève à la recherche et ses états de conscience suscite d'une certaine manière l'art d'interroger le monde et ses phénomènes. Ce qui à nouveau ne vient pas sans difficulté, ni sans la vivacité du professeur, son engagement le plus profond. L'apprentissage devrait, selon le discours émissaire, constituer une expérience facile si nous connaissons les mécanismes psychiques. Or, en évacuant l'investigation et l'effort, on suscite possiblement l'ennui.

[...] l'ennui vient principalement de ce qu'on se livre à un plaisir célébré, sans vouloir y mettre du sien. [...] L'erreur principale ici est sans doute que l'on veut comprendre d'avance, et sans avoir essayé (Alain, 1932, p.70-71).

Combien de fois les parents exaspérés et les enseignants pressés par le temps souhaitent accélérer la compréhension? Une telle attitude fait potentiellement apparaître chez les élèves, et même chez certains étudiants en milieu universitaire, une propension à accuser les autres de leur carence de compréhension instantanée. Faire seul et par soi-même exige apparemment un long travail sur soi. Pour considérer l'expérience d'un enfant, il faut visiblement considérer l'enfant dans l'enfance, et ne pas vouloir remplir des engagements adultes au détriment des enfants. La tentation peut être forte chez les enseignants de recourir à des contenus disciplinaires déjà organisés, à du clé-en-main. Par contre, l'enfermement sur des contenus disciplinaires, sur des notions de matières, peu ou pas réellement questionnées, ni analysées, peut brimer l'expérience de l'élève.

Le principe de continuité implique un recours à la communication, certes, mais toujours en lien avec la communauté et la vie. L'éducation assure cette continuité, avec les savoirs accumulés par la civilisation humaine; la communication transforme et est « art ». Mais « [il] y a le danger constant que le contenu de l'instruction organisée soit une simple matière d'enseignement pour les écoles, isolée de la matière vivante de l'expérience » (Dewey, 1916, p.87). Dewey critique la discipline formelle, qui à défaut de considérer l'énergie vitale et l'activité naturelle de l'enfant (*ibid.*, p.154), défend sans scrupule l'efficacité, la rapidité, le modelage et la mémorisation (*ibid.*, p.142); une critique du temps et du rapport aux savoirs présente dans le courant humaniste depuis Kant (1787, p.160). La tendance contemporaine à rendre compte des processus et de la gradation se manifeste par le souci plus prononcé pour la recherche sur la mesure et l'évaluation dans les facultés d'éducation. Alors qu'elle questionne les conditions de la classe pour développer la personnalité, Montessori indique qu'il n'est pas nécessaire de faire des tests, c'est-à-dire des épreuves répétées, strictes et formelles, car les élèves font toujours des tests (Montessori, 1943, p.48-49). Cette formulation apparaît peu convaincante, mais Piaget (1973) reprendra à sa manière ces doutes sur la fécondité réelle des examens dans la vie future des élèves. Le problème que cela révèle pour nous est la carence de lien significatif entre les catégories de l'expérience et les évaluations scolaires des élèves. Cela laisse à nouveau présager qu'une référence au concept d'autonomie de l'élève doit préciser avec finesse les qualités de l'expérience menée par l'élève et sur lesquelles la théorie de référence s'appuie, voire si les catégories de l'expérience sont cohérentes avec la volonté et la lucidité de l'élève; des considérations qui brillent potentiellement par leur absence dans l'appréciation des examens sur leur portée expérientielle.

Les qualités de l'expérience apparaissent de l'ordre de l'investigation, mais elles sont profondément sociales. Si la dimension sociale de l'expérience de l'école est pour

Dewey un enjeu de régulation sociale, elle permet surtout à l'élève de comprendre sa condition et de saisir l'héritage du passé par le contact avec la communauté pour mieux intervenir sur elle et l'améliorer. Dewey considère le présent pour ce qu'il est, comme construction, et non pas simplement comme le résultat du passé. Il estime resituer l'expérience en relation avec la raison, la société et la morale; relation que, selon lui, les empiristes auraient rejetée en isolant l'expérience (Dewey, 1916, p.355-358). Ce ne sont pas toutes les expériences qui sont bonnes en éducation; certaines nuisent au développement. Pour éviter les dérives d'ordre développemental en éducation, Dewey identifie cinq critères pour évaluer les qualités de l'expérience : l'accroissement de la sensibilité, l'ouverture, la création de liens conceptuels, l'amélioration du vivant, le contrôle de la personne sur l'expérience (Dewey, 1938, p.465). La relation qu'il établit entre l'activité sociale, l'environnement et les qualités de la vie humaine paraît porteuse dans la mesure où elle permet de réitérer l'importance de la création du sens que l'élève accorde à l'environnement dans sa totalité (abstraite et concrète); autrement *les choses* n'ont pas de sens, ni nos activités (1916, p.360-361). Les arguments pour soutenir le principe d'interaction en éducation se précisent après *Démocratie et éducation* et Dewey reprendra cette interrogation de l'expérience dans sa façon de concevoir l'éducation nouvelle.

4.4.2.7 Pour des conditions d'expérience authentique

Si Dewey défend des critères pour apprécier le temps nécessaire à l'expérience pour qu'elle devienne significative, Alain suggère parallèlement que toutes les occasions sont bonnes à l'école traditionnelle pour permettre l'expérience qui suscite le désir chez l'enfant de croître en humanité, croissance conditionnelle aussi à celle qui se poursuit réellement chez le maître.

Le maître surveillera de haut, délivré de préparation, de ces épuisants monologues, et de ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir. Libre de fatigue, et gardant du temps pour lui-même, il s'instruira sans cesse, s'il s'est instruit d'abord aux sources; et le voilà en mesure de guider et d'illuminer en quelques mots, dans les moments rares et précieux où l'esprit enfant bondit. Et, pour préparer ces heureux moments, toujours lecture, écriture, récitation, dessin, calcul; travail de chantier, bourdonnement de voix enfantines. Le maître écoute et surveille bien plus qu'il ne parle. Ce sont les grands livres qui parlent, et quoi de mieux (Alain, 1932, p.74).

La défense des humanités est incontestable chez Alain. Elle constitue le centre de son propos, à la fois dans ce que fait l'élève, mais aussi, et surtout, dans la manière que le maître se perçoit, sans façade, vrai, sans artifice, avec des idéaux humains clairs et existentiels. Cela vient nuancer l'attention que nous accordons en éducation à la clarté du langage, dans la mesure où cette clarté est bien différente si elle est motivée par des humanités ou par la recherche d'indices de performance scolaire. Non pas que ces indices ne soient pas pertinents, mais ils ne le sont pas, effectivement, pour rendre compte de la croissance de la personne. Gusdorf relate plus tard que le maître cherche toujours la maîtrise et s'éprouve constamment. Les autres n'ont qu'une infime partie de ce que le maître vit.

La popularité est mauvaise conseillère; elle décourage l'opiniâtreté dans le labeur, puisqu'aussi bien seule mérite d'être rejouée une partie perdue. L'acteur à la mode, ou l'écrivain, à partir du moment où il peut se croire arrivé, se trouve bien plutôt définitivement égaré (Gusdorf, 1963, p.120).

Gusdorf nous rappelle que les maîtres n'apprennent pas tout à l'école. Il s'agit d'un chemin dont ils font eux-mêmes l'expérience, et qui leur permet aussi d'apprécier les diversités de parcours chez les étudiants. Rien n'indique que l'expérience menée par l'élève en classe laisse des traces sur le rapport à la vie; une remarque que Piaget (1973) fera aussi pour questionner le rôle et l'influence de l'éducation sur les individus. Si nous pensons en fonction de la volonté de la personne, qui ne serait pas l'objet de manipulation, nous devons à nous-mêmes la responsabilité de l'évaluation

de nos actes (Rogers, 1961, p.20). C'est dans ce sens que Rogers indique, selon sa perspective de thérapeute, l'importance d'identifier pour soi et par rapport à l'expérience de vie, ses propres forces, mais aussi ses propres limites, ce que *je* fais des relations à autrui.

[...] mon efficacité s'accroît si je me laisse être moi-même dans mes attitudes, si je connais et accepte comme un fait les limites de mon endurance et de ma tolérance, ou si je m'aperçois que j'ai le désir de former ou de manipuler l'autre, et que je reconnais ceci comme un fait en moi (*ibid.*, p.15).

Nous pouvons remarquer l'utilisation du terme « efficacité » qui est parfois pensé en termes de « productivité » (Gauthier *et al.*, 2013), et d'autres fois en termes de « conscience ». Encore une fois, les traductions nous jouent parfois des tours. L'investigation à laquelle fait référence Rogers est aussi une observation honnête, éclaircissant ce qui *me* conduit. « [...] les faits sont *toujours* mes amis. Le moindre éclaircissement qu'on puisse acquérir dans n'importe quel domaine nous conduit beaucoup plus près de la vérité » (Rogers, 1961, p.22). Certes, Rogers défend ici des méthodes cliniques pour favoriser l'épanouissement de la personne, mais cela n'apparaît pas en contradiction avec la formation du caractère et des idées générales de l'expérience. D'ailleurs, ses positions sur la volonté et la liberté s'accordent aussi avec le temps et l'expérience exprimée et nommée. Cependant, pris uniquement dans son sens clinique et thérapeutique, le développement personnel peut devenir une façade, et dégénérer lui aussi en psychologisation. Cette relation peut permettre d'éviter certaines dérives si le professeur se révèle tel qu'il est, justement, sans façade.

Les caractéristiques de l'expérience engagent les perceptions de la personne, ses sentiments, voire sa dimension affective, spirituelle et esthétique. Pour accéder à ses

sentiments véritables, Rogers propose des conditions de l'apprentissage personnel, en thérapie, du moins, vers un processus de changement : 1) que le thérapeute, soit lui-même, sans façade, pour aborder l'expérience vécue par le client (congruence), 2) que le thérapeute accepte ses propres sentiments aussi (congruence, à l'égard de lui-même), 3) qu'il ait une attention chaleureuse (sans possession sans gratification), 4) qu'il sente le monde privé de l'autre (empathie), 5) que le client l'éprouve (congruence, empathie, acceptation) (Rogers, 1961, p.190-193). Ces conditions à satisfaire pour qu'il y ait apprentissage exigent donc, lorsque nous les transposons à l'éducation et à la croissance personnelle de l'élève, que l'adulte se connaisse bien, ce qui implique notamment de l'humilité chez les enseignants. Cela nous amène à penser que l'expérience personnelle de l'élève est conditionnelle à un état d'esprit bienveillant de la part de l'enseignant; c'est-à-dire que ce dernier ne cherchera pas à recourir à des procédés psychologiques pour amener l'élève à agir précisément comme le souhaite l'institution et qu'il sera en mesure de percevoir et de comprendre les jeux de pouvoir au sein de l'institution; qu'il saura s'en protéger et défendre des principes favorisant la croissance globale de l'élève. La contribution de Rogers sur les rapports thérapeute-client nous apporte une condition potentiellement nécessaire pour favoriser l'expérience significative de l'élève, donc plus personnelle et plus sociale, du moins selon une perspective faisant référence au concept d'autonomie de l'élève.

[...] quand il est pleinement homme, quand il est son organisme total, quand la conscience de son expérience, cet attribut spécifiquement humain, fonctionne à plein, alors on peut lui faire confiance, alors son comportement est constructif. Il ne sera pas toujours conventionnel. Il sera individualisé, mais il sera aussi socialisé (Rogers, 1961, p.80).

La personne se construit par expérience, mais pour cela elle doit être en mesure d'identifier ce qui la rend sensible à sa propre expérience. Pour Rogers, le clinicien doit modifier sa posture : « [...] les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il

s'approprié » (*ibid.*, p.185). Nous voyons ici le glissement sémantique de la découverte deweyenne comme expérience morale et sociale, vers la découverte rogerienne de l'ordre du développement personnel de type identitaire. Nous pouvons aussi comprendre, à partir de ce que suggèrent les humanistes, que l'expérience initiée par la personne elle-même est potentiellement plus significative que les expériences données. Nous remarquons cependant un certain allègement des critères universels de l'humanisme classique chez Rogers, malgré son souci de ne pas brimer la volonté de la personne par l'expérience en général (professionnelle, scolaire, etc.). Cette considération théorique de l'authenticité de la volonté de la personne est néanmoins potentiellement nécessaire pour référer au concept d'autonomie de l'élève. De quelle manière penser les conditions scolaires sans risquer de nous éloigner à nouveau de l'étonnement philosophique sur le concept d'expérience, étonnement conditionnel aux catégories et aux qualités de l'expérience?

4.4.3 Sur le *penser par soi-même*

Jusqu'à présent, la formation de l'élève engage plusieurs dimensions de sa personne, laquelle est liée aux catégories de l'expérience que nous avons relevées de notre corpus. La volonté constitue un élément récurrent dans les discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève, associée à une troisième composante théorique potentielle qui permet de préciser le raisonnement associé à l'action et constamment en filigrane du concept d'expérience : l'idée de *penser par soi-même*, idée au cœur de la référence traditionnelle au concept d'autonomie de la personne, en matière d'action, d'évaluation, de responsabilité et de jugement.

4.4.3.1 Pour le développement et contre l'injonction

Les premières références à ce *penser par soi-même*, concernent les maux provoqués à la personne lorsqu'on l'accoutume à ce que l'adulte pense à sa place. Rousseau reproche aux précepteurs de penser à la place de l'enfant, de le commander; ce qu'il condamne tout en revendiquant des adultes d'apprendre à connaître l'enfant et à prévoir ce qui se passe dans son environnement. « Si votre tête conduit toujours ses bras, la sienne lui devient inutile » (Rousseau, 1762a, p.165). La pensée, en tant qu'activité, semble exiger de penser en portant une attention à ce que nous révèlent les sens (mesurer, peser, compter, comparer); quoique les méthodes de Rousseau soient parfois questionnables : faire courir Émile qui, dominé par la gourmandise, pourra éventuellement obtenir du gâteau après s'être dépassé physiquement et détourné de la faim par l'évaluation de la distance entre lui et son dessert (*ibid.*, p.201-204).

Les oppositions de Rousseau face à l'enseignement des fables de Lafontaine l'amènent à semer l'idée de l'esprit scientifique chez Émile; se retrouver en forêt, comprendre les tours d'un prestidigitateur de rue.

[...] au lieu de nous faire trouver les démonstrations, on nous les dicte; [...] au lieu de nous apprendre à raisonner, le maître raisonne pour nous et n'exerce que notre mémoire (*ibid.*, p.213-214).

Le point consiste à susciter chez l'élève le questionnement, à ne pas se fier aux apparences. Ici, la pensée est conditionnelle au développement de la critique, de la nuance. Un tel développement exige une certaine posture intellectuelle, et donc, de ne pas mentir, de ne pas agir par caprice. Si ces formes d'injonctions face à soi-même suscitent en quelque sorte la dignité, il demeure qu'apprendre à penser par soi-même

nécessite un temps pour se développer, avec ses limites, chaque personne étant sensiblement affectée par ses inclinations. Le rôle de l'éducation consiste ici à demeurer vigilant quant à ce qu'on enseigne et au type de communication que l'on adopte pour éviter d'ouvrir la porte aux inclinations, et apprécier le temps de développement nécessaire: la patience et le courage, plutôt que l'impatience et la témérité ou l'insouciance.

[...] l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires. [...] La raison, le jugement, viennent lentement, les préjugés accourent en foule; c'est d'eux qu'il faut le préserver (Rousseau, 1762a, p.245).

Apprendre à penser par soi-même implique, pour Rousseau, un devoir de vigilance de la part du maître. L'idée ne consiste pas à accumuler les savoirs, mais à favoriser chez l'enfant le développement de sa raison, de son sens critique, de sa capacité à évaluer les phénomènes qui se présentent à lui. Nous percevons aussi des airs de famille entre la raison, le jugement, la recherche de vérité, l'ensemble de ces concepts occupant le terrain du doute, de la curiosité, mais aussi de l'évaluation, de l'identification de critères d'appréciation, des biais et des inclinations. Si la prétention du maître est d'enseigner des idées qui favorisent le développement d'une telle posture, dans quelle mesure ces idées influencent-elles les lois que l'élève se donnera à lui-même, du moins lorsque nous le cataloguons « élève autonome »?

4.4.3.2 Pour un postulat non déterministe de la nature de la volonté

Le concept d'autonomie de l'élève apparaît intrinsèquement lié à l'idée que l'élève pense par lui-même. S'il en est ainsi, tout laisse croire jusqu'à présent qu'il juge des gestes, des paroles, des phénomènes. Mais quelle part de soi est réellement impliquée lorsqu'une personne juge, recourant elle-même à son éducation, à des catégories

existantes, à des disciplines, à des conventions, à des structures linguistiques? Jetons un œil sur l'argumentation de Kant à cet égard. Tout d'abord, soulignons que la pensée, en tant qu'activité de la raison, implique une prémisse nécessaire pour réitérer la place de l'humain au cœur de cette activité. La pensée, le jugement, la raison ne peuvent pas être compris comme des composantes de la personne si nous n'acceptons pas les variantes existentielles de la condition humaine au départ, et donc, son inachèvement, sa recherche permanente.

Selon Kant, puisque nous ne sommes pas naturellement en possession des lois de l'agir, nous devons supposer l'Idée de la liberté; autrement ces lois seraient en nous et nous n'aurions pas à les découvrir. Cette Idée amène Kant à penser l'agir en cohérence avec la nature, c'est-à-dire que nous ne pouvons agir contre l'existence elle-même et que chaque être humain est porteur de cette Idée de la liberté. En acceptant l'Idée de la liberté, nous concédons que notre agir ne doit pas être déterminé par une contrainte extérieure (l'influence ou la pression exercée par autrui sur soi) ou intérieure (inclinations, vices, désirs, intérêts, sensations). L'agir doit donc faire l'objet d'un choix, d'une décision de la part non déterminée de nous-mêmes : un arbitre libre. La *décision* de l'arbitre libre implique néanmoins des considérations à l'égard des lois universelles qui gouvernent l'univers, nous-mêmes en faisant partie. Compte tenu de la « liberté » de l'arbitre, les lois ne peuvent être que celles que l'arbitre s'oblige et oblige à appliquer. Les lois que l'arbitre fait siennes deviennent pour ainsi dire des repères de l'agir, des principes. La volonté d'agir *devient* « autonome » dans la mesure où la volonté *devient* un agir selon les principes de l'arbitre libre. En d'autres mots, penser par soi-même exige pour la personne d'aiguiser son jugement, sa capacité à voir les leurres. Ces leurres sont ceux qui viennent de l'intérieur de la personne ou de l'extérieur, d'une inclination ou d'une soumission à une autorité. L'arbitre libre est comme un juge en nous, auquel on réfère

mais qui accepte aussi de questionner ses référents. Un juge, de toute façon, n'est pas au-dessus des lois, mais il est capable de penser la loi, son sens, ses applications, avec rigueur et honnêteté; elles ne sont pas conditionnées en lui, du moins, en principe. Ce sont d'ailleurs les principes de justice et d'honnêteté qui animent ses recherches. Ces idées, appliquées à la référence au concept d'autonomie de l'élève, nous permettent de croire que ses propres croyances et les connaissances issues de la civilisation peuvent être soumises à l'examen, que chaque personne peut y prendre part sans oublier qu'elle fait partie de ce qu'elle examine, compte tenu de son référentiel.

Chez Kant (1785), l'arbitre libre [en nous] *juge* en fonction de lois universelles. Kant s'interroge sur les lois qui régissent les mœurs et il en identifie deux caractéristiques. Premièrement, si les lois sont universelles et que nous existons, elles doivent donc concerner la conservation de l'espèce humaine. Deuxièmement, elles doivent impliquer l'Idée de la liberté chez l'être humain. Puisque nous reconnaissons l'Idée de la liberté comme caractéristique de la raison et de notre humanité, celle-ci se trouve en chaque être humain. Ensuite, reconnaître l'Idée de la liberté comme prémisses à l'exercice de la raison en chaque être humain signifie que chacun de nous ne doit pas compromettre l'exercice de la raison chez une autre personne par une quelconque influence, de l'ordre de la manipulation ou de la domination. Finalement, ces lois universelles ne doivent elles-mêmes, et en aucun cas, devenir des prescriptions externes à l'arbitre qui se substitueraient à l'arbitre libre. C'est pourquoi elles deviennent finalement des principes de l'arbitre libre. En d'autres mots, penser par soi-même impliquerait de cultiver en soi une conscience de sa propre activité de penser, de percevoir ce qui en soi altère, oriente, influence tel ou tel jugement. L'enfance et l'adolescence étant des périodes particulièrement sensibles à de tels jeux d'influence, l'arbitre libre, ou la conscience de sa propre pensée, ne peut qu'être favorisé, suscité; il ne se reposera jamais par la suite.

En arriver à la conclusion que l'arbitre *est* « libre », cela implique d'accepter que l'obligation face à la loi doive venir de l'arbitre lui-même, libre de ses déterminations internes ou externes. C'est là que Kant en arrive à la volonté. La volonté résonne pour nous comme un choix conscient, comme l'acceptation de sa propre condition humaine. La volonté, comme action de la raison, doit être « autonome », c'est-à-dire n'obéir qu'aux lois universelles que l'arbitre libre se donne à lui-même; autrement, la volonté est altérée par des contingences, des directives ne venant pas d'elle-même. Les lois, ou plutôt, les principes universels auxquels Kant aboutit pour considérer la non-contradiction de l'existence, c'est-à-dire la conservation de l'espèce et pour reconnaître l'Idée de la liberté, doivent reposer sur une obligation morale universelle, l'unique impératif catégorique suivant:

Agis seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle (Kant, 1785, p.97).

Ce qui nous interpelle dans cet impératif concerne l'agir, un agir implicitement associé à un agir par soi-même, un agir réfléchi, un jugement posé en fonction d'une appréciation lucide de ce qui est fait et de ce qui doit être fait par la personne. Pour nous, ces concepts apparentés à celui d'autonomie révèle l'exigence de penser, comme une dynamique intérieure, une difficulté à surmonter. Ce qui nous rappelle, par ailleurs, la nuance que Socrate présente à Protagoras, entre *devenir* vertueux et *être* vertueux. L'impératif catégorique, conclusion de l'agir pratique, est également au cœur des principes d'évaluation morale du discours étalon. Si Kant identifie des critères universels à partir desquels nous juger nous-mêmes et ce qui se déroule autour de nous sur le plan des mœurs, il recourt aussi à certaines formes de la maïeutique et de déconstruction des conceptions des élèves pour aiguïser le jugement (1787, p.160-161). Cela signifie pour nous, d'une part, que Kant était déjà animé par la recherche de certaines conditions pédagogiques en cohérence avec son modèle théorique de l'autonomie de la volonté. D'autre part, que penser par soi-même ne

s'acquiert pas dès la naissance, mais se développe et se raffine, que les catégories avec lesquelles la personne se juge et juge les phénomènes sont sujettes à d'éventuelles appréciations, en fonction d'une recherche de principes basés sur les caractéristiques fondamentales de la condition humaine.

4.4.3.3 Pour une conscience des méthodes et contre un conditionnement par la méthode

Les quelques airs de famille entre les concepts de pensée, de volonté, de liberté, de raison, de jugement, identifiés précédemment, sont également présents chez Dewey. Nous pouvons d'ailleurs constater l'influence de Kant sur lui :

[...] c'est de la raison que procède le contrôle adéquat, des éléments inférieurs de la nature humaine – les appétits et les impulsions actives et motrices. Ces éléments sont avides, exigeants et immodérés, ne cherchant que leur propre satisfaction. Ils ne s'apaisent - respectent la loi du juste milieu – et ne servent des fins convenables que lorsqu'ils sont soumis à la loi de la raison (Dewey, 1916, p.343).

Cependant, Dewey cherche à établir un lien entre les exigences sociales et les qualités du développement de la raison. Son intérêt pour l'éducation relève notamment de cette relation. Pour Dewey, la vraie démocratie n'est possible que si les masses sont éduquées et ont accès à la compréhension des innovations techniques; que le rapport à la production ne soit pas un élément qui dissimule le pouvoir d'une élite (*ibid.*, p.381). Cela résonne pour nous comme un autre devoir de vigilance par rapport aux composantes idéologiques inhérentes aux systèmes scolaires, composantes qui peuvent altérer la capacité de l'élève à penser par lui-même.

En poursuivant le dépouillement de notre corpus, nous avons trouvé que la relation entre *pensée réflexive* (versus *pensée réflexe*) et *raison* se précise, et relie de plus en plus la personne à son environnement sociohistorique. Nous retrouvons ces précisions chez Dewey et dans sa conception organique de l'éducation, de la dynamique de l'éducation et de la pensée (*ibid.*, p.129). En fait, il identifie les menaces qui planent sur la pensée lorsque celle-ci est mécanique; menaces malheureusement réelles avec l'essor de la production industrielle, qui consiste pour l'individu à se sentir étranger face à ce qu'il produit. L'importance qu'accorde Dewey à la formation de travailleurs/citoyens lucides le pousse à défendre la formation du jugement et à condamner l'habitude et la répétition.

La méthode à courte vue qui s'appuie sur la routine mécanique et la répétition pour assurer l'efficacité externe de l'habitude, l'habileté motrice sans accompagnement de pensée marque un étouffement délibéré de la croissance par l'environnement (Dewey, 1916, p.130).

La pensée réflexive apparaît pour Dewey conditionnelle à la clarification des méthodes auxquelles une personne recourt pour investiguer. Le développement de cette capacité à apprécier la façon dont une personne pense et la façon dont elle s'explique les phénomènes contribuerait à sa croissance globale et c'est à l'éducation de procurer ces conditions de croissance à l'enfant (*ibid.*, p.132). Tel que présenté préalablement avec le concept d'expérience, les méthodes scientifiques, de la problématisation à la mise à l'épreuve, ainsi que les sens, constituent des occasions de croissance, des activités de développement de la pensée critique sur l'expérience, les deux étant finalement intrinsèquement liés. C'est notamment pour favoriser la lucidité des citoyens sur leur propre condition que Dewey souhaite favoriser ce rapport à l'expérience. Il critique le despotisme, tout en réfléchissant à la société idéale, s'inspirant par ailleurs de Platon, et indique à propos de la condition d'esclavage :

[...] on la trouve chaque fois que les hommes exercent des activités qui sont utiles à la société, mais dont ils ne comprennent pas l'utilité et pour lesquelles ils ne manifestent pas d'intérêt personnel (Dewey, 1916, p.167).

Cette mise en garde contre les conditions d'existence aliénantes apparaît comme un phare qui doit demeurer allumé pour permettre à la personne de prendre conscience de sa condition. De telles conditions aliénantes sont également présentes, indique-t-il, lorsqu'on adopte à l'école des méthodes uniformes et étroites d'esprit, des méthodes qui n'acceptent pas les chemins variés pour former les esprits des enfants (*ibid.*, p.260-261). Une bonne méthode se vérifie notamment à l'attitude générale de la personne, à son esprit face à ce qu'elle fait (*ibid.*, p.264); sur son influence sur les qualités du jugement chez l'élève. Cet état d'alerte et cette lucidité constituent un critère pour le choix d'activités et le choix de matériel. Dewey estime tout comme Kant que, si la mémorisation demandée aux élèves ne favorise pas le jugement large, elle n'apparaît pas souhaitable (*ibid.*, p.217). L'ensemble de ces avertissements visent apparemment à préserver la pensée personnelle de l'élève, à lui permettre de développer sa pensée réflexive sur divers phénomènes, sur diverses méthodes, y compris sur les réflexes de la pensée elle-même.

4.4.3.4 Pour une meilleure conscience et contre la glorification des apparences

Jusqu'à présent, penser par soi-même, prendre conscience de soi et de sa façon de juger, sont des éléments complémentaires. Ils suscitent la réflexion sur ce qui est jugé, sur son contexte social et historique. La référence à l'autonomie de l'élève paraît liée à ces mouvements de la pensée. Assumer la responsabilité de répondre à ces nécessités, amène notamment Dewey à refuser la loi du contre-pied, attitude de certains pédagogues nouveaux à l'égard des catégories du jugement dans l'éducation traditionnelle.

Réfléchir, c'est envisager rétrospectivement ce qui a été fait de manière à en dégager les significations diverses, lesquelles deviennent pour l'intelligence une sorte de capital en réserve pour les expériences futures. Là est le cœur de l'organisation intellectuelle et de la discipline de l'esprit (Dewey, 1938, p.514).

Lorsqu'il est question des conditions de croissance, nous pensons spontanément aux devoirs du professeur. En effet, Dewey perçoit les contenus des matières comme des possibilités, contenus que le professeur doit connaître sur le bout des doigts afin d'être attentif aux réactions et aux attitudes des élèves (1916, p.270). Cela permet aussi d'accueillir le doute, fondement de l'esprit scientifique, et d'éventuellement mettre à l'épreuve (*ibid.*, p.276-277). Une posture professorale strictement axée sur la matière n'encourage l'élève qu'à répéter et à obtenir de bonnes notes, dit-il (*ibid.*, p.274). Cela dit, le professeur ne fait pas que penser la matière, il pense aussi l'environnement de la classe, ce que Dewey nomme les conditions propices à la croissance, environnement de classe qui devait être brut et à l'image du monde extérieur. Il s'agit aussi pour Montessori, d'une formidable astuce pour susciter des occasions d'autoéducation. Malgré son intérêt pour les instruments pédagogiques construits « [...] d'après les *manifestations psychiques* de l'enfant » (Montessori, 1916, p.69-80), penser l'environnement physique apparaît insuffisant pour susciter les qualités du jugement, faute d'accès au langage réel de l'enfant. La référence au concept d'autonomie de l'élève serait potentiellement conditionnelle à la narration que la personne fait d'elle-même; sans qu'il ne soit pour l'instant question des qualités discursives de cette narration.

4.4.3.5 Pour la construction de la personnalité par le recours à la parole

Se soucier des conditions de la croissance de l'élève semble exiger, lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève, de s'intéresser aux mouvements de sa pensée.

Cela dit, le professeur pose des jugements sur les diverses manifestations de la pensée des élèves. Un tel mouvement peut cependant être perçu comme une construction cognitive, un acte raisonné, un recours à des concepts associés pour se raconter soi-même. Le développement des concepts apparaît ainsi intimement lié à une pensée « active ». C'est notamment par l'imaginaire en contexte de jeu que Vygotski (1934, p.98) observe chez les enfants une forme de préparation à la pensée logique, du moins, en fonction du cadre de sa recherche sur la formation des concepts scientifiques. Le jeu imaginaire, nous l'avons déjà tous probablement déjà observé chez un enfant qui se parle à lui-même pour calculer ou pour bâtir une structure pour y placer des jouets et les animer. Pour Vygotski, le langage imaginaire, ou « égocentrique » s'accroît et se perfectionne lorsque l'enfant rencontre des « difficultés », des « obstacles » à son activité libre; il y a alors prise de conscience et le langage se raffine avec l'exigence de prendre une décision, d'élaborer un plan. Par la parole l'enfant manifeste une intention, entrelacée à son activité (*ibid.*, p.106-108). Pour Vygotski « [...] le langage égocentrique est un stade transitoire dans l'évolution du langage extériorisé au langage intérieur [, c'est-à-dire] du langage social au langage individuel, et aussi à la pensée verbale autistique » (*ibid.*, p.109); on appelle parfois « petite voix intérieure » la pensée individualisée.

La conception vygotkienne de l'autonomie est implicitement liée au développement naturel des fonctions du langage et de la pensée, développement ne nécessitant pas l'intervention humaine; la pensée possède déjà ses propres mécanismes « autonomes » (*ibid.*, p.237, 250). Voici par ailleurs un glissement sémantique ayant possiblement contribué à percevoir l'autonomie comme *mécanisme naturel indépendant*; comme on peut aujourd'hui l'entendre dans les publicités de voitures dites « autonomes ». Bien que nous voyions quelques liens entre le propos de Vygotski et les stratégies de communication inhérentes à l'enseignement explicite, cette méthode-ci intervient directement, et parfois de manière très orientée, dans les facultés naturelles de

l'enfant à des fins d'acquisition de contenus et de démarche pré établies. Soulignons cependant que Vygotski condamne ces formes de facilités pédagogiques;

[...] l'intervention grossière, directe, s'exerçant en ligne droite, selon le plus court chemin entre deux points, laquelle ne peut être que dommageable (*ibid.*, p.288-289).

L'intention de Vygotski consiste à généraliser ses observations à partir de manifestations comportementales et verbales chez les enfants. Il y a pour lui, en observant l'enfant, des forces internes naturelles, biologiques. La cognition ressemble en quelque sorte à un organe qui se caractérise par sa faculté à construire des liens sémantiques, par le langage, entre les divers phénomènes. Si les adultes interviennent systématiquement pour créer à la place de l'enfant les liens sémantiques, on provoque possiblement une carence d'exercice des forces naturelles de l'activité cognitive. Pour nous, il s'agit d'une forme d'atrophie cérébrale; c'est ankyloser l'activité cognitive. Si l'autonomie de l'élève concerne une pensée active, une personne capable de décider, d'explicitier ses constructions conceptuelles, de réfléchir aux catégories auxquelles elle recourt pour juger, exploiter les connaissances des processus cognitifs pour lier plus rapidement des concepts peut cependant contribuer à altérer d'autres dimensions de la personne qui sont suscitées pour se raconter, pour questionner.

4.4.3.6 Pour la mise à l'épreuve des décisions prises collectivement

Bien que Vygotski se distingue notoirement de Ferrière, les deux auteurs sont de leur temps, et ce temps stipule à juste titre de ne pas presser le développement de la personne. Est-ce à dire que les obsessions d'accélération du développement sont une autre forme de pathologie sociale de la modernité, qui n'occupait pas encore de place dans les rangs de l'éducation à cette époque? Le développement de la pensée de la

personne prend du temps, un temps nécessaire, pour reprendre ce qui est en jeu, l'évaluer, l'interroger. Nous pouvons accorder à Ferrière un certain crédit pour le rythme suggéré par sa « philosophie de la vie » dans ses communautés d'enfants, temps nécessaire pour donner une signification aux actions et au vécu des enfants; « [si] on ne le bourre pas de connaissances prématurées imposées du dehors au dedans, il [...] posera de plus en plus [de questions] » (Ferrière, 1921, p.6). Il faut préciser que les positions de Ferrière sont « pédocentrés ». Compte tenu de la tendance enfantine de se conformer et d'imiter, le professeur doit, selon Ferrière, lorsque possible, encourager la résistance naturelle (*ibid.*, p.22). Il accorde en effet peu d'estime aux enfants qui dépendent des adultes, préférant la solidarité naturelle chez les enfants. Cela signifie, pour nous, que la référence à l'autonomie de l'élève dans une théorie pédagogique ne suscite pas nécessairement la réciprocité, l'ouverture ou la tension avec ce qui se trouve à l'extérieur du groupe immédiat des pairs. Si certaines formes d'organisation sociale en milieu scolaire peuvent contribuer à cultiver la débrouillardise et l'initiative chez les élèves, ce qui est ici cultivé ne comporte nécessairement ni une référence aux œuvres de l'humanité, ni le bénéfice de l'expérience des adultes. De là, l'importance de distinguer « autarcie » et « autonomie ». En d'autres mots, nous estimons que l'organisation efficace, que celle-ci soit cognitivo-conceptuelle ou sociale, même si elle semble harmonieuse et rassembleuse, ne constitue pas nécessairement une pensée de qualité, c'est-à-dire où la personne peut évaluer l'organisation qu'on lui présente, ou à laquelle on l'exhorte.

4.4.3.7 Pour l'accueil du doute et de l'étonnement

La création de communautés autogérées des enfants ressemble en quelques points au contrôle des contingences de classe que privilégie Montessori. Cette attirance pour les intérêts que manifeste l'élève ne fait cependant pas consensus. En effet, certains modes classiques d'enseignement suscitent plutôt d'autres formes de développement

de la pensée, conditionnel à l'attention que la personne porte à ce qu'elle fait, attentive à ce qu'elle mobilise, à ce qu'elle interroge. L'attention de l'enfant devient une expression de sa curiosité, de sa patience et de sa bienveillance. Sa transformation exige de lui qu'il s'observe en train de faire, qu'il pense ce qu'il fait et ce qu'il pense. Cela concerne possiblement cette faculté à saisir les instants, pour mieux comprendre et se comprendre.

Écrire et compter, cela s'apprend assez vite. Lire, voilà le difficile, j'entends lire aisément, vivement, sans effort, de façon que l'esprit se détache de la lettre, et puisse faire attention au sens (Alain, 1932, p.93). [...] Écouter, réciter, et même lire tout haut, c'est une discipline d'esprit encore barbare, parfaitement représentée par la messe et le sermon. [...] Lire des yeux, c'est tout à fait autre chose. L'opinion est alors fixée et extérieure, comme un objet. Je ne mets plus mon effort à la soutenir en la répétant; je me place en face d'elle, sans m'agiter, sans l'entretenir de mon souffle comme un feu. Je la considère plusieurs fois, dans toutes ses parties, sans cette inquiétude de l'homme qui suit son propre discours, ou le discours d'autrui. Je la laisse, je la reprends. Je la prends, elle ne me prend pas [...] elle est devant moi, je l'essaie et je l'éprouve (*ibid.*, p.97-98).

Lorsque nous soupçonnions la carence de réciprocité entre les adultes et les enfants chez Ferrière, nous avons mentionné que l'élève n'est pas amené à recourir aux grandes œuvres de l'humanité pour penser sa propre condition. Sur ce plan, Alain adhère aux exigences existentielles de l'humanisme et celles-ci sont intrinsèquement caractérisées par une capacité à penser et à se penser, par, et au-delà de la culture, et qui, par son activité, incarne la culture et la fait vivre. Ces exigences deviennent de type « phénoménologique »; peut-être le type qui puisse ici permettre la rencontre entre les catégories de jugements, de l'esthétique au scientifique, entre les catégories qui peuvent, peut-être, prétendre à la cohérence entre la pensée, la conscience de soi et l'appréciation des phénomènes.

[...] la culture ne se transmet point et ne se résume point. Être cultivé c'est, en chaque ordre, remonter à la source et boire dans le creux de sa main, non point dans une coupe empruntée. Toujours prendre l'idée telle que l'inventeur l'a formée; plutôt l'obscur que le médiocre; et toujours préférence donnée à ce qui est beau sur ce qui est vrai; car c'est toujours le goût qui éclaire le jugement.

Encore mieux, choisir le beau le plus ancien, le mieux éprouvé; car il ne faut point supplicier le jugement, mais plutôt l'exercer (Alain, 1932, p.98-99).

La narration, le prolongement de l'expérience sociale et l'espoir d'une civilisation plus juste, ou du moins plus coopérative, font partie d'un lot de composantes théoriques caractérisant ce que l'on nomme le jugement. L'évaluation et l'examen des actions reposent sur une évaluation du juste, du beau et du vrai; et cette évaluation, dans un contexte de référence à l'autonomie de l'élève ne peut pas entièrement venir d'ailleurs, ni être condamnée à se limiter aux critères qu'on se fait imposer; elle est esthétique, elle s'inspire des grandes œuvres de l'Humanité certes, mais elle engage toute la personnalité, personnalité nécessaire pour juger.

4.4.3.8 Pour les humanités et la lucidité

Les moyens dont disposerait le professeur pour apprécier certaines catégories du jugement chez les enfants peuvent être inspirés de Piaget : l'observation et les entretiens (Piaget, 1932, p.83-84). Il privilégie le jeu de billes et l'analyse des réactions des enfants face à des situations conflictuelles fictives car ces situations sont associées à ce que les enfants vivent authentiquement avec leurs pairs et à la maison. Ce sont ces occasions d'observation et d'entretiens qui permettent de considérer ces moyens de recherche comme des occasions pédagogiques pour favoriser le développement du jugement. D'ailleurs, Kohlberg (1981) développera plus tard des perspectives développementales du jugement à partir des travaux de Piaget. L'objectif? Favoriser un jugement plus aiguisé, un jugement qui ne peut être *donné* et qui se construit par la narration elle-même. Avant lui, Gusdorf reprend les exigences de la construction du jugement, celles qui cherchent moins à *démontrer* qu'à *argumenter*, mais au-delà de ces critères scientifiques. La référence au concept d'autonomie de l'élève est apparemment conditionnelle à l'effort, à la rencontre avec

les plus grandes œuvres de l'humanité, à un jugement que l'on fait sien, et que l'on efforce d'aiguiser par une démarche nécessairement existentielle.

La vérité ne se réduit pas à une leçon qu'on récite; elle suppose une application de toute la personnalité, une mise en direction obtenue par un lent façonnement que consacre, récompense suprême, la révélation des plus hautes certitudes. [...] la vérité ne peut être le cadeau d'un homme à un autre homme. Elle apparaît comme le fruit d'une enquête et d'une conquête que chacun doit mener à bien pour son propre compte (Gusdorf, 1963, p.17-18).

La recherche de vérité, parfois réduite à un objet indépendant de la personne, implique dans le courant humaniste une conscience dynamique, conditionnelle à la rencontre avec soi, mais surtout, aussi, avec les autres; cet autre qui *m'*oblige à repenser ce qu'*ils* disent, ce qui *m'*appartient, ce qui est réellement de l'ordre de ce que *je* pense. C'est ainsi que la pensée dévoile ses propres limites; elle devient humilité. De quoi se méfier de la pédanterie.

Parmi toutes les illusions chères aux philosophes rationalistes d'Occident, celle de l'autonomie de la conscience réfléchie est sans doute l'une des plus absurdes. Toute pensée personnelle est une pensée qui se cherche et qui se fuit, qui se poursuit elle-même et se perd quelquefois dans le dialogue avec autrui. La lecture même des livres, autre passe-temps de l'homme de réflexion, nous impose le mouvement et les rythmes d'une présence étrangère. Nous ne cessons de nous quitter nous-même, sans être jamais assuré de la limite exacte où notre pensée se sépare de celle d'autrui (*ibid.*, p.160-161).

Les exigences faites à soi-même révèlent en même temps ce que nous sommes, mais clarifient également notre référentiel et les horizons qui se déploient devant nous. La révélation de soi et la clarification de la pensée qui se pense, c'est ce que Gusdorf nomme la lucidité. Lucidité qui porte avec elle un but que l'on choisit. Mais la relation aux autres et les prétentions scientifiques et sémantiques contribuent parfois à enfermer l'esprit, malgré les espoirs que l'on porte sur elles pour nous libérer de notre ignorance; *l'*autonomie n'est pas un chemin tranquille. Ici, elle exige de soi d'assumer la responsabilité de ses réflexions, de ses choix, de ses positions;

responsabilité qui n'est pas toujours claire pour les autres ou pour soi. Pour Rogers, la relation thérapeutique de type humaniste-existentielle est basée sur cette reconnaissance de la personne à pouvoir fixer ses propres buts et à assumer les conséquences de ses choix.

[...] le client se dirige vers l'autonomie. Je veux dire par là qu'il se choisit progressivement les buts qu'*il* désire personnellement atteindre. Il devient responsable de lui-même. Il décide des activités et des comportements qui pour lui ont un sens et de ceux qui n'en ont pas [...] L'autodirection responsable implique un choix, dont on a à subir les conséquences (Rogers, 1961, p.119).

Il s'agit ici d'un passage où Rogers concède que le client questionne les normes imposées et cesse d'être ce que les autres veulent qu'il soit : être vraiment soi-même, être le récit de sa propre vie, une création. Le chemin vers l'autonomie pour Rogers est parsemé de moments, notamment celui de la rencontre avec une personne vraie, où l'on fait l'examen de sa propre condition, en sachant entre autres distinguer les déterminismes internes et externes. On peut ici observer une distinction avec le propos de Kant sur les inclinations, dans la mesure où les principes universels ne sont pas strictement explicités par Rogers à titre de « référentiel » fondamental pour se choisir et penser par soi-même. Selon lui, chacun possède en quelque sorte ces principes, à partir du moment où on accepte l'autre et soi-même. En éducation, cette reconnaissance des potentialités de l'élève constituerait possiblement une condition de l'esprit de recherche.

Libérer la curiosité intellectuelle des gens; permettre à chacun de s'élancer dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts; affranchir l'esprit de recherche; ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question; reconnaître que tout est en mouvement ou en train de changer (Rogers, 1969, p.102).

L'influence des travaux cliniques menés par Rogers sur ses positions pédagogiques sont évidentes. Favoriser le développement de la personne exige d'évaluer la liberté en milieu scolaire, de faire confiance à l'élève, de l'accepter, d'être empathique à son égard (*ibid.*, p.103). Si ces attitudes peuvent aussi se retrouver au cœur des considérations du maître chez des humanistes plus classiques, comme Alain et Gusdorf, il faut avouer que le rapport à la facilité n'est pas du tout le même, malgré l'espoir de la même résonance sur la personne. Peut-être que l'essence de leur propos consiste à reconnaître ce qu'il y a de plus digne chez l'humain et que cet état d'esprit contribue au développement de la pensée et réclame ainsi une meilleure conscience de ses propres moyens. La pensée « consciente d'elle-même » deviendrait alors un facteur d'émancipation.

4.4.3.9 Pour l'émancipation et les exigences esthétiques de la raison

Cette émancipation prendra pour Freire la forme d'une lutte, qui malgré la différence épistémologique, notamment en ce qui concerne ses assises théoriques marxistes et hégéliennes, offre un spectre où la complicité du maître et des élèves fait de la pensée une activité de la raison qui élève la personne en dignité et en justice.

[...] l'essentiel, du point de vue d'une éducation libératrice et non « bancaire » est que, en tout état de cause, les hommes se sentent les sujets de leur propre pensée et puissent mettre en question leur pensée et leur vision du monde, exprimées implicitement ou explicitement dans leurs suggestions et dans celles de leurs compagnons. // En effet, cette conception de l'éducation s'appuie sur la conviction qu'il ne s'agit pas d'offrir un programme pré-établi, mais qu'il faut en chercher les éléments au travers du dialogue avec le peuple lui-même. Aussi apparaît-elle comme une introduction à une pédagogie des opprimés qu'il faudra construire avec eux (Freire, 1969, p.115).

Le point de vue de Freire consiste à comprendre la condition d'opprimés dans laquelle se trouvent les élèves, à ce qu'eux-mêmes la comprennent, accompagnés de

l'enseignant avec qui ils ont un rapport authentique. Il faut contextualiser ce que dit Freire; il s'agit d'une pédagogie pratiquée avec des paysans, et d'une expérience menée avec d'autres chercheurs, orientée entre autres vers la critique des médias. Cela étant dit, la pensée comporte une part de scepticisme sur les catégories du jugement que la culture nous présente. « [C]ette influence du foyer se prolonge dans l'expérience de l'école. Les élèves découvrent vite que, comme dans leur foyer, pour réussir il faut s'adapter aux règles établies verticalement. Et l'une de ces règles est de ne pas penser » (*ibid.*, p.148). Les référentiels médiatique et académique peuvent porter avec eux une part de fixisme, d'identité collective, d'évacuation du sens que l'on construit pour soi. D'où l'idée de la responsabilité des enseignants de ne pas accepter en bloc des programmes scolaires dictés par les États, ces programmes contribuant à la réitération de la contradiction oppresseurs-opprimés. C'est en termes d'émancipation de soi que Freire perçoit l'aspect positif de l'identification de catégories d'analyse pour penser et se libérer de notre condition d'opprimé. Un exercice qui, même s'il concerne ultimement la personne, implique le dialogue; un exercice qui devient en quelque sorte la condition d'une *volonté* qui se révèle à elle-même, lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève.

Les catégories du jugement, lorsque nous faisons référence au concept d'autonomie de l'élève, emportent avec eux des miroirs, nous indiquant la nécessité de penser le monde, et nos présomptions sur nos capacités de juger. En éducation, l'incapacité à raisonner sur les injonctions scolaires et à questionner leur légitimité prend des allures d'endoctrinement. « L'endoctrinement, qui doit toujours prévoir les protestations de l'esprit critique, utilise donc des arguments pour les prévenir » (Reboul, 1977, p.28). Les ressemblances entre l'endoctrinement et l'enseignement ne devraient pas nous empêcher de chercher les principes généraux du jugement et que ceux-ci puissent nous fournir un cadre raisonnablement valable. L'erreur est

d'abandonner une telle recherche par crainte des idéologies, un relativisme de convenance basé sur la peur.

La référence à l'autonomie exige visiblement de se confronter aux idées collectives, d'argumenter. Il s'agit de reconnaître la volonté d'autrui, au même titre que la *nôtre*, comme indicateur de la part non déterminée de *notre* être; la liberté qui fait qu'ultimement on se réalise comme être humain, et que cette humanité est de l'ordre de l'union. Même si nous ne nous entendons pas toujours, nous pouvons commencer par essayer de nous comprendre, et espérer nous libérer des préjugés, de nos inclinations. Autrement la vie n'a pas de sens, du moins, sans liberté, *je* peux difficilement donner un sens à ce que *j'*entreprends. Malgré tout, décider, c'est aussi prendre un risque. Mais *je* peux prendre une décision et *l'*assumer si *je* pense comme pourrait le faire une autre personne.

[...] Le vrai jugement implique à la fois l'examen et la compréhension de son objet; juger vraiment, c'est se déterminer par la chose, en faisant taire ses propres passions; c'est se demander ce qu'en penserait n'importe quel esprit impartial; c'est décider non pas en individu, mais en homme. Toutefois, si l'on doit juger, c'est-à-dire décider, c'est qu'on ne comprend pas tout; une compréhension parfaite rendrait le verdict inutile. Juger revient donc à prendre un risque, mais librement, en toute connaissance de cause (Reboul, 1977, p.103).

Nous estimons ici que le jugement devient une composante théorique qui englobe la pensée. Le jugement devient alors un rapport à la pensée, à la personne qui pense, et à sa condition. Le propos de Reboul au regard de l'endoctrinement repose sur des assises théoriques kantiennes, profondément humanistes, assises qui portent l'espoir d'une volonté affranchie. Cela a pour effet de comprendre l'éducation comme facteur *d'*autonomie si les conditions scolaires s'y prêtent. Cela veut dire certes que l'élève y mette du sien, mais en partie avec le concours de l'institution et des qualités humaines du maître. Par conséquent, le maître doit saisir les occasions où l'élève peut poser un

jugement, mais aussi juger lui-même les critères à partir desquels l'institution et les consensus disciplinaires se font; ne pas se laisser leurrer par les conventions, si séduisantes soient-elles aux yeux de la raison. Lipman (1995) abonde dans le même sens, partageant les mêmes exigences pour juger; à savoir une confiance en soi, une recherche de dignité, une élévation de sa propre humanité.

La distinction entre enseignement réflexif et enseignement classique est communément basée sur le fait que le premier vise avant tout l'autonomie de l'élève. Cela se vérifie dans la mesure où on peut considérer comme penseurs autonomes ceux qui pensent par eux-mêmes, qui ne font pas que répéter comme des perroquets ce que d'autres disent ou pensent. Ce sont ceux qui, plutôt, se font leurs propres jugements sur la réalité, se forment leur propre compréhension du monde et finissent par concevoir de manière personnelle quel genre de personnes ils souhaitent devenir et le monde dans lequel ils veulent vivre (Lipman, 1995, p.37)

Les catégories du jugement reposent jusqu'à présent sur des considérations envers soi-même, sur la pensée, sur les possibilités de penser et d'évaluer. Qu'évalue-t-on? Les objets disciplinaires, soi-même et nos référentiels eux-mêmes pour évaluer. Certains des auteurs proposent de puiser dans les œuvres de l'humanité, pour éventuellement parvenir à saisir la nuance entre l'utile et le nécessaire, entre l'existential et l'éphémère. Identifier des critères d'appréciation est probablement l'un des éléments théoriques les plus porteurs dans le discours de Lipman. Les personnes, en l'occurrence, les enfants et les adolescents, *possèdent* déjà cette sensibilité humaine, c'est-à-dire les sentiments de justice et d'injustice, la possibilité de créer avec les autres des réseaux conceptuels permettant d'évaluer, d'affirmer ou d'infirmes certaines dispositions au réel. Fondamentalement, cette gymnastique de la raison exprimée, narrée, habilement ou maladroitement mais toujours vers un mieux, permet sans aucun doute de bien vivre, du moins de chercher avec curiosité et rigueur, et de se sentir suffisamment conscient pour aborder la vie, sa propre vie. Si la référence au concept d'autonomie de l'élève n'engage pas un tel souci, c'est que nous avons possiblement négligé la part d'esthétique qui nous permettrait de trouver la beauté

dans la liberté de chercher une vie qui vaille la peine d'être vécue, par-delà les sentiments de vide et de plénitude.

4.4.4 Sur la conception de la personne et la relation au groupe

Une autre composante théorique récurrente dans notre corpus concerne la relation établie entre la morale et l'autonomie. La morale relève généralement des catégories proposées par Kant, à savoir que l'humain évalue les qualités existentielles de sa propre conduite avec des catégories qui ne lui sont pas données à la naissance. Favoriser l'autonomie constituerait en quelque sorte une quête sur soi-même, une domination de ses propres inclinations, un « dépassement » des contingences extérieures et sociales.

Notre intention vise ici à reprendre les caractéristiques de ce que nous pouvons considérer comme des conditions théoriques préalables pour apprécier l'élève dans une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève. Celui-ci est perçu comme un être qui se forme moralement, formation qui implique jusqu'à présent des expériences et des formes du jugement, formation du caractère qui engage un rapport à soi-même et aux autres. Cette reprise des trois caractéristiques – caractère, expérience, jugement – forme ce que nous pouvons nommer « l'être moral », caractéristiques préalables potentielles à toute considération pédagogique en référence au concept d'autonomie de l'élève, du moins en nous appuyant sur notre corpus. L'être moral renvoie aussi à certaines formes d'interactions inhérentes à la vie sociale en milieu scolaire. Relever le champ sémantique des auteurs au regard de ces catégories de l'être moral et de l'interactivité s'avère pertinent.

4.4.4.1 Pour une conception de la vie bonne et de la société juste

Avant Kant, nous retrouvons chez Rousseau certains postulats à l'égard des nécessités existentielles de formation du jugement, lequel, s'il n'est pas déterminé par la nature, est donc essentiellement moral. Rousseau estime à juste titre qu'il ne faut ni accoutumer l'enfant à des formes de déterminisme, ni se précipiter à répondre à toutes ses questions ou lui indiquer ce qui est utile. Il faut plutôt laisser l'enfant chercher (Rousseau, 1762a, p.255-257). L'adulte est généralement pressé de former l'enfant pour s'épargner de perdre du temps. Il faut cependant s'accorder du temps pour saisir les relations aux choses, surtout lorsque l'enfant est en mesure de les reconnaître pour et par lui-même. Lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève, on s'accorde à la base que l'éducation constitue un phénomène fondamentalement moral, dans la mesure où il favorise chez l'élève un jugement aiguisé sur sa propre condition, condition évaluée en fonction de conceptions de la vie bonne, et dont la personne peut se réclamer et revendiquer. Cela dit, le jugement se développe aussi avec le concours de l'adulte, sans que celui-ci ne soit trop directif.

L'art du maître est de ne laisser jamais appesantir ses observations sur des minuties qui ne tiennent à rien, mais de [...] rapprocher sans cesse [l'élève] des grandes relations qu'il doit connaître un jour pour bien juger du bon et du mauvais ordre de la société civile (Rousseau, 1762a, p.274).

La présence adulte exige de demeurer attentif au développement de l'enfant, sans que le développement ne devienne strictement celui qu'en attendent les représentants de la culture. La crainte parfois ressentie à la lecture de Rousseau concerne la possibilité même de voir naître une société seulement à partir de certaines conceptions « conventionnées » de la liberté; conventions qui serviraient de critères pour apprécier Émile. Pourtant, l'idée d'une société juste concerne aussi la possibilité pour chaque citoyen de se révéler talentueux dans quelque chose. Cette idée, Rousseau la reprend de *La République* de Platon (livre II); ce qui a pour effet que l'on comprenne

avec nuance les facultés de faire et d'agir de chaque personne. Nous ne sommes pas tous bons à faire la même chose, cela va de la navigation à la cordonnerie, à l'analyse d'équations mathématiques, par exemple. Quoi qu'il en soit, les catégories du jugement, en lien avec les activités propres à chacun, permettent d'apprécier autrement la contribution de chaque individu à la société et, réciproquement, de faire bénéficier les autres de notre propre art (*ibid.*, p.278). Même si le jugement de chacun n'est pas aussi aiguisé que les autres dans une activité *x*, la référence au concept d'autonomie de l'élève exige possiblement de penser chaque personne comme un être moral capable de jugement et de partage. En ce sens, l'être moral est aussi un être de société, aussi marginal ou prestigieux soit-il, capable de juger la valeur des interactions humaines générées par la société.

4.4.4.2 Pour la règle d'or

L'enfance constitue une période dans laquelle il est difficile d'envisager la contribution du groupe et la coexistence. Parfois, il faut malheureusement contraindre l'enfant disait Rousseau, malgré son opposition aux châtiments et cela n'exclut pas l'usage de la force pour éviter d'argumenter avec lui (Rousseau, 1762a, p.124). La contrainte constitue la courbe la plus difficile à négocier lorsque nous considérons la personne comme un être libre. Mais à partir du moment où l'élève est estimé en dignité, cela a pour effet d'être capable de contraindre, mais aussi de reconnaître ses propres fautes comme adulte (*ibid.*, p.133). Malgré la contrainte parfois nécessaire à l'égard d'un enfant à la dérive, il ne s'agit pas dans l'esprit de Rousseau de lui faire des leçons de morale.

La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne jamais faire de mal à personne (*ibid.*, p.145).

La coexistence d'êtres moraux souhaitant se libérer du joug de l'esclavage amène Rousseau à défendre un principe de l'agir qui sera nettement développé chez Kant. Ultimement, et si on reprend ultérieurement l'argumentaire de Kant pour en arriver à l'impératif catégorique, la référence à l'autonomie de l'élève permet de formuler un principe de l'agir qui fournit un principe général de la relation entre les personnes, qu'elles soient adultes ou enfants : ne fais jamais de mal à personne.

Ce principe constitue en quelque sorte une règle d'or dans la relation éducative pour apprécier l'autonomie de l'élève, du moins sur le plan des conditions scolaires qui favorisent potentiellement le développement du caractère, de l'expérience significative et du jugement éclairé chez l'élève. En d'autres mots, la règle d'or s'avère une piste de réponse partielle à l'objection formulée au regard des insuffisances des mesures de gestion de classe dans le discours émissaire. La référence à l'autonomie de l'élève apparaît plus fortement éclairée par l'adoption de principes généraux de l'agir moral, que par des règles précises institutionnalisées visant à faire apprendre plus rapidement des éléments d'ordre scolaire. Par conséquent, les relations établies entre des stratégies de gestion de classe et la référence à l'autonomie de l'élève méritent d'être appréciées en nous appuyant sur les catégories de l'agir moral.

Ô que ceux qui jugent si précipitamment les enfants sont sujet à se tromper!
 [...] Respectez l'enfance, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal (Rousseau, 1762a, p.145).

Bien que Rousseau soit d'une autre époque, rappelons-nous qu'au regard du développement du jugement, son propos implique notamment de recevoir l'élève dans ce qu'il révèle sans précipiter outre mesure le recours à ce que nous nommons aujourd'hui couramment les mesures d'interventions. Celles-ci et les contraintes scolaires éloignent potentiellement l'attention de l'élève à son propre rapport à sa

conservation, laissant cela en tout point au soin des adultes, et donc « cristallisent » sa dépendance. Pourtant, comme nous l'avons relevé précédemment, le soin de se conserver constitue une première étape dans la formation du caractère, étape nécessaire pour comprendre son état d'interdépendance. « La première loi de la nature est le soin de se conserver » (*ibid.*, p.279). Rousseau soutient que cette loi amène l'enfant à réaliser son état d'interdépendance, lié à l'échange dans la société (après avoir fait remarquer à Émile le nombre de mains par lesquelles passe la nourriture). Permettre à l'enfant de réaliser son interdépendance plutôt que de la dicter s'avèrerait plus porteur pour le développement de l'élève.

4.4.4.3 Pour les exigences existentielles de l'humanisme

La relation entre nos expériences, nos jugements, et qui nous sommes en tant que personne, semble toujours liée à des enjeux sociétaux et à la justice. C'est animé par des fins républicaines démocratiques que Rousseau pense la formation morale d'Émile. En privilégiant ce modèle sociétal, il faut bien entendu former les plus jeunes en fonction d'un tel horizon, sans contraindre, mais en adoptant une posture d'adulte qui fait comprendre progressivement les exigences politiques délibératives, et donc, la reconnaissance de la liberté inhérente à chaque personne. Kant réitère ce principe. Il faut que l'enfant évite de se nuire à lui-même ou à la liberté d'autrui (Kant, 1787, p.118). Mais le rapport critique à la loi exige à la fois un devoir envers le peuple et envers soi-même, comme être moral non-déterminé et fondamentalement libre. « L'enfant ne doit pas être plein de sentiment, mais pénétré par l'Idée du devoir » (*ibid.*, p.186). Kant souhaite présenter les phases de développement devant permettre à chacun de manifester son humanité, celles-ci étant liées à un horizon d'élévation morale et implicitement sociétal. Il faut « [...] inculquer de très bonne heure à l'enfance la vénération et le respect qu'il doit avoir pour le droit des autres et

l'on doit veiller à ce qu'il le pratique » (*ibid.*, p.183). Kant propose une vision de la réciprocité comme l'heureux résultat d'une analyse des lois de l'agir chez l'humain, en lien avec la conservation de l'espèce et la considération de chacun comme fin en soi. Cela dit, la référence au concept d'autonomie de l'élève repose ici sur une conception morale humaniste de la vie en société et impliquerait, pour nous actuellement, une réhabilitation des réflexions morales en éducation. C'est entre autres par la philosophie de l'éducation que les enjeux relatifs à la condition morale de la personne peuvent vraisemblablement être examinés. Si cela concerne les dérives totalitaires, ils concernent aussi plus spécifiquement le rapport à la vérité.

On ne doit permettre en aucune manière qu'un enfant en humilie un autre. On doit chercher à éviter tout orgueil seulement fondé sur les privilèges de fortune. Mais il faut en même temps chercher à fonder la franchise chez les enfants. La franchise est une confiance modeste en soi-même (Kant, 1787, p.187).

Il faut ici distinguer les sentiments moraux générés par l'honnêteté, de la docilité liée à un certain usage de la parole. En effet, le modèle théorique de Kant replace l'honnêteté comme expression de la raison, à la fois de celui qui cherche et de celui qui juge. Aussi, la condition sociale dans laquelle se trouve la personne au début de sa vie ne devrait pas la favoriser en éducation. Kant défend par ailleurs dans son modèle constitutionnel l'idée que les riches financent l'éducation de ceux qui n'en ont pas les moyens. L'agir moral semble une caractéristique générale de la référence à l'autonomie de l'élève dans la mesure où les qualités de l'existence, aux plans individuels et sociaux, sont examinées selon les valeurs qui les justifient et qui les incarnent. Pour ce faire, l'honnêteté permet d'apprécier ce qui est juste et d'« incarner » la justice elle-même.

[...] la plus grande atteinte portée au devoir de l'homme envers lui-même considéré uniquement comme être moral (envers l'humanité dans sa propre personne), c'est le contraire de la véracité : le mensonge (Kant, 1797, p.283).

À plusieurs reprises, Kant distingue « agir par devoir », « agir conformément au devoir » et « agir par intérêt » (Kant, 1785, p.65). En acceptant l'idée que la personne est fondamentalement libre et donc qu'elle peut assumer ses actions selon les prescriptions de sa raison, raison elle-même dépouillée des inclinations et des impulsions, chaque personne se fait juge et selon des principes qui ne peuvent qu'être universellement admis, en acceptant dès le départ que la personne ne se ment pas à elle-même (*ibid.*, p.71). Il demeure toutefois difficile d'envisager une application de ce modèle théorique de l'autonomie de la volonté comme une composante existentielle chez l'enfant. Compte tenu que l'enfant est intrinsèquement lié à son propre développement, jusqu'à sa mort, nous pouvons à la limite dire qu'il porte en lui les graines de cette volonté. Tout individu a le sens commun et l'entendement par rapport au bien (*ibid.*, p.142). Le risque du sens commun relève de l'influence du groupe dans lequel nous nous inscrivons pour apprécier la valeur des lois morales et de notre tendance à suivre le groupe par conformisme (*ibid.*, p.55). Cela constitue à nos yeux une possible justification pour Kant de passer de la règle d'or chez Rousseau, « ne fais jamais de mal à personne », à l'impératif pratique qu'il traduit ainsi :

[...] agis de telle façon que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, jamais simplement comme moyen (Kant, 1785, p.108).

Cette précision des implications métaphysiques d'une conception de la liberté et de l'autonomie de la volonté devrait jusqu'à présent servir de référence pour méditer sur les conditions scolaires adoptées dans nos écoles. À la lumière de cet impératif, nous nous sommes d'ailleurs interrogé sur les possibles risques de penser l'élève comme le « moyen » de parvenir à des fins, que seraient celles de l'enseignant tels que : l'appréciation par les pairs, l'atteinte d'objectifs « curriculaires », l'obtention

d'indices de performances élevés; des fins « pédagogiques » plaçant l'élève au rang de « moyen ».

4.4.4.4 Pour l'être moral et contre les dérives autoritaires

Pour nous, questionner « l'être moral », c'est considérer provisoirement cet élément théorique pour pouvoir soutenir la référence au concept d'autonomie de l'élève, dans la mesure où la personne, son expérience et son jugement semblent fondamentalement liés aux qualités de son existence, qualités partagées avec autrui, argumentées, et qui constituent des points de prise que chaque personne fait sienne parce que la nature ne lui fournit pas ce qu'elle devrait dire de cette existence. Le devoir que la personne se donne à elle-même pour juger ses actions apparaît essentiel pour assumer l'exigence critique et pour faire sienne cette exigence. Un autre sentiment surgit en nous alors que le devoir apparaît nécessaire à nuancer. Cela nous amène également à questionner la facilité avec laquelle plusieurs d'entre nous acceptons les règles scolaires sans les interroger; règles exerçant pourtant une influence considérable sur la formation du caractère, dépendamment de la relation que le maître entretient avec l'Idée de la justice. Dans cet ordre d'idées, Kant estime qu'il y a deux formes de devoir. La première est négative et en lien avec la conservation de soi (limitatif). La deuxième est positive et liée à l'idée de se perfectionner en tant que personne morale (1797, p.269-270). Kant souhaite notamment préciser les formes de l'agir des individus dans des sociétés basées sur une constitution de droits. Ces précisions permettent de mieux apprécier la façon par laquelle nous pouvons formuler et justifier des lois. En d'autres mots, il s'agit de conceptions du devoir que nous devons nuancer par rapport à la condition des enfants et potentiellement nous en inspirer pour penser l'éducation, car de telles aspirations politiques et juridiques reposent d'abord sur des positions de Kant pour expliciter le passage de *l'état de nature* à *l'état civil* (constitutionnel); aspirations qui reposent

quant à elles sur des principes de justice distributive (*ibid.*, p.119-120). L'organisation sociale pensée par Kant est cohérente avec ses prémisses en lien avec les éléments de l'autonomie de la volonté. En ce sens, pour adhérer à une société démocratique, avec ses cadres juridiques, nous devons possiblement considérer l'éducation et l'autonomie de l'élève en fonction des principes démocratiques qui animent une telle organisation sociale. Nous comprenons que les potentialités intérieures de l'enfant lui permettent d'aborder progressivement ce qu'il peut améliorer, pas en termes de mécanique, mais en termes de pratique délibérative et de morale. La référence au concept d'autonomie de l'élève suppose donc que l'élève se questionne et se perfectionne, humainement parlant, en s'éprouvant moralement, épreuve qui prendra forme socialement par des contextes délibératifs sur des enjeux moraux, politiques, sociétaux.

4.4.4.5 Contre l'instrumentalisation de la morale

La difficulté probablement éprouvée par les pédagogues avec les propositions théoriques de Kant concerne les applications « concrètes » de ses idées. Si cela constitue pour certains un défi, comme ce fut le cas pour Froebler et Pestalozzi par rapport à Rousseau, pour d'autres, comme Durkheim, ce sera l'occasion de « synthétiser » la métaphysique et de la mettre à l'écart. Durkheim reprendra à sa manière les prémisses kantienne sur l'autonomie de la volonté. Il propose aussi de rechercher les premiers sentiments fondamentaux de la morale : « ne pas nuire aux autres » (1903, p.52-54). Cependant, pour Durkheim, la morale joue une fonction de régulation sociale. Cette position on ne peut plus positiviste de la morale se distingue radicalement de celle de ses prédécesseurs. Le « perfectionnement de la personne » peut en effet faire l'objet d'une sorte d'instrumentalisation par l'éducation et une telle dérive peut sournoisement être pensée et présentée aux acteurs de l'éducation comme un remède à des maux sociaux, à une société en panne de repères. Même si Durkheim

indique qu'une société sans morale court à sa perte et génère de l'oisiveté (*ibid.*, p.44), associer l'autonomie de l'élève à des fins morales ne constitue pas nécessairement le résultat d'un examen philosophique sérieux. La morale constitue, pour lui, un vaste système d'interdits (*ibid.*, p.77) alors qu'elle présente, pour Kant, une ouverture sur les possibles, entre le monde intelligible et le monde sensible. L'obligation morale kantienne devient dans la sociologie de Durkheim un système établi de bornes à la vie morale (*ibid.*, p.76).

Réhabiliter l'agir moral en tant qu'ensemble de caractéristiques pour considérer la référence à l'autonomie de l'élève implique pour l'instant d'interroger nos postulats à partir de critères tels que la justice et la dignité. Pour Durkheim, la discipline sert à nous réguler, à nous limiter, à nous donner une santé morale, à maîtriser nos passions, (*ibid.*, p.85-86). Si ces éléments apparaissent souhaitables, la raison ne nous autorise cependant pas à accepter n'importe quelle méthode pédagogique qui supposerait les favoriser.

Durkheim ajoute que « [C]'est sous l'action, c'est par la pratique des règles morales que nous acquérons le pouvoir de nous maîtriser et de nous régler, qui est tout le réel de la liberté » (*ibid.*, p.88-90). S'il reprend certaines idées de Kant, il caractérise toutefois *la* liberté, chose que Kant ne peut pas se permettre dans son argumentation. Nous voici donc en face d'un dilemme entre l'appréciation de l'agir de l'élève à partir de critères que nous identifions comme des *a priori* culturels, et la construction de critères qui en principe devraient être ceux de l'arbitre libre de chaque personne. Nous estimons que la référence au concept d'autonomie de l'élève implique une réflexion sur les prescriptions et les règles scolaires, sur la poursuite d'intérêts personnels et collectifs, plutôt qu'une poursuite de fins sociales ultimement bonnes,

fins énoncées sur la base de définitions programmatiques, de ce que *devrait* être la liberté de la personne lorsqu'elle se soumet aux directives sociales.

[...] l'axiome fondamental de la conscience morale [...] prescrit que l'homme n'agit moralement que quand il poursuit des fins supérieures aux fins individuelles, quand il se fait le serviteur d'un être supérieur à lui-même et à tous les autres individus [...] c'est la société (Durkheim, 1903, p.97).

Durkheim indique que pour agir moralement, il faut développer sa conscience en consentant librement au sens des œuvres de l'humanité. Malgré ces conditions, il semble y résider une contradiction. Sa volonté de remédier au désordre social le pousse à précipiter le développement avec peu de nuance sur le sens donné à l'intelligence de la personne. L'ordre social civilisé est bon selon les critères moraux fixés par Durkheim sans que ces critères ne soient argumentés; il instrumentalise plutôt la référence à l'autonomie :

C'est la société qui est ouvrière et détentrice de toutes ces richesses de la civilisation, sans lesquelles l'homme tomberait au rang de l'animal. Il faut donc que nous nous ouvriions largement à son action, au lieu de nous replier sur nous-mêmes pour défendre notre autonomie (1903, p.109-110).

Nous pourrions même dire que la référence à l'autonomie chez Durkheim comporte une première incohérence théorique car il exploite cette destination de régulation de l'agir en lui faisant porter les habits du concept d'autonomie de la volonté chez Kant. Malgré ces éléments théoriques qui compromettent selon nous les positions de Durkheim, ce dernier apporte quelques nuances pertinentes pour penser le rapport à la règle scolaire, laquelle apparaît nécessaire à clarifier compte tenu de la difficulté à la lier avec le concept d'autonomie de l'élève. Pour Durkheim, « il est indispensable qu'il y ait des règles; il est mauvais que tout soit réglé » (*ibid.*, p.200-201). Cette position révèle en quelque sorte le défi qu'il se donne de clarifier les conditions

scolaires nécessaires à adopter dans un contexte de désordre social, en recourant aux éléments théoriques de Kant.

Durkheim identifie deux réactions possibles des élèves face à des règles trop présentes : former des révoltés ou des déprimés moraux. Bien qu'une soumission passive soit proscrite, il semble peut-être plutôt susciter la soumission active et se demande constamment comment inculquer le sentiment de respect par rapport à la règle. Un tel « respect » exige selon lui de satisfaire trois conditions : 1) que le maître sente la règle en lui (qu'il ait une haute idée de sa tâche; impersonnelle, sans orgueil, ni vanité, ni pédanterie) ; 2) qu'il n'ait pas de doute ou d'hésitation dans l'application de la règle; 3) que la règle « dépasse » le maître – qu'elle s'impose à lui comme aux élèves (*ibid.*, p.202-203). En d'autres mots, le maître doit se résister à lui-même (*ibid.*, p.201). Ces éléments codifiés de la conduite du maître nous sont apparus à la fois porteurs et annonceurs de malheur. Porteurs s'ils favorisent une réflexion active et engagée chez le maître par rapport à la justice et à la condition de l'élève. Annonceurs de malheur si ces codes « professionnels » sont récupérés comme des moyens de faire respecter les règles chez les élèves, peu importe la condition dans laquelle ces élèves se trouvent. En effet, la référence au concept d'autonomie de l'élève implique visiblement un rapport sensible et critique au sens de la règle scolaire, à ses dérives aliénantes, à son pouvoir remis entre les mains du maître, à ce qu'elle exige de l'état d'esprit du maître.

Lorsque nous avons abordé la formation du caractère, la punition ne devait pas servir à brimer la volonté de l'élève; pour l'instant, la punition demeure présente dans le champ conceptuel de l'autonomie de l'élève. « [U]ne classe bien disciplinée est une classe où l'on punit peu » (*ibid.*, p.209). La punition peut être préventive, pour éviter que l'acte à proscrire ne se reproduise, ou réparatrice. Cela nous indique que le maître

peut recourir à la punition de manière réfléchie dans le cadre de la formation morale de l'enfant et de l'adolescent. Durkheim estime que la sanction naturelle du groupe est valable, pour autant qu'elle serve la morale, par le blâme moral, et sans châtement corporel. Il ne faut pas priver de récréation; l'enfant ne devrait de toute façon pas avoir le cœur à jouer lorsqu'il commet une faute morale. Quatre critères devraient caractériser une punition : la manière de punir, la gradation de la sanction, l'étendue de l'échelle d'aggravation de la sanction et la certitude que la sanction est vécue par « le fautif » (et non pas par un tiers ou le groupe entier). C'est peut-être sur les précisions apportées au sens de la règle que Durkheim se défend mieux. Parfois un coup d'œil, un silence, « [avant] même d'en venir aux châtements véritables, le maître a entre les mains mille moyens d'action, qu'il peut varier et nuancer à l'infini » (*ibid.*, p.252). Punir de sang-froid, moment d'arrêt, montrer son indignation; la punition cesse d'être efficace s'il y a accoutumance, de plus en plus forte. Ne pas laisser passer trop de temps entre la faute et la punition, la punition est irrévocable « Les faiblesses, les incertitudes de la répression ne peuvent donc que contribuer à rendre les consciences elles-mêmes faibles et incertaines » (*ibid.*, p.256). Tous ces éléments constituent pour nous des pistes intéressantes pour penser le rapport entretenu entre le professeur et la règle scolaire. Celui-ci ne gère pas comme telle une classe; il pense ici la règle scolaire comme une expression de l'ordre social basé sur la justice distributive.

Nous pensons que cet état d'esprit produit d'autres représentations de l'interaction maître-élève et favorise possiblement la création de référents symboliques permettant de mieux apprécier le développement de l'autonomie de l'élève. Toutefois, les représentations actuelles de la règle scolaire concernent parfois un éventail de promotion et de mesures coercitives. Si nous parlons de punition, il est aussi question de récompenses chez Durkheim, lesquelles constituent un « [...] instrument de culture intellectuelle plutôt que de culture morale » (*ibid.*, p.257). C'est bien mal

préparer l'enfant à la société que de le récompenser pour tout » (*ibid.*, p.258). Cela laisse croire que les récompenses et les punitions, si présentes aujourd'hui dans nos sociétés de consommation, sont potentiellement incompatibles avec la référence au concept d'autonomie de l'élève.

4.4.4.6 Pour une appréciation morale des pratiques pédagogiques

Un discours sur la formation de la personne et sur les qualités humaines qu'une telle formation exige ne garantit ni la correspondance entre le discours et les fins qu'il suppose, ni la qualité de relation entre ces fins et ce que la personne veut pour elle-même. Montessori se soucie partiellement de ces deux aspects de la formation, elle pour qui le but glorieux de l'éducation est d'améliorer les hommes (1943, p.39). Cette amélioration passe notamment par le rapport au travail, le travail véritable à partir de l'intérêt de l'enfant. « Travailler, non pas pour apprendre à travailler, mais pour faire les premiers pas dans la construction d'une conscience sociale et dans la voie de l'interdépendance » (*ibid.*, p.42). Les valeurs de réciprocité, si belles soient elles, ne suffisent apparemment pas non plus à rendre compte de la qualité morale de la personne. Montessori ajoute certes que ce n'est pas la culture qui prime, mais l'éducation morale, la personnalité. Peut-être parce que ce n'est pas du ressort des autres de dicter qui nous sommes individuellement. Pour nous, cela signifie que l'agir moral, en tant que caractéristique générale potentielle de l'autonomie de l'élève, engage toute la personne à assumer la réflexion sur ce qui la relie à elle-même, aux autres et aux choses. Le glissement sémantique que nous voyons ici concerne l'engagement de la personne et le sens que celle-ci accorde au travail scolaire. En effet, interpréter l'engagement d'une personne en fonction de son exécution d'une tâche n'implique pas nécessairement une compréhension globale de sa part face à ce qu'elle fait.

L'absence d'une telle compréhension de la tâche ne caractérise pas un acte intelligent. Or, l'agir moral suppose un acte conscient et intelligent. L'idée de Dewey concernant l'interaction consiste à lier les activités, les connaissances et les buts moraux. L'intelligence est comprise dans le cadre moral de la vie en groupe, de ce qui est bon pour le groupe (1916, p.449). Pour Dewey, il faut se sentir lié à la tâche des autres et aux objectifs communs, qu'il nomme « esprit commun », qui rejoint en un certain sens la conception de l'amour-propre chez Rousseau. Nous comprenons que penser la formation morale de la personne exige de comprendre son interaction entre ce qu'elle fait et le groupe. C'est notamment par le groupe que s'apprend la règle, et souvent par le jeu en ce qui concerne les enfants (1938, p.486). Contrairement à certains préjugés à propos des pédagogues nouveaux, la présence du jeu à l'école afin de favoriser l'autonomie de l'élève n'exclut aucunement le recours à l'autorité du maître.

Le maître réduit au minimum les occasions personnelles d'exercer son autorité. S'il lui advient d'autre part, de parler et d'agir fermement, il le fait au nom du groupe et non pour exhiber un pouvoir personnel. C'est ce qui fait la différence entre l'action arbitraire et l'action juste et équitable (Dewey, 1938, 487-488).

Malgré les différences majeures entre les positions de Dewey et de Durkheim, le rapport à la règle doit se fonder sur des orientations morales basées sur la justice. Dans le cas de Dewey, il s'agit d'une exigence pour former le futur citoyen sur la base de principes moraux, qui autorise à la fois à la personnalité de se révéler, tout en prenant conscience de l'interdépendance chez l'humain. Cet horizon est toutefois ponctué d'exceptions, d'élèves récalcitrants. L'incidence sur la règle scolaire pour les cas d'élèves particuliers amène Dewey à considérer individuellement les cas exceptionnels, à souhaiter mieux observer et connaître les causes des attitudes récalcitrantes (*ibid.*, p.489); sans que l'observation ne devienne le prétexte pour une psychologisation de l'éducation. Aussi, la formation morale telle que perçue par Dewey et Montessori nous ramène à un principe général de l'agir en milieu scolaire : la règle d'or. La récurrence du principe général de ne pas nuire aux autres nous

apparaît porteur dans la mesure où il permet de chercher de nouveaux critères pour apprécier les règles scolaires lorsque nous défendons des pédagogies en référence au concept d'autonomie de l'élève.

[...] the pupils are allowed freedom to move and talk to each other as long as they do not disturb their classmates (Dewey et Dewey, 1915, p.42).

L'institution scolaire peut certainement être tentée par l'adoption de tels principes de l'agir. Mais quelques autres considérations s'avèrent potentiellement nécessaires. Par exemple, l'apprentissage de la loi du groupe chez Ferrière prend la forme d'une organisation sociale étudiante, le *self-government* ou la république d'enfants. Pour Ferrière, l'autonomie consiste à prendre des décisions en groupe sans recourir aux adultes et à leur autorité pour décider et organiser. Si les élèves recourent aux conseils des adultes, cela doit venir d'eux, et non pas des adultes (1921, p.73). Cette reprise des exigences de la vie en groupe semble avoir inspiré quelques modèles pédagogiques, dont ceux de Neill et Freire. Pour Neill, la formation morale est inutile dans la mesure où le groupe pénalise ses membres et vient un moment où la personne évalue elle-même les gestes qu'elle pose; et ultimement, la nature se charge de cela. Dans le même ordre d'idées, il décommande de récompenser les enfants; cela éveille la jalousie, enlève de la valeur à l'acte (1960, p.149). « Cette façon d'agir mène l'enfant à accepter les yeux fermés notre civilisation avide et profiteuse » (*ibid.*, p.151). Cela dit, il s'agit possiblement d'un autre glissement sémantique ayant contribué à dépouiller la formation du caractère de ses fondements en philosophie morale.

4.4.4.7 Pour des interactions éprouvées, par la personne, avec le groupe

Ferrière a certainement contribué à ce qu'on associe l'autonomie de l'élève aux exigences sociales non-imposées par les adultes et construites par les élèves. S'il s'agit d'une solution aux maux moraux et mentaux des enfants liés à la guerre et dont le but est d'accéder à la nation et à l'humanité, on peut déceler ici l'influence potentielle de Durkheim. Ferrière croit que la communauté des élèves permet la formation morale de chacun, c'est-à-dire sa collaboration et sa contribution au groupe, en s'engageant collectivement. Cependant, ces modes de vie collective ne favorisent pas nécessairement le développement du jugement qui serait nécessaire pour apprécier, voire remettre en question les qualités du groupe dans lequel se trouve l'élève, du moins par l'élève lui-même. Des écoles modelées sur ces modes de vie peuvent être le moyen privilégié de n'importe quelle idéologie, au même titre que les écoles publiques instituées par les États. La présence de règles scolaires basées sur des motifs moraux ne prouve aucunement que l'école soit engagée pour favoriser l'autonomie de l'élève.

Le rapport à la règle constitue un point potentiellement essentiel pour penser l'être moral et la règle d'or lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève. Pour Piaget, il y a deux rapports à la règle : la pratique de la règle et la conscience de la règle (1936, p.2). Durant les premiers âges, jusqu'à environ huit ans, l'enfant pratique la règle sans la mettre en relation aux autres et à son initiative; il se soumet à l'autorité et imite les autres. Après avoir exposé la piraterie au jeu de bille chez les enfants, et indiqué les questions qu'il se pose dans le rapport à la règle, Piaget expose deux autres catégories de rapport à la règle : hétéronome (les règles viennent de l'extérieur), autonome (possibilité pour soi-même de modifier ou d'ajouter des règles) (*ibid.*, p.12). Selon ses observations, le jugement moral se développe, passant des phases motrices, à celles de l'égoïsme, de la coopération et de l'initiative des

enfants pour codifier leurs règles. Aux deux premiers stades les actes sont irréguliers et les règles représentent une contrainte sociale. On voit l'influence de Durkheim sur Piaget, notamment en ce qui a trait à la contrainte chez les jeunes et la coopération éventuelle comme processus de socialisation. Pour Piaget, prendre conscience de la règle, c'est passer progressivement de l'hétéronomie à l'autonomie. La règle se présente « [...] comme le résultat d'une libre décision, et comme digne de respect dans la mesure où elle est mutuellement consentie » (*ibid.*, p.44). Pourtant, le sens accordé à l'autonomie dans le discours émissaire fait totalement abstraction de tels processus de socialisation dans l'optique d'une formation morale.

Le respect mutuel nous apparaît donc comme la condition nécessaire de l'autonomie, sous son double aspect intellectuel et moral [...] nous avons vu que la coopération était nécessaire à la conquête de l'autonomie morale (Piaget, 1936, p.80-82).

La règle d'or relève de la relation au groupe, d'une prise de conscience progressive du sens accordé à la collaboration. La référence à l'autonomie de l'élève doit visiblement nous amener à questionner les modes d'interactions chez les élèves et leur rapport à la règle. Bien entendu, ce rapport varie selon les âges, mais nous devons malgré tout le considérer comme une condition de l'autonomie de l'élève. Selon la façon que Piaget recourt à l'autonomie, l'enfant *devient* autonome, notamment:

[...] lorsqu'il découvre que la véracité est nécessaire aux rapports de sympathie et de respect mutuels. La réciprocité paraît à cet égard être facteur d'autonomie. En effet, il y a autonomie morale lorsque la conscience considère comme nécessaire un idéal indépendant de toute pression extérieure (Piaget, 1936, p.157).

Cela indique potentiellement la précocité de nos usages actuels pour référer à ce concept. La question de la justice et du développement du sentiment de justice préoccupe Piaget. Il estime qu'en étudiant les justifications des enfants il pourra identifier des niveaux de développement. Par cette recherche, il relève que les enfants

possèdent un système de sanction on ne peut plus varié (*ibid.*, 163-167) : 1) sanction expiatoire : aucune relation entre le contenu de la sanction et la nature de l'acte sanctionné; 2) sanction par réciprocité : rapport entre la faute et la sanction.

Il remarque que les 6-7 ans recourent plus souvent à la sanction expiatoire, alors qu'entre 9 et 12 ans c'est plutôt la sanction par réciprocité (de type rétributif), ou la privation. Il pose alors l'hypothèse que malgré les imperfections des sanctions et la manière dont les enfants y recourent, les sanctions contribuent chez eux au développement du sens de la justice (*ibid.*, p.183-184). Pour nous, cela signifie qu'il faut potentiellement se montrer plus indulgent avec les malentendus des enfants lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève. Des mesures d'intervention systématiques à l'endroit des élèves et des protocoles de gestion des conflits peuvent contribuer à affaiblir les sentiments moraux et la recherche inédite de solution par les élèves.

Simplement interdire certains comportements n'est pas suffisant. Il ne suffit pas non plus d'en trouver les causes. Il faut amener les enfants à pouvoir discuter et délibérer des raisons pour lesquelles une conduite donnée est problématique, pour nous comme pour eux, afin qu'ils soient à même de déterminer ce qu'ils estiment bon ou mauvais, sur base de raisons justifiées (Lipman, 1995, p.60).

La discussion et la délibération entre les élèves constituent une piste pertinente pour donner sens aux règles en milieu scolaire. Ce type d'examen devrait possiblement être envisagé par les professeurs pour former l'être moral, et permettre aux élèves de se lier aux autres selon les nécessités existentielles générées par la règle d'or; du moins, encore une fois, si on souhaite favoriser l'autonomie de l'élève.

4.4.5 Sur la liberté en milieu scolaire

Les caractéristiques potentielles identifiées jusqu'à présent s'emboîtent les unes aux autres, de la formation du caractère à la recherche de principes moraux, pour harmoniser de manière réfléchie les rapports entre les élèves, de manière à ne pas brimer leur volonté. Possiblement comme une poupée russe. Une condition scolaire potentielle qui se dégage de notre corpus pour favoriser les qualités de l'expérience et le développement des facultés de juger est le climat de liberté. Il s'agit d'une idée générale qui revient constamment chez les auteurs majeurs. Tentons de mettre en lumière nos modestes recherches sur cette composante.

4.4.5.1 Pour saisir les occasions

Depuis la naissance, l'enfant a besoin de bouger librement pour se fortifier physiquement. Il s'agit d'une remarque présentée dans le *livre I d'Émile*, une remarque que Rousseau puise dans *Pensées sur l'éducation* de Locke, livre publié presque un siècle plus tôt, et adressée aux personnes qui estiment que la liberté de mouvement est mauvaise (Rousseau, 1762a, p.53). Son référent de départ, Platon, fait également cette mention, alors que Socrate interroge Protagoras sur les limites de l'enseignement.

Nous savons très bien que le rôle du précepteur chez Rousseau se distingue de la réalité scolaire contemporaine. Cela ne nous empêche pas de réfléchir à la liberté en milieu scolaire. La réflexion à cet égard apparaît nécessaire lorsque nous avons l'intention de référer au concept d'autonomie de l'élève.

[...] le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler (*ibid.*, p.113).

Les premières recommandations de Rousseau s'appliquent ici à la condition des plus jeunes, au préscolaire, dans notre jargon actuel. La liberté en éducation, pour Rousseau, s'avère parfois plus compréhensible si nous l'abordons par son antithèse : la contrainte. La question qui s'imposerait donc pour un acteur scolaire à l'égard de l'élève serait par exemple : est-ce que je contrains l'élève? Est-ce que mes actions briment la volonté de l'enfant? L'interrogation sur la place de la liberté en classe constitue une occasion de réfléchir aux injonctions de type temporel mises en place, aux prescriptions institutionnelles qui produisent potentiellement chez l'élève des sentiments de soumission, de docilité.

Souffrons qu'un moment de la vie soit exempt de ce joug que la nature ne nous soit pas imposée, et laissons à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle, qui l'éloigne au moins pour un temps des vices que l'on contracte dans l'esclavage (*ibid.*, p.118-119).

Envisager la liberté possible chez l'enfant implique que le développement ne soit pas associé au résultat d'une croissance accélérée. Le discours étalon va dans ce sens. Le rapport au temps constitue un élément majeur du climat de liberté. Il ne faut pas appesantir la liberté d'objectifs scolaires préétablis.

4.4.5.2 Pour des potentialités manifestes

La confiance envers l'élève signifie que l'adulte n'intervienne qu'au moment où l'occasion se présente (Rousseau, 1762a, p.134). Les occasions de développement de

l'élève sont intrinsèquement liées à ce qui met à l'épreuve, à la confiance en soi, aux autres, à ce qui suscite le dépassement de la personne en général. Et ce développement se produit donc en classe tout autant qu'à l'extérieur de la classe. Considérer les apprentissages en classe comme l'unique voie de salut constitue une erreur.

Les leçons que les écoliers prennent entre eux dans la cour du collège leur sont cent fois plus utiles que tout ce qu'on leur dira jamais dans la classe (*ibid.*, p.175).

Adopter un climat de liberté implique notamment un regard porté à la fois sur les potentialités révélées par l'élève et les contingences sociales avec lesquelles il crée du sens et se construit. Chaque personne finit par trouver un sens à l'utilité des choses, à la politique, aux relations sociales, aux sciences. Dans l'esprit de Rousseau, il s'agit donc autant de favoriser l'esprit de recherche chez Émile que de l'abandonner à lui-même. La confiance en soi, composante potentielle nécessaire de la formation du caractère, grandit et prend place sainement dans un climat de liberté si l'enfant sent que ses moyens d'investigations ne sont pas contraints (*ibid.*, p.231) et strictement le résultat des contingences. Le professeur doit donc demeurer « [...] simple, clair et froid » (*ibid.*, p.241), et développer l'art du questionnement, relancer l'élève dans ses investigations. Nous estimons que le propos de Rousseau pourrait résonner de manière plutôt étrange pour ceux qui jugent que les soins à l'enfant exigent de la tendresse, de l'affection et de l'empathie. Cela dit, ces sentiments intérieurs du professeur ne sont pas incompatibles avec la « froideur » dont parle Rousseau. Il s'agit simplement de ne pas influencer outre mesure l'élève avec des sentiments qui le détourneraient de son intérêt propre et de le placer indument en situation de recherche pour plaire à l'adulte.

Être simple et clair constitue une posture adulte que reprend Kant, dans la mesure où les décisions du maître sont le fruit d'une activité de la raison; elles ne sont donc pas le fruit d'une intention purement institutionnelle. Si les décisions sont réfléchies, elles devraient en principe être irrévocables. Cela peut paraître rude. Il s'agit plutôt d'une réponse juste aux exigences de la raison. Et cette réponse doit ultimement servir l'élève et ses besoins (Kant, 1787, p.136). La relation que Kant parvient à établir entre « raison », « liberté » et « besoins », exige de laisser l'enfant libre et, pour l'adulte, de l'observer; avant que la réalité scolaire ne le rattrape avec le travail et la contrainte. Loin de promouvoir la contrainte, Kant estime plutôt que le rapport entretenu avec le travail scolaire et le jeu ne doivent pas devenir sournoisement un esclavage (*ibid.*, p.149). Le rôle de la contrainte doit strictement consister à ne pas se laisser dominer par ses propres inclinations; tout en reconnaissant les occasions de croissance que fournit le travail scolaire, le travail scolaire étant pensé par le professeur en fonction d'une croissance intellectuelle, culturelle et morale de l'élève.

4.4.5.3 Pour des intérêts qui suscitent une investigation personnelle réelle

Jusqu'à présent, la référence au concept d'autonomie de l'élève suppose à tout le moins une interrogation des dispositifs et du travail scolaires, une réflexion sur le sens de la liberté chez l'élève, liberté physique et liberté psychique, et sur la contrainte. Celle-ci peut en effet constituer un moyen pour parvenir à des fins strictement d'amélioration des résultats scolaires, ou constituer une fin inhérente au développement moral de la personne. Le concept qui nous concerne suggère ce deuxième type de rapport à la contrainte. Or, en contexte scolaire, la contrainte ne signifie pas une intervention physique. Il s'agit surtout d'une réorientation de l'expérimentation de l'élève. Pour Dewey, dans certains cas, il faut laisser l'élève expérimenter, dans d'autres il faut intervenir fermement ou utiliser le désir

d'approbation de l'enfant en le redirigeant vers autre chose (1916, p.107). Quelle que soit l'attitude adoptée par le professeur, l'élève ne doit pas se sentir écrasé par les interventions, sinon il perd son identité (*ibid.*, p.79). Cette réflexion sur nos rapports aux interventions et aux impacts sur l'identité de l'élève pourrait constituer une porte pertinente à ouvrir en recherche pour mieux saisir l'étendue de la composante théorique du climat de liberté au regard de l'autonomie de l'élève.

S'il faut parfois aider l'élève en redirigeant son travail, il faut surtout favoriser chez lui la propension à se donner des buts, à prévoir et à observer, à saisir les circonstances des phénomènes et à comprendre leur signification. Ce sont là, pour Dewey, des conditions de la liberté en tant que forme du non esclavage (1938, p.497-498). La mauvaise association entre « liberté », « laxisme » et « anarchie », dans son sens pauvre, relève de l'inconsistance de notre façon de penser la liberté. Celle-ci exige en effet dans la tradition kantienne de distinguer ce qui se fait par caprice de ce qui se fait par intérêt véritable; le deuxième ouvrant les portes au jugement, pour autant que le climat scolaire s'y prête, en temps et en esprit. Dewey cherchera notamment à préciser ces aspects de l'intérêt car, selon lui, le mouvement de l'éducation nouvelle peine à préciser en quoi ils consistent.

Le problème crucial consiste à obtenir que l'action, au lieu de suivre immédiatement le désir, soit différée jusqu'à ce que l'observation et le jugement aient pu intervenir (*ibid.*, p.499).

Il devient en apparence plus facile de composer avec le concept de liberté lorsque nous le prenons par ce qu'il permet : le jugement. En fait, Dewey reprend habilement le propos de Kant à cet effet pour l'insérer dans l'univers de l'éducation de masse. La liberté est conditionnelle à la façon dont le maître apprécie ce que l'élève révèle et la possibilité pour celui-ci d'exploiter et d'investiguer à partir de ce point. Nous

constatons l'aspect modernisé de l'humanisme. Il ne s'agit pas de laisser l'élève faire ce qui lui plaît quand ça lui plaît. Cela consiste plutôt à accueillir les désirs des élèves en tant que manifestations brutes d'un intérêt. Le maître devrait alors savoir faire preuve de finesse, saisir les rudiments de la recherche expérimentale et maîtriser sur le bout des doigts les composantes académiques pour interroger tout cela selon une perspective de développement, à partir de ce que révèle l'élève.

L'apparition d'un désir et d'une impulsion ne sont jamais le but suprême d'un schéma éducatif, mais l'occasion et la requête d'un plan et d'une méthode d'action et l'incitation à les réaliser. [...] Le maître doit savoir saisir l'occasion et veiller à ce qu'elle soit saisie (*ibid.*, p.500).

Le climat de liberté devient alors une considération pour la nourriture spirituelle du concept d'autonomie de l'élève, mais aussi une occasion d'aiguiser le jugement de l'élève en lui fournissant les conditions de s'éprouver par l'investigation. Rien de mieux alors que de se faire interroger à son tour par son professeur, que le professeur se fasse l'élève de l'élève.

4.4.5.4 Pour une liberté de penser et une liberté de mouvement

La liberté en classe, bien qu'elle soit aujourd'hui souvent réduite à la liberté de mouvement (extérieure), relève traditionnellement, surtout, de la liberté de penser (intérieure); une liberté de penser qui est conditionnelle à un jugement qui s'aiguise et nécessitant donc d'une certaine manière l'engagement lucide et rationnel du maître.

La seule liberté qui soit d'une importance durable est la liberté de l'intelligence, c'est-à-dire la liberté d'observation et de jugement qui s'exerce au profit de buts intrinsèquement valables. L'erreur la plus commune consiste à l'identifier avec la liberté de mouvement ou avec l'activité extérieure et physique (Dewey, 1938, p.493).

La référence au concept d'autonomie de l'élève exige de clarifier nos postulats sur la liberté de l'élève en milieu scolaire, et de distinguer la liberté extérieure, de la liberté intérieure, la première étant partiellement héritée de Montessori. Il ne s'agit pas de discréditer la liberté de mouvement. Seulement, on ne peut visiblement réduire l'autonomie à la capacité de se déplacer ou à choisir un lieu d'activité. Si cette critique se vaut, Montessori demeure néanmoins soucieuse de l'état des qualités fondamentales de la maîtresse pour apprécier l'agir général de l'élève en « liberté »; l'ambiance nécessite de l'observation, de la délicatesse, de la psychologie, il faut que la maîtresse sache observer, avec patience, indique Montessori (1916).

Le climat de liberté constitue une condition potentiellement nécessaire pour favoriser l'autonomie de l'élève, implicitement la formation morale et la croissance de ses facultés de juger rationnellement. Dewey défend ardemment la liberté pour tenter de pallier les dérives potentielles de la soumission à l'autorité du maître souvent exigée dans les écoles classiques. Nous devons cependant comprendre que la liberté extérieure constitue néanmoins une première étape conditionnelle à la liberté intérieure; il faut en ce sens que le professeur ait accès à la véritable nature de l'élève, ce que Dewey avait déjà constaté avec sa fille Evelyn quelques décennies plus tôt (Dewey et Dewey, 1915, p.101).

[...] accroissement de la liberté extérieure [...] sans elle, il est impossible au maître d'apprendre à connaître les enfants qui lui sont confiés. Le silence et l'obéissance passive, érigés en règle constante, empêchent les élèves de révéler leur nature. Ils renforcent l'uniformité artificielle des enfants dans la classe. Ils donnent plus de valeur au paraître qu'à l'être. Ils accordent le primat aux apparences de l'attention, au décorum et à l'obéissance (1938, p.493-494).

À la lecture de ce passage où Dewey défend une éducation progressive, démocratique, dans laquelle l'élève curieux s'élève en cherchant à s'approprier sa

condition pour croître en esprit, on comprend que la liberté physique à l'école doit laisser place à la propension de l'élève à questionner son environnement, à expérimenter ses propres hypothèses. En d'autres mots, le climat de liberté devient une condition scolaire pour favoriser l'expérience telle que conçue par Dewey, une liberté qui permet la signification des choses et qui devient en quelque sorte le terreau du jugement.

[...] l'innovation intellectuelle, l'indépendance de l'observation, l'invention judicieuse, la prévision des conséquences et l'ingéniosité nécessaire pour s'adapter. [...] le cycle entier de l'activité personnelle comprend des périodes de recherche et d'expérimentation où il faut appliquer les idées aux choses et découvrir ce que l'on peut faire avec des matériaux et des appareils. Et ceci est incompatible avec des activités physiques extrêmement réduites (1916, 394).

Le jeu libre et l'expérimentation constituent pour Dewey des avenues pédagogiques qui s'opposent aux méthodes uniques, notamment celles qui empêchent l'enfant de découvrir et de trouver des solutions à ses questions, d'être original (*ibid.*, 395-396). Sans cette originalité, les lois sont imposées de l'extérieur; de cela découle une attitude qui suscite davantage le contrôle des masses que la démocratie. Pour nous, cela signifie, d'une part, que la liberté et la démocratie sont en quelque sorte des finalités affiliées à celle de l'autonomie de l'élève; d'autre part, la part expérimentale suscitée par le climat de liberté suggère que le professeur doit faire preuve de flexibilité dans sa manière d'aborder les programmes scolaires afin de saisir les occasions et les interrogations des élèves (1915, p.33). Dewey et sa fille estiment que la liberté chez Montessori est à repenser. Ils reconnaissent l'apport de ses recherches sur l'écriture et l'espace physique de l'enfant; elle organise la classe pour que les enfants utilisent les ressources. Mais celles-ci sont pensées à l'avance dans les moindres détails par l'enseignante dans les travaux de Montessori. Cela ne développe pas la curiosité selon Dewey et Dewey; il faut selon eux que la liberté soit liée à la vie réelle, aux sens et au jugement dans des situations réelles (*ibid.*, 108-118), affermissant le lien significatif entre l'école et la communauté (*ibid.*, p.128).

Montessori défend néanmoins le travail libre de l'élève en tant que vrai matériel d'observation qui permet aussi la discipline intérieure de l'élève, mais son discours est inconsistant pour argumenter sur le contexte social et les dérives idéologiques qui peuvent instrumentaliser la liberté de l'élève.

4.4.5.5 Contre la psychologisation de la motivation

La liberté « deweyenne » de penser et le lien social extra-scolaire demeurent peu abordés chez Montessori dans ses premiers écrits destinés à la pédagogie. Par contre, elle souhaite investiguer sur la psychologie de l'enfant sans faire abstraction du libre choix de l'élève en classe. La prudence est de mise afin de ne pas réduire, après la lecture de Montessori, le libre arbitre au choix du travail scolaire.

En raison de ces périodes sensibles, ce que nous appelons « le libre choix », c'est-à-dire pour l'enfant de choisir son travail, a une grande importance pratique à l'école; et c'est précisément le libre choix qui a révélé à la fois ces possibilités merveilleuses de l'existence de lois régissant la construction psychique de l'enfant (Montessori, 1936, p.35).

Les espoirs portés par Montessori à l'égard du choix de travail scolaire sont intimement liés à ses premiers écrits et aux recherches par les pédagogues nouveaux sur l'intérêt de l'enfant. D'abord, elle conçoit la liberté de se mouvoir comme une occasion de croissance de l'intelligence, du caractère et des sentiments (1916, p.24). Par contre, la façon qu'elle relie plus tard le choix de travail scolaire aux constructions psychiques de l'enfant, et éventuellement aux performances scolaires, la rapproche davantage des orientations de Durkheim et de la régulation sociale, que des finalités démocratiques de Dewey. En ce sens, le libre choix de l'élève ne garantit pas que l'élève ait conscience de sa condition et ne lui permet pas non plus d'apprécier la valeur des options qui s'offrent à lui. De même, si l'activité libre a pour

effet d'organiser l'ambiance de la classe et l'intérieur de l'élève (*ibid.*, p.69), Montessori ne dévoile aucunement les critères de départ par lesquels on pense l'organisation. En d'autres mots, les prétentions pédagogiques sur la liberté sont insuffisantes pour soutenir une référence au concept d'autonomie de l'élève si elles ne nous permettent pas de mieux comprendre les orientations de la volonté de l'élève et les enjeux idéologiques qu'elles peuvent dissimuler.

En indiquant que la présence d'esprit du maître soit une condition nécessaire pour favoriser l'émergence d'un climat de liberté en classe, cela induit que l'état d'esprit du maître précède l'établissement des conditions scolaires favorables au développement d'une personnalité qui se développe sans contrainte. Un état d'esprit qui, selon Neill, fonctionne en éducation (1960, p.22), sans que le professeur ne prépare tout pour attirer et convaincre l'élève de se présenter en classe. Neill s'aventure plus loin que Montessori dans la confiance accordée aux potentialités de l'élève, un état d'esprit qui implique de ne pas imposer la discipline. À Summerhill, les enseignants ont un horaire, pas les élèves (*ibid.*, p.22). La liberté devient possible si les adultes, les parents et les enseignants ont confiance en la libre expression des élèves (*ibid.*, p.32); ce qui rejoint Montessori dans sa forme, et non dans le fond. D'après lui, l'agressivité des personnes est directement liée au sentiment d'oppression (*ibid.*, p.34) et il faut donc éviter que l'institution scolaire ne produise cela chez l'élève en l'exhortant à être présent en classe. La liberté ne signifie pas qu'il faille abandonner des règles de sécurité, telle qu'en baignade ou à vélo; Neill distingue la prudence de l'anxiété (*ibid.*, p.35).

Certes, Neill remarque qu'adopter un climat de liberté exige un temps d'adaptation par les acteurs scolaires, une adaptation qui peut durer des mois chez les élèves, des semaines pour les nouveaux professeurs, ce que remarquera aussi Rogers (1969)

quelques années plus tard. Les professeurs cessent de se raser, ils demeurent au lit le matin, et laissent tomber certaines conventions, avant d'en adopter consciemment (Neill, 1960). Le principal frein à la liberté, c'est la peur. Ce sont les parents qui selon Neill, suscitent davantage la peur chez l'enfant, peur qui génère du refoulement, d'autres peurs, du conformisme (*ibid.*, p.97-101). Sans ces peurs et ces refoulements, « [s]i les émotions pouvaient véritablement être libérées, l'intellect suivrait » (*ibid.*, p.101). L'intellect auquel fait référence Neill repose sur la formation du caractère, propension de la personne à être authentique devant les autres, propension qui exige de ne pas craindre ce que l'on pourrait dire et porter sur soi-même, ni ce que pourrait en penser les autres. Cette authenticité devient à la fois une condition de la personnalité mais aussi un principe de coexistence, nul autre que celui de la règle d'or. « La liberté, cela signifie faire ce qui vous plaît tant que vous ne gênez pas la liberté des autres. Le résultat, c'est la discipline personnelle » (*ibid.*, p.112). Cette idée a largement été popularisée par la maxime, « la liberté s'arrête là où celle des autres commence ». Mais nous ne sommes pas d'accord avec la résonance de cette maxime, car elle interrompt le mouvement plutôt que de le laisser aller. Cela laisse penser que le climat de liberté devrait plutôt favoriser l'adoption de principes de coexistence pacifique basé sur l'émancipation de chaque élève et non pas sur l'exhortation au vivre-ensemble. Une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève devrait visiblement clarifier cette composante théorique. Mais ne nous leurrions pas, si cette liberté est catégorique chez Neill, elle est finalement une liberté extérieure à laquelle il estime pouvoir relier automatiquement l'accroissement de la liberté intérieure. Nous ne sommes pas certain que l'un engendre nécessairement l'autre, malgré la confiance apparemment nécessaire du professeur envers les potentialités de l'élève dans un tel climat.

4.4.5.6 Pour une sensibilité authentique aux exigences de la liberté

La liberté constitue un élément inhérent à l'esprit démocratique, dans la mesure où la réciprocité favorise la délibération et la force de jugement de chacun. La conscience de la règle d'or et des autres personnes dans le groupe peut certainement contribuer à cet état d'esprit, entre autres par la liberté dans la cour d'école et par le jeu. De plus, l'autonomie semble d'ailleurs conditionnelle à un climat de démocratie, de délibération sur les règles, de réciprocité (Piaget, 1936, p.46-51). Encore une fois, le climat de l'école permet à la liberté extérieure d'être; une « liberté » qui n'a toutefois pas à se restreindre à la cour d'école. Freinet, au terme de *l'Essai de psychologie sensible*, recommande des conditions scolaires pour le préscolaire et le primaire, telles que laisser les enfants gratter le sol, créer des parcs non-rationalisés dans les villes (1950, p.161). Si la référence au concept d'autonomie de l'élève nous indique de réfléchir à l'environnement scolaire et extra-scolaire des enfants, en fonction des critères de la liberté extérieure, comme l'un des piliers des possibilités de développement de la liberté intérieure, il faut tout de même le faire avec humilité, en espérant, tout au plus, contribuer à libérer les élèves d'une certaine condition, se rappelant que la liberté extérieure ne suffira pas à les transformer.

Le climat de liberté nous enjoint donc de réfléchir à l'état d'esprit du maître. Non pas en fonction d'une instrumentalisation de la liberté en milieu scolaire pour obtenir l'attention des élèves, mais en fournissant les occasions de se libérer du joug de l'asservissement sous toutes ses formes. Même dans la liberté on trouve l'inspiration chez les autres. « Le mauvais maître se contente ainsi de capter la bienveillance des jeunes êtres qu'il domine; il les asservit au lieu de les libérer » (Gusdorf, 1963, p.83). Le maître doit prendre conscience que peu importe ce qu'il met en place, même au nom de la liberté, il peut finalement devenir un gourou; un autre enfermement. Il faut

bien que l'élève, par ce qui est mis en place en éducation, parvienne à se sortir de cet état de dépendance pour se faire « homme » lui aussi, nous rappelle Gusdorf. Le maître peut certes avoir des disciples, il ne doit pas souhaiter que les disciples le demeurent indéfiniment.

Une des contributions de Rogers sur la liberté concerne le climat où la curiosité des enfants leur permet de vivre des expériences significatives, où l'enfant s'y engage et où il évalue lui-même ce qu'il veut connaître. L'apprentissage significatif est autodéterminé par l'élève et il permet de former des élèves responsables (1969, p.3-7). Le glissement sémantique provoqué par la référence à la liberté dans l'apprentissage autodéterminé induit qu'il y a liberté à partir du moment où l'élève choisit son matériel scolaire et ses moyens d'évaluation. Nous doutons de cette induction car à partir de témoignages recensés par Rogers, il semble se dégager des conditions pour établir un climat de liberté, conditions qui réitèrent en quelques points ce que les auteurs précédents ont déjà dit, mais selon le point de vue des exigences en ce qui concerne les attitudes adoptées par le professeur : 1) se sentir capable d'établir un tel climat et d'avoir confiance en lui, 2) trouver le choix d'un tel climat raisonnable, 3) bien se connaître lui-même et s'accepter, 4) accepter que cela prenne un certain temps pour qu'il y ait un autocontrôle des élèves, sans intervention du professeur, pour laisser l'initiative et la créativité des élèves prendre place (*ibid.*, p.8-9). Ces considérations s'avèrent pour nous des pistes pertinentes pour interroger les conditions scolaires car elles nous permettent de préciser l'état d'esprit de l'enseignant par rapport au climat de liberté, climat qui permet parmi d'autres conditions de favoriser l'autonomie de l'élève. Aussi ces considérations révèlent que ce ne sont pas tous les professeurs qui se sentent capables ou qui ont la volonté de vivre dans un tel climat. Ils ne sont obligés d'adopter ces positions, au même titre que ceux qui le désirent pour tenter de favoriser l'autonomie de l'élève devraient pouvoir le faire. Seulement, nous devons nous demander si un positionnement rationnel par

rapport à la liberté comme composante de l'autonomie de l'élève est une condition nécessaire pour pouvoir prétendre la soutenir.

Sur quelques points, l'approche pédagogique de Rogers ressemble à celle de Neill, quoique davantage orientée vers la croissance personnelle. Quoi qu'il en soit, une relation authentique au groupe générée par la liberté en classe favorise un rapport plus sain avec les contingences scolaires « [...] lorsque liberté et autodétermination sont accordées à un groupe, il devient plus facile à ce groupe d'accepter les contraintes et les obligations qui entourent la zone psychologique où ils sont libres » (Rogers, 1969, p.21). Rappelons cependant que la liberté extérieure ne garantit pas la liberté intérieure. Pour favoriser celle-ci, plutôt que les rudiments de la démarche scientifique de Dewey, Rogers insiste sur la qualité de relation qui permet l'interrogation de l'objet par l'élève. En recourant au témoignage d'un professeur, Rogers dégage des conditions facilitant le développement de la liberté intérieure (*ibid.*, p.29) : 1) être confronté à un problème réel, 2) avoir confiance dans l'organisme humain, 3) trouver chez l'enseignant l'authenticité, l'acceptation, l'empathie et les ressources nécessaires pour être accompagné.

L'institution scolaire pèse parfois sur les épaules des enseignants par ses injonctions, ses protocoles. Cela dit, le climat de liberté potentiellement nécessaire à l'autonomie de l'élève exige, selon Rogers, que l'élève sente que son enseignant se perçoive comme être libre face à la pression institutionnelle; ce qui n'est pas toujours évident (Rogers, 1969, p.37). Les modes d'évaluation font partie de l'environnement scolaire, et Rogers est parfaitement conscient des difficultés pour les enseignants à s'arrêter pour apprécier les modes pédagogiques selon le critère de la liberté. Pour ces raisons,

il préfère laisser au bon jugement des enseignants la capacité d'apprécier leur propre condition au sein de l'institution.

Ce qui importe, c'est qu'au sein de ces limites [examen sévère, horaire précis et d'un manuel déterminé, etc.] la liberté donnée soit *authentique (real)*, que le professeur ne la donne pas avec hésitation et réserve, et qu'elle soit *perçue* comme authentique par les étudiants (*ibid.*, p.70).

Un élément particulièrement intéressant de la proposition de Rogers concerne la réciprocité entre le professeur et l'élève. L'élève perçoit la liberté de son professeur, ou son sentiment d'oppression, de contradiction. Le professeur perçoit aussi chez l'élève si celui-ci s'apprécie selon les attentes institutionnelles, ou s'il se perçoit tel qu'il est. Ces regards portés sur soi-même et sur ses potentialités de développement nécessitent d'abord de considérer les relations telles qu'elles se présentent à nous, et non pas par ce qu'elles devraient être ou de la façon dont les autres voudraient que les percevions.

J'ai commencé à voir la signification de l'autonomie interne. Celui qui voit clairement en lui-même et dans sa situation et qui librement prend la responsabilité de lui-même et de cette situation est quelqu'un de très différent de celui qui ne saisit que les circonstances extérieures (Rogers, 1969, p.271).

Considérer le climat de liberté pour favoriser l'autonomie de l'élève implique notamment un travail du professeur sur lui-même. La liberté en éducation n'est pas le moyen pédagogique de mieux faire réussir les élèves. C'est favoriser le caractère de l'élève, son initiative, son sentiment d'appartenance, parce que ce sont des choses bonnes en soi; et non pas parce qu'elles permettent d'avoir des travailleurs plus productifs. Si la liberté devient le moyen pour les adultes ou les patrons de mieux dresser, l'élève continue, sans s'en rendre compte, d'être le moyen du dessein d'autrui. Il est donc difficile de parler de liberté sans considérer son contraire : l'oppression.

4.4.5.7 Pour un regard lucide sur la condition humaine

Chez Freire, l'autonomie se manifeste quand l'opprimé cesse d'être l'ombre de l'opresseur. « La liberté [...] est une condition indispensable de la lutte dans laquelle se trouvent entraînés les hommes en tant qu'être inachevés » (Freire, 1969, p.25). Dans cet esprit on se libère ensemble, par amour et solidarité. Ce sont de biens belles paroles et n'importe quel acteur de l'éducation sera en droit de se demander en quoi cela sert l'enseignement. En fait, l'erreur consiste à prendre les mots de Freire pour des mots sans résonance. Ces sont des concepts associés à un état d'esprit qui permet d'évaluer le climat scolaire et d'apprécier la correspondance entre ce climat et le caractère de l'élève, les qualités de son expérience, les facultés de juger; composantes qui ultimement devraient lui permettre de se conscientiser par rapport à sa condition d'être inachevé, conscientisation qui exige qu'il se libère rationnellement avec les autres. En ce sens, l'expérience scolaire ne peut être « donnée » par le maître, elle doit être une occasion de chercher, d'analyser et de se saisir des contradictions associées aux différents systèmes de domination. Le climat de *liberté* chez Freire est davantage un climat de *libération* où l'humanisme et la conscientisation sont des composantes pédagogiques fondamentales pour apprécier la condition humaine et ses exigences.

Pour l' « éducateur bancaire », dans son refus du dialogue, le problème n'est pas, bien sûr, le contenu du dialogue, qui pour lui n'existe pas, mais le programme qu'il développera devant ses élèves. Et il résoudra ce problème par lui-même, en organisant *son* programme. Pour l'éducateur-élève, dialogique, conscientisant, le contenu du programme éducatif n'est pas un don, une contrainte à imposer ou un ensemble d'informations à déposer chez les élèves, mais une présentation organisée, systématique et développée de ce qu'ils aspirent à mieux connaître (Freire, 1969, p.78).

À ce titre, l'éducateur a pour rôle, non pas d'imposer sa vision, mais de faire l'examen de la position des élèves et de la sienne. Les méthodes pédagogiques se

caractérisent ainsi par les possibilités dialogiques, l'accroissement de la conscientisation et de la prise de conscience des individus à propos des thèmes faisant l'objet d'une investigation, et le développement d'une attitude de doute critique. Ces positions « critiques » exigent notamment d'étudier la pensée-langage, notre propre réalité existentielle, les relations [humain]-monde, [humain]-[humain] (*ibid.*, p.81).

En somme, le climat de liberté implique de réfléchir aux conditions extérieures de l'élève, voire la cour d'école, la classe, les outils pédagogiques, etc. Mais ces conditions extérieures exigent une réflexion sur la liberté extérieure de l'élève, sur la relation que celui-ci établit avec ces éléments. Aussi, l'enseignant demeure un acteur principal de ce climat; son état d'esprit devrait être libre de la pression institutionnelle. La liberté intérieure de l'élève, si elle implique le jugement et l'expérience, constitue finalement une forme de processus de libération, qui à son tour devient, entre autres, une critique des dispositifs idéologiques aliénants. Considérant l'impact notable des conditions aliénantes du milieu scolaire sur la croissance de l'élève et du développement de son jugement, référer au concept d'autonomie de l'élève exige donc, selon nous, de clarifier ces composantes relatives au climat de liberté en contexte d'institution scolaire.

4.4.6 Sur le développement de la personne

L'analyse des discours émissaire et étalon s'est effectuée sur la base de trois axes d'analyse : le développement, les finalités et les critères de validité pour apprécier les discours relatifs au concept d'autonomie de l'élève. Dans notre corpus, se trouvent toujours en filigrane des formes de développement à apprécier chez l'élève, et dont les conceptions du développement sont intrinsèquement liées aux finalités scolaires

dépendues. Quelles conceptions du développement de la personne doit-on retenir lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève?

4.4.6.1 Pour de l'observation bienveillante et contre la pédanterie

Les premières idées générales associées au développement et observées chez Rousseau concernent les capacités d'Émile, ses facultés, ses sens, son agir (1762a, p.53). Ce que révèle Émile doit être en quelque sorte rationalisé par le précepteur et cela exige donc du temps, du temps d'observation de l'enfant dans sa nature (*ibid.*, p.129). Cela dit, ce sont visiblement des habitudes que l'adulte doit prendre dès le tout jeune âge d'Émile. Ces observations peuvent cependant être sujettes à quelque maladresse et dérive instrumentale si l'adulte ne s'est pas fait homme lui-même (*ibid.*, p.130), tel que réaffirmé par Gusdorf lorsque nous analysons le climat de liberté potentiellement nécessaire pour favoriser l'autonomie de l'élève. Mais dans quelle mesure la formation des maîtres aujourd'hui considère-t-elle la maturité morale et culturelle des enseignants? Ces conditions « spirituelles du maître » sont potentiellement nécessaires pour apprécier le développement lorsqu'il s'agit de référer au concept d'autonomie de l'élève. En quoi cette maturité peut-elle exercer une influence sur la manière d'apprécier le développement de l'élève?

Rousseau suggère que sa maturité influence le tempérament, l'attitude générale du maître, sa tempérance, et permet aussi d'éviter la pédanterie et l'enfermement dans une tour d'ivoire. Il faut ainsi qu'il apprenne à se taire et à écouter l'enfant, à ne pas tomber dans la colère, à être de peu de mots (*ibid.*, p.132-133). « [...] en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours » (*ibid.*, p.138). Alors que Rousseau prêche par l'exemple, dans le discours émissaire nous retrouvons des contingences de renforcement des comportements exprimées sous la forme de

protocole de conduite. À partir de ce que nous avons présenté dans l'expérience et le développement de la pensée, nous estimons pertinent pour les acteurs de l'éducation de questionner la place qu'occupe le temps en éducation, l'imitation et la propension de la personne à adopter collectivement des règles de conduite, plutôt qu'à poursuivre aveuglément une accélération du développement cognitif et moral de l'élève par le recours à des stratégies cognitives visant à les faire intégrer sans détour.

4.4.6.2 Pour l'activité éducative et le développement global de l'élève

Le rapport de l'élève à son propre développement sera potentiellement authentique s'il y a absence de crainte chez l'enfant, et que le milieu lui permet de révéler sa nature, son authenticité; la liberté extérieure devient en quelque sorte une composante conditionnelle pour apprécier le développement de la personne. Les leçons seront alors appropriées (Rousseau, 1762a, p.169), dans un climat qui permet aussi à l'adulte d'observer, d'épier, de voir venir ce qui favorise la croissance et ce qui nuit à l'élève (*ibid.*, p.272). Pour nous, cela révèle l'importance d'interroger nos manières d'observer et d'apprécier le développement des élèves, observations qui visiblement ne reposent pas sur des finalités de performances scolaires, mais bien sur des qualités d'être.

Les travaux de Rousseau constituent une première tentative de rationalisation des phases de développement; développement qui engage les adultes à réfléchir sur les conditions scolaires dans lesquelles les enfants grandissent, mais aussi à considérer les finalités morales pour lesquelles le développement est souhaité, et les qualités naturelles des enfants. Regrouper ces trois exigences est également pour Kant un véritable défi. Au même titre que Rousseau, il s'interroge sur les âges de l'éducation et les types d'éducation appropriés pour favoriser la croissance de soi, au sein du

groupe et de la société (Kant, 1787, p.120). La capacité à réfléchir sur ces axes de développement relativement à l'éducation exige de recourir à la raison avec sérieux. « Puisque le développement des dispositions naturelles en l'homme ne s'effectue pas spontanément, toute éducation est un art » (*ibid.*, p.106). Il n'y a pas de ligne directe pour se développer. Nous devons évaluer les orientations pédagogiques et les critères à partir desquels nous pensons la formation de l'homme. Cela dit, comprendre les contingences sur le développement ne doit aucunement nous permettre de commettre des aberrations. Il faut notamment éviter l'usage d'instruments pour ce qui se fait naturellement, comme marcher (*ibid.*, p.132), rappelant ici les travaux de Rousseau.

Considérer le développement de la personne exige de comprendre ce qui influence le développement, de reconnaître les orientations que nous lui donnons. Même si le discours émissaire promeut un développement strictement cognitif et que nous pouvons lier en partie cette orientation au jugement, Kant désapprouve un regard unilatéral sur les fonctions mnésiques. Cette position de Kant constitue par ailleurs l'un des fondements théoriques implicites de Kohlberg en lien avec ses positions sur la transmission culturelle et les facultés cognitives dépourvues de sens moral.

Les facultés inférieures n'ont, considérées en elles-mêmes, aucune valeur, ainsi par exemple un homme qui possède beaucoup de mémoire, mais qui n'a aucune faculté de juger. Ce n'est qu'un lexique vivant (Kant, 1787, p.150-151).

La mémoire est certes à cultiver, mais lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève, c'est toute la personne qui est engagée dans son développement et l'environnement doit y contribuer en reconnaissant les différentes perspectives du développement en soi. Les facultés cognitives de types associationnistes sont à mobiliser, mais elles ne peuvent être ni le porte-étendard de l'apprentissage, ni l'unique passager au sein des dimensions du développement. Pour l'instant,

l'autonomie de l'élève exige potentiellement d'interroger les formes de l'appropriation de soi en lien avec le caractère et l'expérience, et un dépassement des critères suggérés par l'institution scolaire en parvenant à se faire juge de la validité des critères.

La règle principale en ceci est de ne jamais cultiver une faculté de l'esprit pour elle-même et toute seule, mais de cultiver chacune des facultés seulement en relation aux autres et par exemple l'imagination au profit de l'entendement seulement (*ibid.*, p.150).

Une reconnaissance des multiples facultés de la personne, passant de sa force physique à ses habiletés sociales, nécessite apparemment pour l'adulte d'évaluer l'instruction en fonction de ce qui convient à l'âge de l'enfant (*ibid.*, p.175), afin de ne pas brimer le développement des autres facultés. Pour stipuler que le développement de la personne varie selon les âges et que les adultes sont en partie responsables des conditions de ce développement, il faut considérer que cette responsabilité varie aussi selon les âges et les besoins de l'enfant. Kant défend le droit originaire des enfants à bénéficier de l'assistance de leurs parents, jusqu'à ce qu'ils soient capables de se conserver eux-mêmes (Kant, 1797, p.82) et le droit d'être formés jusqu'à leur émancipation (*ibid.*, p.83). Dans son propos sur les exigences constitutionnelles pour favoriser l'autonomie de la volonté des citoyens républicains, il en arrive à la conclusion que la finalité du développement est le devoir de vertu, *l'autonomie*, un devoir soumis à aucune législation extérieure (*ibid.*, p.28). C'est donc dire que *l'autonomie* est en quelque sorte un horizon de l'agir humain, une finalité du développement de la personne, et pour lequel nous pensons l'éducation selon une perspective de société basée sur des principes humanistes. Référencer au concept d'autonomie de l'élève implique potentiellement de clarifier nos postulats sur le développement, développement qui pour l'instant implique l'intelligence, pas strictement comprise selon les critères de la recherche en sciences cognitives, mais

aussi selon les critères de la morale, de la culture, et des catégories du jugement et de l'expérience, par rapport à ce que la personne engage d'elle-même, et à ce que l'environnement lui procure pour se développer. L'examen des cadres environnementaux implique également l'appréciation des formes de l'activité sociale et l'identification des enjeux idéologiques qui influencent en partie les acteurs de l'éducation et les mœurs qui les caractérisent.

4.4.6.3 Pour un examen critique des critères d'appréciation du développement

Pour parler de pédagogie, il faut savoir dans quelles conditions sont les enfants (Durkheim, 1903, p.49). Sur ce point, le développement implique une connaissance de ce qui se développe. Par contre, les fins du développement ne sont pas toutes identiques et les conditions environnementales fournies aux personnes ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre. Devons-nous, dans une théorie qui réfère au concept d'autonomie de l'élève, chercher le caractère universel du développement? Pour Kant, l'identification de l'impératif catégorique permet de franchir un pas en ce sens. Par contre, malgré un triple horizon général de développement évoqué par Durkheim, horizon individuel, familial, et sociétal (*ibid.*, p.88), celui-ci ne rend pas compte du caractère universel du développement de la personne. Pour Durkheim, c'est l'État qui dépasse l'humain et c'est par lui qu'il faut passer pour fixer l'objectif d'humanité en termes de justice sociale (*ibid.* p.114). Nous estimons que ses positions sont plutôt ethnocentriques et qu'elles ne considèrent pas les conditions naturelles de l'enfant. Nous ne sommes pas certain de la valeur de la volonté « donnée » dans la perspective de Durkheim. Si pour lui la première tâche de l'éducation morale consiste à relier l'enfant à la société qui l'entoure (*ibid.*, p.116) – famille, patrie, humanité – cette posture développementale risque d'évacuer les caractéristiques naturelles de la personne et de sa volonté. Une théorie de l'autonomie de l'élève ne peut, semble-t-il, faire abstraction des caractéristiques intrinsèques de la personne lorsqu'elle décide.

« Quand notre conscience parle, c'est la société qui parle en nous » (*ibid.*, p.129). Durkheim considère qu'il est psychologiquement impossible de ne pas être attaché aux individus qui composent la société et en qui elle se réalise (*ibid.*, p.121). Il s'agit d'une manière de dire que l'individu est malgré tout une composante de la société. Mais une théorie du développement en lien avec l'autonomie devrait aussi, pense-t-on, préciser les qualités des relations sociales contenues dans les visées pédagogiques.

L'harmonisation d'un groupe d'élèves n'est pas nécessairement un critère pour apprécier les qualités de l'interaction sociale. Les développements moral et affectif sont pour Durkheim des composantes « thérapeutiques » pour les sociétés en crise; faire aimer, nourrir la foi en un idéal collectif (*ibid.*, p.145). Il s'agit, selon nous, d'un appauvrissement de la morale, par un détachement des exigences morales, qui instrumentalisent en quelque sorte les sentiments moraux des personnes pour parvenir à un certain ordre social, comme nous le voyons aujourd'hui dans certains régimes autoritaires. Cela dit, plutôt que de rejeter Durkheim, nous estimons plus juste de souligner les dérives potentielles du développement de l'élève lorsque les finalités scolaires et les moyens de développement ne sont pas appréciés philosophiquement. En effet, même si Durkheim défend le recours à la psychologie de l'enfant (*ibid.*, p.173) pour améliorer les facteurs pédagogiques, il y recourt en fonction de résultats sociaux, qui ultimement concernent la régulation sociale. « [...] quelles sont, parmi ses aptitudes naturelles, celles sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour obtenir le résultat désiré », se demande-t-il (*ibid.*, p.173). Selon nous, l'erreur de Durkheim ne concerne pas sa propension à recourir implicitement à la recherche empirique pour lui fournir des moyens pédagogiques; il s'agit davantage de négliger dès le départ l'examen de l'impact du type de société désiré, ainsi que l'examen des impacts sur la personne et sa volonté. La rhétorique de Durkheim penche vers la défense du traditionalisme, l'imitation; il estime qu'il s'agit d'un levier de l'éducation morale, que l'enfant se sent mieux avec la constance des règles scolaires et de l'attribution

des rôles sociaux. Toutefois, son propos est conditionnel à ce qu'il nomme des sujets passifs et des hypnotiseurs clairs, le caractère impératif de la suggestion. Peut-être pour tempérer les risques de la suggestion, Durkheim recommande que l'éducation soit le fait de plusieurs maîtres différents (*ibid.*, p.180-188). Pour nous, ce sont des composantes théoriques associées à l'expérience et à la formation du jugement envers lesquelles Durkheim aurait dû apporter quelques nuances, car dans le cadre de son propos, ces considérations pédagogiques instrumentalisent en apparence la volonté de l'élève. Par conséquent, référer au concept d'autonomie de l'élève exige potentiellement de justifier philosophiquement les catégories du développement que nos modèles pédagogiques postulent, notamment les critères fixés pour apprécier le développement, les composantes personnelles inhérentes aux considérations développementales, et les facteurs idéologiques et environnementaux sur l'identification des critères. Négliger ces éléments peut ouvrir la porte à certaines formes d'aliénation et d'instrumentalisation de la personne.

Identifier des critères devant nous permettre d'apprécier les catégories du développement constitue certainement l'une des forces de Dewey. Il explique qu'un objectif de l'éducation doit être lié à l'ensemble de son processus, dans lequel la personne tend vers une fin et que jamais les moyens pédagogiques déployés ne doivent être dissociés de la fin. Parallèlement, Montessori analyse l'environnement scolaire et signale qu'ils doivent répondre à certaines fins: l'activité autonome, le respect du rythme de l'enfant, et le respect des intérêts de l'enfant. Le but de l'activité montessorienne consiste à permettre à la personne d'agir par elle-même et de penser par elle-même, dit-elle (1943b, p.70). Dewey va dans le même sens en indiquant plus largement que les objectifs de l'éducation doivent être exposés de manière générale afin d'accueillir une foule de situations et qu'ils doivent pouvoir s'inscrire et s'ajuster aux conditions des élèves (sans donner des fins comme préparation à un avenir lointain). Il dénonce en effet la tour de Babel en éducation, à savoir que les autorités

pédagogiques prescrivent des fins qui nuisent au travail des professeurs et des élèves (Dewey, 1916, p.183-194).

Avant d'identifier des critères pour apprécier le développement en éducation, Dewey interroge trois objectifs de l'éducation – lesquels, dans une certaine mesure, seront repris par Kohlberg : développement naturel, efficacité sociale, culture (personne cultivée). Ces objectifs de l'éducation doivent contribuer à la croissance du lien significatif entre l'élève et son environnement, afin d'y prendre place sans y être soumis et le transformer au besoin; ce qui le rapproche notoirement du dicton marxiste : « La tâche de l'éducation consiste à libérer les jeunes de l'obligation de revivre et de traverser le passé, plutôt qu'à les amener à le répéter » (*ibid.*, p.155). Dewey réfute les conceptions traditionnelles de la croissance et du développement, en insistant sur la nécessité de considérer la croissance comme fin en soi, et non pas une préparation à autre chose, et que la personne doit comprendre son activité en la liant à la dimension sociale; elle ne doit pas en être détachée. (1916, p.135-150). L'éducation nouvelle doit par ailleurs être selon lui en harmonie avec les lois de la croissance (1938, p.469); cela n'implique ni la routine de l'éducation traditionnelle, ni d'adopter la loi du contre-pied. Ces lois impliquent « [...] une philosophie de l'éducation basée sur la philosophie de l'expérience » (*ibid.*, p.468). Il faut, en ce sens, rechercher la cohérence entre la famille et l'école sinon cela suscite la confusion chez l'enfant. En ce sens, la croissance constitue une composante théorique fondamentale dans une théorie du développement et exige une compréhension de la croissance sociale et morale. Nous estimons qu'une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève doit considérer ces différentes formes de croissances ainsi que leurs dérives possibles. Finalement, la croissance constitue une caractéristique qualitative du développement et n'est donc pas ultimement appréciable selon des critères quantitatifs.

[...] quand nous disons que l'immaturation signifie la possibilité de croissance, nous ne faisons pas allusion à l'absence de pouvoir qui peut exister à une période ultérieure : nous exprimons une force réellement présente – aptitude à se développer (Dewey, 1916, p.121).

Intégrer le concept d'autonomie de l'élève à l'éducation implique une appréciation bienveillante et engagée de la part des acteurs de l'éducation envers les processus de développement. Afin de pouvoir manifester un tel engagement, il semble que la finesse des observations des professeurs joue un rôle prépondérant; observation d'eux-mêmes et observation des élèves, tant les phénomènes extérieurs que ceux qui dévoilent l'intériorité. Pour Montessori (1916) :

Le laboratoire scientifique, le champ naturel où la maîtresse s'initiera à l'observation des phénomènes de la vie intérieure, doit être l'école où se développent des enfants « libres » avec l'aide du matériel de développement. Quand elle se sentira enflammée d'intérêt en voyant les phénomènes spirituels se produire chez les enfants, quand elle éprouvera une joie sereine et sans bornes en les observant, alors seulement elle pourra se dire « initiée ». Elle commencera à devenir « maîtresse » (p.124).

Le professeur doit lui aussi se développer dans son art pour pleinement apprécier les formes et les phases de développement chez les plus jeunes. Parfois, l'adulte se heurte aux carences de développement. Il apparaît possiblement plus porteur de considérer l'immaturation à la façon de Dewey, comme ce qui exprime la présence d'une force, d'une capacité à se développer; ce n'est pas une absence de quelque chose, indique-t-il (1916, p. 121). Les enfants sont protégés des conséquences sociales de leur immaturation, pour qu'ils développent leurs capacités. Ils ont une facilité sociale et ils doivent la vivre. Il y a donc des dangers à une trop grande indépendance (*ibid.*, p.124). La critique de l'école traditionnelle est qu'elle ne considère ni la nature, ni la croissance, ni l'initiative des enfants (*ibid.*, p.131). Au contraire, Dewey indique qu'il faut faire attention aux conditions de la croissance établies partiellement par le

professeur (*ibid.*, p.89). L'autonomie de l'élève, si elle est une finalité, engage toutes les phases de développement, de certaines formes d'immatunité à des formes de la maturité. À cet effet, il identifie deux traits essentiels de l'immatunité : 1) la dépendance; croissance des capacités et interdépendance (*ibid.*, p.124), et 2) la malléabilité; capacité d'apprendre par expérience, prendre l'habitude d'apprendre. À cela il ajoute deux formes d'habitude/ adaptation. La première est « mécanique » (fixisme, passivité, conformité à l'environnement) et la deuxième est « malléabilité » (juger, raisonner, observer, penser, faculté d'adapter l'environnement et de s'adapter à lui) (*ibid.*, p.127). Il faut aussi évaluer les directions de la croissance. Nous estimons que ces éléments constituent des critères pour animer les réflexions des acteurs scolaires sur leurs postulats en matière de développement de l'élève, relativement à une finalité composée de la référence au concept d'autonomie de l'élève.

Les qualités du développement doivent potentiellement s'appuyer sur les pistes déjà relevées en lien avec le concept d'expérience. Nous pensons que reprendre les catégories de l'expérience pourrait nourrir également nos réflexions sur le développement de l'élève. Les critères de l'expérience de Dewey sont : le principe de continuité, l'idéal démocratique et la dignité humaine (1938, p.471-472). Il faut parvenir à une croissance ultérieure perpétuelle et universelle, indique-t-il (1938, p.474). Ces quelques repères apparaissent comme des phares à l'examen des principes du développement. Quant à Montessori, en distinguant les humains des animaux, comme plusieurs autres auteurs, elle stipule que l'humain ne reçoit pas le comportement par hérédité; il se dévoile progressivement chez l'enfant (Montessori, 1949, p.82) et c'est pour cela que c'est lui qu'il faut observer; « [...] il n'hérite pas de ses caractères, mais de la capacité à les former » (*ibid.*, p.83). L'enfant doit se développer en puisant dans son environnement; il doit donc d'abord naître (*ibid.*, p.87). Montessori propose cependant un développement en tant que perfectionnement de l'homme par une connaissance des lois de l'environnement (*ibid.*, p.102-103).

Pour nous, cela signifie que le développement de l'élève doit faire l'objet de recherches multidisciplinaires et pluridimensionnelles, à la fois sur les contingences scolaires et sur les potentialités de l'élève. À ce titre, l'approche cognitivo-développementale de Kohlberg s'avère plus cohérente avec la référence à l'autonomie de l'élève que l'efficacité du traitement cognitif dans le discours émissaire.

Le concept associé au développement est celui de la croissance, concept également bien formulé dans le discours étalon. Cela doit-il exclure toute intervention sur l'enfant, au nom de sa croissance interne? Une réponse partielle à cela réside peut-être dans le concept de malléabilité. Au-delà des glissements sémantiques de la malléabilité, aujourd'hui voisine de la manipulation, la croissance implique au début du 20^e siècle un jugement plus aiguisé, flexible à l'inédit, expression d'une raison qui ne demeure pas sous le joug des contingences sociales, capable de changer de perspective pour voir autrement. Une théorie en référence au concept d'autonomie de l'élève doit potentiellement comporter des précisions sur les critères et les arguments qu'elle défend pour expliquer comment elle prétend aiguiser le jugement sans promouvoir un quelconque sentiment de dépendance par rapport aux critères fournis à l'élève pour qu'il se pense et évalue lui-même les divers phénomènes. Ces précisions sont fondamentales car elles permettent en partie d'indiquer si le développement favorise réellement l'émancipation de la personne.

4.4.6.4 Pour des recherches élargies sur les formes de développement

Le discours étalon révélait que le développement, même s'il est global, implique toujours de l'activité cognitive. Deux positions par rapport à la place accordée au développement de la dimension cognitive avaient été relevées : réduire les dimensions du développement à l'activité cognitive, ou comprendre l'activité cognitive comme une dimension du développement global. La première comporte une dérive potentielle dans la manière d'effectuer de la recherche sur le développement. Elle consiste à comprendre les mécanismes de la cognition pour déterminer certaines des réactions souhaitées sur l'activité cognitive et sur les autres dimensions impliquées par le développement. Par exemple, pour Vygotski, l'enfant n'est pas « libre », ni des significations issues de ses associations cognitives, ni de sa propension naturelle à imiter les adultes (1934, p.240).

Une autre conséquence au fait de privilégier une dimension au détriment des autres concerne la création des catégories pour apprécier le développement; ce qui génère des définitions programmatiques qui excluent parfois le sens global du développement. Par exemple, Vygotski recourt à une catégorisation des phases de développement de la pensée : 1) la pensée autistique : subconsciente, mal adaptée à la réalité (imaginaire) individuelle, et 2) la pensée intelligente : conscience, communication, expérience, logique. La résonance d'une telle catégorisation amène à considérer l'imagination comme une forme de développement précaire, alors que si on aborde l'imagination, par exemple, à partir de disciplines artistiques, elle est au contraire une composante majeure. Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas de dépendre Vygotski. Seulement, lorsqu'ils défendent une théorie du développement, les chercheurs ont une responsabilité à l'égard de la résonance des catégories qu'ils proposent; cela est indéniable. Vygotski rejette d'ailleurs les positions scientifiques qui séparent l'intellect de l'affect, précisant qu'il est contre les analyses déterministes

de la cognition (*ibid.*, p.71). Nous devons donc déduire qu'une analyse d'une partie du fonctionnement cognitif ne peut être généralisable à l'ensemble des fonctions du vivant et aux multiples catégories de concepts liés à l'existence. Vygotski a tenté d'identifier des phases de développement, mais ses limites méthodologiques et épistémologiques ne lui ont pas permis d'observer les phénomènes esthétiques et moraux.

Quoiqu'il en soit, le développement implique des phases (Piaget, 1936; Kohlberg, 1981), parfois généralisées à des âges ou à des rapports à soi-même; à cet effet, il y a une vigilance à exercer pour ne pas brimer la volonté et une attention à porter aux différents rapports à la règle. Ce sont ces idées que Kohlberg reprendra à partir de travaux de Piaget.

Tel individu en sera par exemple au stade de l'autonomie en ce qui concerne la pratique de tel groupe de règles, la connaissance de ces règles restant encore entachée d'hétéronomie de même que la pratique d'autres règles plus raffinées [...] : on ne saurait donc parler de stades globaux caractérisés par l'autonomie ou l'hétéronomie, mais seulement de phases d'hétéronomie et d'autonomie définissant un processus qui se répète à propos de chaque nouvel ensemble de règles ou de chaque nouveau plan de conscience ou de réflexion (Piaget, 1936, p.61).

Ajoutons qu'en note de bas de page est indiqué :

Un enfant de 10 ans fera, par exemple, preuve d'autonomie dans la pratique des règles du jeu de billes, mais d'hétéronomie dans la conscience qu'il prend de ces règles et dans la manière dont il pratique des règles relatives au mensonge ou à la justice (Piaget, 1936, p.61).

Ce passage de Piaget est très important car il permet d'induire qu'on puisse pratiquer de manière dite « autonome » quelque chose, mais que sur le plan de la conscience et de la portée de la règle inhérente à ce qui est exercé, la personne puisse être

« hétéronome ». Encore une fois, le critère de validité pour apprécier le concept d'autonomie relève potentiellement du niveau de conscience de ce qui est fait. Les conditions de l'autonomie apparaissent ainsi comme des considérations, notamment sur le développement, la réciprocité, la démocratie, la coopération, le rapport intériorisé à la véracité et à la règle, l'égocentrisme et la conscience de soi par les formes de la socialisation.

Ferrière associe le développement de l'autonomie à la reproduction de la vie sociale comme organisation. Selon lui, ces deux éléments se développent automatiquement par l'activité politique des élèves et par le travail. Cela semble, pour nous, nettement insuffisamment justifié, et nous estimons ici que l'idée de conception organique puisse être en partie précisée par le propos de Dewey.

Pour Dewey, la référence à l'idée d'« organique » est associée à une conception de la personne liée à l'activité sociale comme organisme. L'organisme fonctionne si chacun de ses organes s'est développé et émancipé selon des principes intrinsèques à lui-même et non pas comme le dessein de pressions extérieures (Dewey, 1916, p.167-170). Cela pourrait nous indiquer que l'autonomie de l'élève est intimement reliée au développement social, et pourrait partiellement confirmer la position Ferrière. Cependant, les conditions sociales de développement constituent pour Dewey des occasions de développement personnel. Le développement de l'élève dans nos sociétés démocratiques exige, selon lui, d'une part, de rendre accessible l'éducation pour tous, et, d'autre part, de susciter l'initiative personnelle de l'élève, de favoriser sa prise en charge de lui-même à partir, entre autres, d'une meilleure compréhension des contingences de la croissance, notamment sa condition sociale et économique (*ibid.*, p.170-180). La référence au concept d'autonomie de l'élève exigerait ainsi des acteurs de l'éducation, de considérer et d'apprécier l'influence des contingences qui

seraient nuisibles à l'élève, tant au niveau de son initiative personnelle, que dans l'accès progressif aux sphères de l'activité sociale, comme entités auxquelles il adhère, consciemment, sans y être passif ou soumis. Ce sont des aléas dont Ferrière fait peu état, tel que déjà mentionné lorsque nous présentions l'agir moral et la règle d'or; alors que le climat démocratique et l'esprit de coopération de type deweyen ne doivent visiblement pas contribuer à former chez les enfants une réticence mécanique au monde des adultes.

Une position favorable à la coopération entre les élèves ne doit cependant pas devenir un leitmotiv pour abandonner la réflexion sur les méthodes d'enseignement et le rapport aux contenus des programmes. Si l'enseignant y puise des repères disciplinaires, lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève, il nous faut interroger la place des programmes de formation au sein des établissements scolaires. Les prescriptions disciplinaires institutionnalisées peuvent-elles à ce moment altérer la volonté de la personne en tant que principe de l'autonomie de l'élève? À notre avis, il faut évaluer les recommandations de Dewey, et se doter de critères pour évaluer la valeur des postulats pédagogiques en lien avec les formes de développement de l'élève. Puisque les concepts d'autonomie de l'élève, de liberté et de démocratie sont intimement liés dans le propos de Dewey, les pédagogies doivent être évaluées en fonction de ce qu'elles favorisent sur le plan démocratique : est-ce que nos pratiques pédagogiques favorisent la formation de citoyens critiques et lucides pour participer à l'activité sociale et politique en démocratie? Cela signifie qu'il faut potentiellement apprécier le développement, dans une théorie faisant référence à l'autonomie de l'élève, en fonction de critères de respect des principes démocratiques, en tant que responsabilités sociales collectivement assumées (Dewey, 1916, p.279).

4.4.6.5 Pour une éducation cohérente avec les finalités du développement global

De manière générale, nous avons relevé que le rôle de l'enseignant consiste à diriger et à saisir ce qui intéresse l'élève, ce qu'il révèle pour former ses dispositions intellectuelles et affectives. L' « [...] environnement social est nécessaire pour donner une signification aux habitudes formées » (Dewey, 1916, p.267). Pour soutenir le développement dans une perspective de sens donné aux actions révélées par l'élève, il est important pour le professeur, de connaître son sujet, les besoins et les caractéristiques des enfants (*ibid.*, p.271), ce que Dewey réitérera dans *Expérience et éducation* (1938, p.490) afin de ne pas étouffer l'expérience authentique. Compte tenu du rapport critique qu'engage un rapport aux savoirs dans le propos de Dewey, tant de la part du professeur que de la part de l'élève, nous pensons que cela constitue une invitation à considérer les formes générales de l'agir de l'élève, lesquelles se retrouvent en partie dans le langage et le dialogue.

Le langage est pour Dewey « [...] un moyen de direction sociale » (1916, p.112) et prend naturellement son extension par le jeu, lequel les enfants effectuent de manière sérieuse et engagée. Le développement de l'élève se révèle en partie par le jeu car il constitue un temps direct. Cela dit, Dewey se défend de ne recourir qu'au jeu; l'éducation implique aussi un travail scolaire, lequel est plus long et structuré par étapes. Il propose finalement un climat scolaire libérateur, par le travail et le jeu. La récréation constitue un moment nécessaire au développement des dimensions physique et sociale. L'environnement scolaire en général contribue à la croissance mentale et morale de l'enfant. Et dans cet environnement, il faut reconnaître l'erreur comme facteur d'initiative, autant dans le jeu que dans le travail scolaire; et pour cela, il faut travailler à partir de matériaux bruts (non-finis) (*ibid.*, p.281-293). Ces considérations pour l'erreur s'avèrent pertinentes à explorer dans une théorie faisant

référence au concept d'autonomie de l'élève car elles bousculent tous les moyens actuels qui sont entrepris pour l'éviter à l'école; il ne faut pas non plus la banaliser. De la même manière, les processus cognitif et langagier engagés par le jeu sont potentiellement nécessaires dans nos réflexions sur la formation du jugement et sur le développement du regard que porte la personne sur son propre développement. Mais cela ne nous autorise pas à accepter le jeu d'emblée. Alain dit d'ailleurs:

[...] je ne crois pas trop en ces leçons amusantes qui sont comme la suite des jeux. [...] La cloche ou le sifflet marque la fin des jeux et le retour à un ordre plus sévère [...] l'attention est élevée d'un degré [...] elle est privation, patience, attente qui regarde au dessus de soi (1932, p.9).

Alors que le développement chez Alain est fondamentalement lié aux qualités de l'appréciation que la personne a d'elle-même, il est au contraire généralement limité aux indices de performances scolaires dans le discours émissaire et cela induit que l'application des stratégies enseignées et des compétences visées suffit à former l'élève. Or, pour Dewey, la formation du citoyen en démocratie exige qu'on ne l'étourdisse pas avec des manières pédantes. Le développement de l'élève ne va pas dans un sens acceptable lorsqu'il suscite la répétition mécanique. L'idée fondamentale de la fonction de l'école primaire est « [...] d'élargir et d'enrichir la portée de l'expérience et de maintenir vivant et actif le désir de progresser intellectuellement » (Dewey, 1916, p.323). Sa proposition est une conception vivante du développement, plutôt qu'une conception mécanique. Il estime vivant ce qui relève des significations, des faits, des idées, des principes (*ibid.*, p.325). Ce qui est mécanique prive la personne d'agir avec intelligence et dignité (*ibid.*, p.346); une mécanique qui se manifesterait possiblement aujourd'hui par un souci exagéré envers les apparences, les récompenses, les échecs, le temps, la mauvaise discipline. Il critique sévèrement la séparation des tâches des individus en société où les gens se déresponsabilisent à confier l'intelligence aux savants et à l'industrie; un passage digne de *Brave New World* d'Huxley (*ibid.*, p.347). Nous remarquons ici que les

exigences du développement peuvent sévèrement être atteintes dans leurs fondements et leurs finalités si elles sont assujetties à des systèmes sociaux aliénants. Il est donc du devoir des acteurs de l'éducation d'aiguiser leur jugement à cet égard, et d'agir en conséquence pour prévenir de telles dérives.

Pour se transformer en tant que personne en milieu scolaire, le travail et l'esthétique ne peuvent être séparés des fonctions de l'éducation (1916, p.347); il faut joindre *culture* et *utilité* (*ibid.*, p.348) pour former des travailleurs capables de penser, d'exercer leur esprit au-delà de la production, de voir et de réfléchir aux objectifs sociaux. Si on n'éduque que pour le travail et l'argent qu'obtiendra l'élève, cela n'est ni libéral, ni moral (*ibid.*, p.351). Dewey lance un cri du cœur contre les abus et les dérives du capitalisme, là où les disciplines s'estiment bonnes en soi ou se donnent des valeurs instrumentales qui ne répondent pas à des fins bonnes, c'est-à-dire qui n'engageraient pas les qualités de l'expérience et de l'activité sociale (*ibid.*, p.338). Pour nous, cela indique qu'il faut investiguer sur la possibilité que nos sociétés capitalistes altèrent le sens que nous accordons au jugement et au développement de la personne, et par ricochet, au concept d'autonomie de l'élève, le dépouillant apparemment de ses fondements humanistes pour le décorer des intérêts d'un « petit utilitarisme ». Il ne s'agit pas d'adopter la loi du contre-pied, mais plutôt d'investiguer sur des expressions du capitalisme qui ne nous aliènent pas des assises théoriques, nous permettant ainsi d'envisager *notre* autonomie avec ses fondements nécessaires et potentiellement humanistes. D'autant plus que nos systèmes d'éducation sont de plus en plus la cible d'intérêts économiques, où le facteur humain est passablement loin derrière le facteur économique lorsque des décisions politiques sont prises.

4.4.6.6 Pour l'émancipation de la personne

La difficulté à laquelle nous faisons face actuellement en éducation concerne le souci pédagogique lié à la recherche de résultats « extérieurs », observables, mesurables. Si l'éducation prépare l'avenir (Dewey, 1916, p.137), cela ne nous autorise pas à faire n'importe quoi pour n'importe quel système. Il y a une différence entre des résultats d'ordre matériel et des résultats d'ordre moral (*ibid.*, p.106-107). Une remise en question des valeurs de l'éducation s'impose si nous sommes incapables d'explicitier le rapport entre l'éducation, l'activité sociale et le sens de la vie. « La seule [valeur] qui soit est intrinsèque et c'est le processus de la vie » (*ibid.*, p.329). En comparaison avec les valeurs instrumentales, lesquelles sont promues en fonction des fins qu'elles permettent d'atteindre, les valeurs de l'éducation concernent plutôt les relations entre les matières et leurs fonctions au service de l'expérience sociale. Dewey suggère de lier les disciplines par une valeur commune (*ibid.*, p.335-338). Nous comprenons que la référence au concept d'autonomie de l'élève implique plusieurs dimensions de développement de la personne et que l'école joue le rôle de générateur de sens. Pour cette raison, la division des matières scolaires peut alimenter la création de valeurs instrumentales. Il faut plutôt, semble-t-il, envisager d'avoir une vision globale du développement, de la relation aux savoirs, de ses propres actions en lien avec l'activité commune (*ibid.*, p.110).

Ces orientations, disons esthétiques, de l'activité sociale, ne doivent cependant pas nous faire perdre de vue que l'éducation peut contribuer à libérer des capacités chez la personne (*ibid.*, p.97), voire des talents, des forces, dans un cadre scolaire ou extra-scolaire. C'est néanmoins par les Humanités qu'Alain estime la grandeur de l'éducation, comme une imprégnation esthétique de l'existence. Il est par ailleurs modeste dans ce qu'on peut espérer du développement chez l'élève.

L'homme restera lui-même pour presque tout. Le seul changement qu'on peut espérer, c'est qu'il soit lui-même, au lieu de céder aux choses extérieures (Alain, 1932, p.51).

La référence au concept d'autonomie de l'élève suggère en effet de cultiver chez l'élève la force de ne pas céder aux caprices, aux influences venant de l'extérieur. Aujourd'hui, pensons à la publicité notamment, et à tout ce qui vient avec la société de consommation. Le propos d'Alain consiste à rappeler au professeur qu'il ne peut protéger l'élève de lui-même, et que le meilleur moyen de lui faire assumer un tel développement, c'est de lui donner les occasions de raffiner sa pensée esthétique et son jugement rationnel. En cherchant à définir les caractéristiques de l'éducation en dehors des préoccupations strictement étatiques, Dewey était un précurseur d'Alain, déjà conscient de l'importance de développer le caractère pour développer toutes les dimensions de la personne.

[...] l'éducation libère la capacité individuelle au moyen d'une croissance progressive dirigée vers des objectifs sociaux. Sans cela, un critère démocratique de l'éducation ne peut s'appliquer que d'une manière incohérente (Dewey, 1916, p.181).

Les exigences de la démocratie nous rappellent que le citoyen ne craint pas d'argumenter et de prendre parole, de délibérer sur les lois, de revendiquer et parfois de contester les dérives tyranniques de certains gouvernements ou dirigeants. Pour ce faire, Alain estime qu'il faut aussi aider les plus faibles à devenir eux aussi des citoyens éclairés (1932, p.43-44). La pensée individuelle, en se développant globalement, devient de plus en plus consciente des principes de l'agir qui favorise la coexistence entre les personnes.

Aux yeux de Montessori, la fonction sociale du développement passe, par la création d'un environnement scolaire qui répond aux besoins de développement global de l'enfant, dans une perspective d'épanouissement (1943, p.67). Elle remarque que l'espace restreint des enfants à l'école n'est pas suffisant pour les initier à la société. Faute d'espace suffisamment adapté au développement global de l'enfant, et faute de finesse dans les observations des élèves, les professeurs ne parviennent pas à apprécier correctement les différentes manifestations de développement chez l'enfant.

C'est donc avec une société plus vaste que l'enfant a besoin d'établir ses rapports sociaux. L'école en vase clos, ainsi qu'elle est conçue aujourd'hui, ne peut plus être suffisante pour lui. Quelque chose manque au plein développement de sa personnalité; nous remarquons chez lui une certaine régression, des manifestations de son caractère que nous taxons d'anomalies : ce sont tout simplement des réactions à une ambiance devenue insuffisante; mais cela, nous ne le remarquons pas; et comme il est entendu que l'enfant doit faire ce que lui dicte l'adulte, même si l'ambiance n'est plus adaptée à ses besoins, s'il manifeste des écarts de caractère, nous disons qu'il est « méchant », et nous le corrigeons; mais le plus souvent nous ignorons la cause de cette « méchanceté ». Or, l'enfant prouve par sa conduite ce que nous venons d'avancer (Montessori, 1958, p.14-15).

La référence au concept d'autonomie de l'élève semble exiger de recourir à des critères de validité selon des perspectives de développement global et au concept de caractère en tant que caractéristique générale potentielle de l'autonomie de l'élève pour apprécier les qualités du développement global. En fait, nous disons cela car certains pédagogues pourraient vouloir prétendre penser le développement global de l'élève, mais à des fins dont l'élève serait le moyen. Pour prévenir de telles dérives, il faut peut-être envisager le développement en tant que croissance, certes, mais aussi en tant qu'émancipation. Nous retrouvons d'ailleurs chez Freinet quelques pistes à cet égard. Il propose quatre conditions d'une émancipation authentique :

Le cours [de la vie] s'en irait normalement vers son destin :

- si ce potentiel de vie était à l'origine maximum;
- si l'hérédité, les faiblesses ou les erreurs de parents, les nécessités sociales, ou parfois même le simple accident, n'entamaient gravement ce potentiel;
- si l'individu pouvait suivre sa route au rythme et selon les normes de son âge, sans limitation irrationnelle de l'école ou du milieu;
- s'il pouvait s'épanouir normalement pour éclater ensuite dans l'euphorie de la fructification (Freinet, 1950, p.29).

Le problème que nous relevons du propos de Freinet est que les obstacles intérieurs et extérieurs pour l'équilibre et le potentiel de vie sont pour lui essentiellement physiques, de l'ordre du corps et de l'environnement (*ibid.*, p.31). Aussi, la carence d'arguments empirique et philosophique rend plutôt difficile l'appropriation de ce type de discours. Connaître les principes du développement exige visiblement de recourir à ce que l'expérience révèle et de questionner notre rapport à l'expérience elle-même dans son mouvement. Chez Vygotski la dimension cognitive est plus fortement explorée avec des méthodes de recherche positivistes. Nous pouvons remarquer que l'activité cognitive n'occupe pas nécessairement une place centrale dans toutes les théories de la connaissance, dépendamment des critères retenus pour apprécier la cognition. Ceux que Vygotski retient sont issus de la recherche en psychologie et concernent la création de concepts selon des structures linguistiques. Cela induit l'idée de considérations particulières pour la recherche en sciences cognitives pour caractériser la pensée chez l'humain. Autrement, pour Kohlberg par exemple, la cognition est inhérente à toute activité; celle-ci gravite autour d'un noyau qui relève de la dimension morale de la personne et qui engage toutes les parties de son être; parties qui ne sont pas à disséquer, mais à comprendre en tant qu'unité.

4.4.6.7 Pour une interrogation des postulats sur le développement

Chercher des lois dans le développement de l'enfant constitue pour Piaget une porte idéale pour nous comprendre nous-mêmes. « La morale enfantine éclaire en un sens celle de l'homme. Rien n'est donc plus utile pour former des hommes que d'apprendre à connaître les lois de cette formation » (Piaget, 1936, p.VIII). En quoi de telles lois du développement nous éclairent-elles sur le concept d'autonomie de l'élève? Une recherche sérieuse sur le développement et le concept d'autonomie de l'élève cherchera à préciser et à investiguer sur les conditions du développement, mais aussi sur les questions relatives à « l'ontologie » de l'autonomie : « [...] mais est-ce la conscience de l'autonomie qui conduit au respect pratique de la loi, ou est-ce le respect de la loi qui conduit au sentiment d'autonomie » (*ibid.*, p.48) [...] Est-ce donc la perte de croyance en l'origine divine ou adulte des règles qui permet à l'enfant d'imaginer des innovations, ou est-ce la conscience de l'autonomie qui fait disparaître le mythe de la Révélation? » (*ibid.* p.51). Ces questions relatives aux dimensions du développement moral, à ses caractéristiques et à ses conditions, voire aux conditions scolaires potentiellement nécessaires à mettre en place pour favoriser l'autonomie de l'élève, suscitent la réflexion critique, comme professeur, sur nos postulats sur la personne en développement et ce que nous faisons réellement nous-mêmes pour juger de la qualité des réponses que nous nous donnons pour continuer à enseigner.

Dans *L'éducation du travail*, Freinet (1949) fait une critique du progrès et considère que l'éducation n'assume pas les responsabilités de ce qu'elle sème. Le développement exige des considérations pour le passé et le présent. « Écouter la voix du passé; se pénétrer de ses enseignements pour les tâches à venir, progresser prudemment, en se méfiant des illusions et des mirages, voilà, ce me semble, pour

bien des chercheurs, et pour nous aussi, une ligne de conduite raisonnable » (1949, p.80). Freinet estime qu'on ne peut pas séparer science et nature, qu'il faut avoir un rapport au temps qui soit naturel et lier ces éléments avec responsabilité, « [...] on ne ruse pas avec la nature et la maturité saura confondre et sanctionner cette culture hâtive et superficielle qui n'aura fait qu'un instant illusion » (*ibid.*, p.88). Dans *Essai de psychologie sensible*, il tente de joindre psychologie et pédagogie. Il estime qu'il faut aborder l'enfance dans sa globalité et non l'examiner à partir de ses états spécifiques; ce que, selon Freinet, les adultes parviennent difficilement à faire (1950, p.18-20). Il est contre les dogmes et les oppositions philosophiques (*ibid.*, p.7), réitérant néanmoins l'envergure du défi de l'éducation, l'adaptation au nouveau monde moderne, au monde en changement.

Les enfants ne seront sauvés que si l'École sait et peut les regrouper, et, utilisant des méthodes adaptées à la dynamique contemporaine, les faire rejoindre les vieux sages et lents, les parents affairés, et les jeunes grisés de vitesse. C'est cette conjoncture difficile mais nécessaire que doit réaliser l'école actuelle, qui ne sera nouvelle que par ce que la vie elle-même est chaque jour nouvelle, qu'elle doit s'adapter non pas d'une génération à l'autre, mais chaque année, chaque jour (*ibid.*, p.26).

Sa vision consiste à ce que « [l'] éducation, [soit] l'adaptation au milieu de la montée de l'individu vers l'efficacité de son être » (*ibid.*, p.26). L'adaptation de l'élève au monde technique constitue pour Freinet une piste pédagogique pertinente. Par contre, nous considérons que l'efficacité et l'efficacités sont des composantes conceptuelles ayant partiellement influencé négativement le rapport au temps chez l'élève et le sens qu'il accorde à ce qu'il produit. Ces valeurs d'efficacité et de productivité sont directement liées au monde actuel et, malgré les espoirs de Freinet de vivre au jour le jour, cela apparaît en porte à faux avec les exigences de la psychologie industrielle. L'essor de celle-ci, via la psychologie computationnaliste en éducation, ne doit pas constituer un frein à la recherche sur le développement *via* d'autres approches de la psychologie qui s'appuient notamment sur des fondements théoriques de type

humaniste. Les psychologies de type mécaniste fournissent des schèmes d'adaptation au monde et de productivité en négligeant les dimensions du développement qu'elles ne peuvent contrôler, dont l'esthétique, la spirituelle et l'affective.

4.4.6.8 Pour un regard porté par le maître, sur lui-même, et sur ce qu'il incarne

Il existe toutes sortes de méthodes de recherche permettant d'accéder aux représentations des individus. Aussi, les conceptions du développement apparaissent multiples lorsque nous référons au concept d'autonomie de l'élève. Bien que les différents aspects du développement puissent être le fruit d'investigations de la part des chercheurs et des professeurs, ce sont ces derniers qui, en tout premier et dernier lieu, se trouvent avec les élèves, à apprécier le développement, à s'inspirer ou se laisser guider par quelques pédagogues sur les rudiments du développement. Les auteurs recommandent à leur manière l'état d'esprit avec lequel accueillir le développement de l'élève. Essentiellement, il s'agit de se faire élève de l'élève, d'adopter une posture de bienveillance.

[...] le meilleur maître n'est pas celui qui s'impose, qui s'affirme en dominateur de l'espace mental. Le meilleur maître, bien au contraire, se fait l'élève de son élève; il s'efforce d'éveiller une conscience encore ignorante d'elle-même, et de guider son développement dans le sens qui lui convient le mieux (Gusdorf, 1963, p.12).

Le maître doit s'être fait homme, mais il doit aussi admettre ses propres limites à éduquer, à former. « Le philosophe, comme l'enfant en voie de devenir un homme, doit consommer le crime symbolique, comme un rite de passage sur le chemin de l'autonomie » (*ibid.*, p.151). En d'autres mots, s'affranchir de celui qui nous a guidé. Être guidé par un maître ne signifie pas que le disciple soit contraint de le suivre et de s'y conformer. Les deux doivent se choisir et le développement devient alors une affaire d'élévation morale, spirituelle et esthétique. S'agit-il d'une relation d'aide

dans laquelle s'engage le maître? Pour Rogers les caractéristiques de la relation d'aide consistent à favoriser la croissance, le développement, la maturité. Il faut avoir une « [...] appréciation plus grande des ressources latentes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ses ressources [...] bien que certains maîtres n'aient pas toujours pour but de favoriser la croissance » (1961, p.27). C'est donc la conception de la croissance de l'élève par l'enseignant que ce dernier doit cultiver sans cesse pour élever la personne en termes de jugement. Il s'agit d'une confiance qui caractérise le regard que devrait potentiellement porter le professeur sur le développement de l'élève. Les conditions du développement sont de l'ordre de ce qui favorise la croissance et, pour cela, il faut en conséquence reconnaître la personne telle qu'elle est. Cela dit, nous estimons que la référence au concept d'autonomie de l'élève implique pour les acteurs de l'éducation de réfléchir à ces formes de reconnaissance et non pas d'instrumentaliser la relation d'aide à des fins pédagogiques. Cela ferait de l'élève le moyen du dessein des adultes, et cela apparaîtrait nettement incohérent avec le concept qui nous concerne.

Ce que nous comprenons de Rogers, c'est que si l'on aborde la personne en fonction de ce que sa personnalité évoque, et non pas dans l'espoir d'obtenir des résultats, la personne s'en tire mieux (Rogers, 1961, p.29-30); c'est ce qu'il constate lorsqu'il analyse d'autres recherches portant sur la relation d'aide.

Sans vouloir assumer complètement les conclusions de ces diverses recherches, on peut du moins retenir quelques points. L'un d'eux est le fait que les attitudes et les sentiments du thérapeute importent bien plus que son orientation théorique. Ses processus et ses techniques sont moins importants que ses attitudes. Il faut noter également que c'est la façon dont ses attitudes et ses processus sont *perçus* qui comptent pour le client, et que cette perception est cruciale (*ibid.*, p.31).

À propos de la dimension relationnelle entre deux personnes, Rogers tire une leçon fondamentale de la relation d'aide : se montrer tel qu'on est. (1961, p.37). Si l'objectif de l'éducation est la formation de la personnalité, tel que déjà soulevé par Gusdorf, Rogers précise des conditions pour qu'il en aille ainsi : se développer soi-même, éprouver des sentiments positifs à l'égard de l'autre, avoir une personnalité assez forte, savoir si *je* peux entrer dans l'univers de l'autre tel qu'*il* l'évalue, agir avec sensibilité, concevoir l'autre en devenir (*ibid.*, p.37-38). Les fins du développement dans une théorie qui fait référence au concept d'autonomie de l'élève doivent visiblement impliquer des précisions au regard de la croissance personnelle et de l'empathie. Cela dit, nous croyons qu'adopter une attitude empathique engage la personne entière telle qu'elle est, au contraire d'une instrumentalisation de l'empathie afin d'obtenir le consentement de l'élève à la tâche scolaire. À ce moment, la relation devient fautive, mesquine, et réduit les capacités de croissance psychologique authentique. Rogers identifie trois conditions qui facilitent la croissance psychologique : 1) congruence (être vrai sans façade), 2) considération positive inconditionnelle (à l'égard de ce que l'autre ressent et ce qu'il est), 3) compréhension empathique (deviner les sentiments de l'autre) (*ibid.*, p.44). Ces conditions apparaissent potentiellement nécessaires dans une théorie faisant référence au concept d'autonomie de l'élève car elles favorisent l'éclaircissement de la volonté propre de l'élève, inspirent la confiance et l'honnêteté envers son agir. Un développement sain ne peut pas être tissé de mensonges. Pour avoir confiance en son propre développement, il faut être accepté tel qu'on se révèle. C'est ce que Neill promeut aussi, à sa manière.

[...] si quelqu'un comprend ce que cela fait d'être *moi* sans chercher à m'analyser ni à me juger, alors je peux m'épanouir et me développer dans cette atmosphère (Rogers, 1961, p.46).

Être accepté est une condition constante et maximale du processus de changement (*ibid.*, p.85). Notons que le mot efficacité (*efficiency*), relève parfois de l'accroissement de la confiance (*consciousness*), d'autres fois de la productivité, produire des résultats (*productivity*); sauf que les résultats ne sont pas des mêmes catégories. Il s'agit d'un autre glissement sémantique entourant les composantes théoriques potentielles du concept d'autonomie de l'élève, qui n'est pas sans conséquence sur les représentations que se fait l'enseignant du développement de l'élève. Rogers recherche la motivation, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité dans la vie de la personne. L'efficacité est ici de l'ordre de la conscience et du courage face à ses propres moyens en tant que personne, et non pas de l'ordre de la performance des tâches qu'on effectue ou de la maximisation des potentiels selon des facteurs extérieurs. Il s'agit davantage d'assumer qui nous sommes. Il n'est pas nécessaire de motiver celui qu'on accompagne dans sa croissance (*ibid.*, p.193). Nous pouvons comprendre ici que le développement de l'autonomie de l'élève, s'il concerne effectivement la croissance personnelle, n'implique aucunement qu'on consacre de l'énergie à encourager les élèves, à chercher à obtenir d'eux de la motivation. Quelle place accordons-nous malgré tout à la promotion de la « persévérance scolaire » dans nos écoles? Cherche-t-on à motiver les élèves pour quelque chose qui ne corresponde pas à qui ils sont véritablement?

4.4.6.9 Pour un développement libérateur

Rogers estime que le développement personnel est favorisé si 1) l'élève est en contact réel avec les problèmes qui concernent son existence, 2) il y a enseignement authentique (congruent), 3) il y a acceptation réciproque entre lui et son enseignant, et compréhension des sentiments éprouvés, 4) il y a mise à disposition du matériel sans l'imposer, 5) il y a confiance fondamentale dans la tendance des étudiants à

s'affirmer eux-mêmes (1961, p.194-197). En somme le développement personnel est conditionnel à un certain climat de liberté et à des rapports authentiques. En établissant une relation entre liberté et développement personnel, nous pouvons dire qu'il y a croissance véritable lorsque l'initiative et la responsabilité personnelle sont au rendez-vous (1969, p.12).

[...] le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de *faciliter le changement et l'apprentissage*. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'*acquérir* des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens (Rogers, 1961, p.102).

Nous estimons que la contribution de Rogers au regard du développement de la personne nous permet surtout de mieux comprendre les formes relationnelles établies en classe. La référence au concept d'autonomie de l'élève implique visiblement de préciser à la fois le regard que l'élève est en mesure de porter sur lui-même, l'enseignant sur lui-même, et que les deux parviennent à communiquer de manière authentique. Le problème avec l'authenticité est que bien des personnes y recourent en pensant qu'il s'agit d'une forme de laxisme par rapport aux autres. Il s'agit en fait d'une lucidité par rapport à ses propres moyens, à ses intérêts véritables. La lucidité sur soi-même et dans notre rapport aux autres est fondamentale pour identifier nos valeurs, nos principes, et les évaluer, les mettre à l'épreuve, seul et avec les autres. Nous sommes très loin d'un abandon de l'autre. Pour ce développement, le climat de liberté est fondamental et permet la croissance et l'honnêteté face à soi-même et aux autres.

[...] les leçons les plus frappantes à propos des élèves soumis au climat en question ne sont d'aucune manière limitées à une avance plus rapide en lecture, en écriture ou en calcul. L'acquis le plus important est aussi le plus personnel : l'autonomie, l'apprentissage autodéterminé et responsable; la libération de la

créativité; une certaine tendance à devenir de plus en plus une personne (Rogers, 1969, p.119).

L'authenticité ne doit pas être perçue comme une porte ouverte aux caprices. Au contraire, elle libère et unit; elle ne relève pas d'intérêts qui iraient contre la conservation de soi ou contre la liberté d'autrui. Tel que mentionné précédemment, il est possible que notre rapport à nous-mêmes soit altéré par la publicité, les contingences sociales du système dans lequel on vit. Le développement en ce sens est aussi un affranchissement, une libération de l'emprise de contingences aliénantes. Pour Freire :

[...] si les hommes sont à l'origine de cette réalité et si celle-ci, dans une « inversion de la praxis », se retourne contre eux et les asservit, transformer la réalité est une tâche historique, c'est la tâche des hommes (1969, p.29).

Le développement peut se comprendre comme une transformation, conditionnelle à la compréhension de sa condition, à la réflexion, à la critique, au dépassement (*ibid.*, p.29-30). Il y a pour Freire deux phases pour la transformation de l'être: se rendre compte de l'oppression, et adopter une pédagogie des humains vers la libération (*ibid.*, p.33). L'humain se caractérise par son rapport à l'agir, à ses transformations, à ses créations, au temps historique (*ibid.*, p.85). Nous estimons que les enseignants et les élèves doivent ainsi identifier, analyser et critiquer les conditions sociales dans lesquelles ils se trouvent. Il s'agit d'une condition fondamentale potentielle pour apprécier les aspects du développement qui favoriseraient l'autonomie de l'élève. Pourquoi? Parce nos référentiels pour penser la condition humaine sont profondément ancrés dans nos structures dialogiques et qu'il est possible de ne pas reconnaître d'emblée les structures langagières qui nous aliènent et nous font accepter nos conditions quelles qu'elles soient.

Freire critique ce que notre condition humaine est devenue. L'éducation bancaire, fondée sur « [...] une vision mécaniste, statique, localisée, de la conscience [...] transforme par elle-même les élèves en récipients, en « quasi-choses » (*ibid.*, p.59). Cela constitue une invitation à penser l'ancrage idéologique de nos postulats pédagogiques afin que l'institution scolaire ne devienne pas le terreau de l'endoctrinement, la demeure d'êtres aliénés, plutôt que celle des êtres inachevés. Pour Freire, une condition de la libération est le dépassement de la contradiction éducateur/élève; comme si le monde et la conscience du monde était dans la parole du professeur, et que la conscience pouvait se passer de réflexion. (*ibid.*, p.63-73). Le développement humain en tant que forme de la croissance se distingue des transformations animales : l'humain est lié au temps et cela affecte sa conception du développement et change sa nature.

Voilà la raison pour laquelle lorsqu'ils sont soumis à des conditions concrètes d'oppression qui les aliènent, transformés en êtres « dépendant d'un autre », les hommes ne peuvent plus se développer de façon authentique. En effet, ils sont alors privés de leur pouvoir de décision qui est reporté chez le dominateur, et ils suivent ses prescriptions. Les opprimés ne commencent à se développer que lorsque dépassant la contradiction dans laquelle ils se trouvent, ils deviennent des êtres « autonomes » (Freire, 1969, p.154).

Un développement sous l'emprise du pouvoir d'autrui est qualitativement différent de celui que suscite le dépassement authentique de sa propre condition d'opprimé, en termes de rapport au temps, d'altérité et de conscience. En ce sens, deux critères généraux se dégagent de notre corpus pour apprécier les finalités du développement selon un référentiel associé au concept d'autonomie de l'élève, critères que nous emprunterons ici aux mots de Reboul (1989): ce qui libère et ce qui unit.

4.4.7 Sur la validité des composantes théoriques

Nous avons entre nos mains six considérations théoriques pour référer au concept d'autonomie de l'élève. Il nous faut maintenant savoir comment évaluer la validité de ces composantes théoriques. Cela peut paraître fastidieux mais telle est l'exigence de la recherche. Il est absolument nécessaire de réfléchir aux critères que l'on adopte pour apprécier le concept d'autonomie de l'élève. Cette réflexion constitue selon nous le cœur même de la pédagogie, cette *science* qui est finalement l'art de mettre à l'épreuve et de confronter nos propres idées, nos perceptions, nos observations, relativement aux phénomènes de l'éducation. Ce sont les justifications du choix des critères d'appréciation qui peuvent potentiellement placer l'éducation au rang des sciences; non pas en termes positivistes, mais plus largement, en termes d'interrogation des qualités des critères d'appréciation et des démarches pour y parvenir.

4.4.7.1 Pour que les acteurs de l'éducation puissent interroger leurs référentiels

L'étude du concept d'autonomie de l'élève, s'il est employé en éducation, doit favoriser l'examen des critères avec lesquels nous l'interrogerons. L'étude de la littérature sur le concept ne suffit pas. Les acteurs en milieu scolaire doivent avoir la possibilité d'évaluer rationnellement les pratiques qu'ils adoptent et les théories sur lesquelles reposent ces pratiques. Cette réflexion sur l'évaluation des critères pour apprécier les concepts de l'éducation est fondamentale car autrement, on risque de faire dire n'importe quoi aux mots qu'on emploie et de perdre le sens des finalités de l'éducation.

Il faut dans l'art de l'éducation transformer le mécanisme en science sinon elle ne sera jamais un effort cohérent, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait déjà construit (Kant, 1787, p.107).

Les critères d'appréciation de Kant relèvent de la liberté, de la moralité. Il faut éduquer en fonction d'un mieux, et non pas adapter l'enfant au monde actuel. Cela implique nécessairement de concevoir la recherche de critères pour évaluer nos considérations théoriques comme une partie du processus de clarification du concept d'autonomie de l'élève; de sorte que les critères ne soient pas strictement ceux que les conventions disciplinaires veulent bien nous fournir.

Le rôle de la pédagogie sera ici de penser les composantes théoriques identifiées, de les évaluer en fonction de critères certes, mais aussi en fonction des composantes inhérentes à l'éducation. Pour Durkheim, la pédagogie se situe entre l'art et la science, exige de considérer le temps, la pratique, mais elle est surtout une réflexion sur la pratique, méthodique et organisée; elle n'est pas mécanique, mais au service de la pratique. La réflexion sur le concept d'autonomie de l'élève devra sensiblement considérer le temps, les méthodes pédagogiques, et le rapport qu'entretiennent les personnes avec ces composantes.

Si [la pédagogie] excède les limites de son domaine légitime, si elle entend se substituer à l'expérience, édicter des recettes toutes faites que le praticien n'aura qu'à appliquer mécaniquement, elle dégénère en constructions arbitraires. Mais, d'un autre côté, si l'expérience se passe de toute réflexion pédagogique, elle dégénère à son tour en routine aveugle, ou bien elle se met à la remorque d'une réflexion mal informée et sans méthode. Car la pédagogie, en définitive, n'est pas autre chose que la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement (Durkheim, 1903, p.9).

Les finalités de l'éducation pour Durkheim sont peut-être claires pour lui, mais il ne soumet pas à l'examen pédagogique ses finalités sociales. À partir des éléments soulevés au regard de l'aliénation possible et des enjeux idéologiques associés à l'éducation, nous estimons que les finalités de l'éducation doivent être soumises à

l'évaluation. Dewey soumet à l'épreuve pédagogique les disciplines (1916, p.298-299) : sont-elles liées aux principes de continuité et d'interaction? Les composantes académiques et les méthodes adoptées à l'école favorisent-elles le développement d'un lien significatif, plus conscient et plus actif, entre l'élève et la société?

Un objectif de l'éducation doit se fonder sur les activités et les besoins (y compris les instincts originels et les habitudes acquises) intrinsèques de l'individu à éduquer [...] Un objectif doit pouvoir se traduire en méthode permettant la coopération avec les activités de ceux qui reçoivent l'enseignement. Il doit suggérer le genre d'environnement requis pour libérer et organiser *leurs* capacités (Dewey, 1916, p.191).

Le propos de Dewey alimente considérablement notre interrogation d'éléments théoriques porteurs sur le concept d'autonomie de l'élève. La recherche de critères en lien avec l'évaluation des finalités éducatives ne fait pas exception. Parmi les inconsistances théoriques associées au discours émissaire, nous indiquons l'absence de précision des retombées morales et sociales de l'application de recettes pédagogiques. L'appréciation de la référence au concept d'autonomie de l'élève devrait notamment concerner la résonance des méthodes pédagogiques sur les composantes théoriques de ce concept. Les méthodes en lien avec ce concept ne devraient visiblement pas viser à imposer des statuts à l'élève et l'écarter de sa propre croissance à tous les niveaux.

Il n'est pas impossible, il est vrai, qu'on abuse, et qu'on engage l'activité de l'enfant dans des voies qui expriment plutôt le projet du maître que celui des élèves. Ce n'est pas parer à ce danger que de s'abstenir! La vraie méthode pédagogique consiste d'abord à se rendre intelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, à développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent un plan ou un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe (Dewey, 1938, p.501).

Voilà la condition du projet d'éducation que Dewey identifie, à savoir une intelligence socialisée; alors qu'il cherche à répondre aux pédagogues nouveaux et à leurs détracteurs. Le processus de création d'un projet pédagogique en référence au concept d'autonomie de l'élève implique potentiellement un engagement de la part de tous les acteurs (professeurs, élèves, famille, chercheurs) et ainsi, de ne pas craindre les batailles d'idées; c'est ainsi que l'éducation demeure en santé (*ibid.*, p.457). Les oublis sur les fondements théoriques du concept d'autonomie de l'élève sont peut-être partiellement liés à un sentiment d'apathie collective qui nous ferait craindre les désaccords et acheter la paix par l'adoption du plus petit dénominateur commun. D'où l'importance de réhabiliter le dialogue et de transformer les discordes et l'apathie en recherche. Certes les contenus disciplinaires sont organisés. Ce ne sont pas les contenus disciplinaires qui forment les personnes. Et les premières personnes à se développer avant de prétendre *développer* l'autonomie de l'élève, ce sont les professeurs. Or, l'un des critères pour apprécier les considérations théoriques sur le concept d'autonomie de l'élève vise à ce que le professeur comprenne et perfectionne son art de la recherche. C'est en ce sens que Montessori évalue ses propres moyens d'investigations sur le développement de l'enfant et dit que « [...] si la pédagogie doit entrer parmi les sciences, la méthode doit la caractériser, et la maîtresse doit se préparer par la *méthode* et non par le contenu » (1916, p.117). La méthode dont il est question n'est pas donnée au professeur, elle constitue un long processus d'interrogation sur le développement de la personne, incluant le professeur lui-même, sur les finalités scolaires poursuivies, sur les conditions scolaires mises en place. Pour Montessori, il faut reconnaître les enfants et pas seulement se débarrasser des préjugés; une réforme c'est aussi celle de l'adulte (Montessori, 1949, p.71). À ce titre, nous sommes enclin à dire que la relation entre la pédagogie et la référence au concept d'autonomie de l'élève devrait venir de l'initiative du regroupement des acteurs scolaires et non pas d'un régime d'injonctions ministérielles. Ce sont aux

acteurs scolaires à rechercher la validité des propositions théoriques à partir de critères qu'ils sont eux-mêmes en mesure d'identifier et d'évaluer collectivement.

Nous pourrions croire que les critères proviennent du domaine de l'éducation. Notons toutefois que ce sont les disciplines contributives qui nous ont permis de mieux saisir les fondements théoriques de discours sur le concept d'autonomie de l'élève et que les différentes méthodes de recherche employées en éducation proviennent des autres disciplines. Tout laisse croire que le recours aux disciplines contributives pour apprécier le concept d'autonomie de l'élève est de mise, peu importe les différentes allégeances épistémologiques. Il s'agit de le faire avec transparence et intégrité intellectuelle. Piaget par exemple identifie les disciplines à partir desquelles il analyse le jugement moral chez l'enfant : sociologie et psychologie morale (Piaget, 1936, p.VIII).

Recourir à différentes disciplines et conventions disciplinaires sert à nous repérer et à mener nos investigations sur le concept d'autonomie de l'élève, sur ses caractéristiques générales et sur les conditions scolaires potentielles à mettre en place pour la favoriser. Cela n'écarte pas non plus le dialogue et les oppositions pédagogiques. Pour mieux incarner l'esprit pédagogique associé au concept d'autonomie de l'élève, nous estimons pertinent d'adopter une posture bienveillante face au conflit en tant qu'occasion de croissance que nous souhaitons insuffler à l'élève. Bien que Gusdorf souhaite une telle réhabilitation du conflit en décrivant les rapports des maîtres face aux formateurs et à l'institution scolaire, nous estimons que sa vision s'applique aussi envers les professeurs face aux autres « autorités pédagogiques » et qu'ultimement, même si les professeurs ne sont pas nécessairement devenus maîtres, c'est chacun qui vit avec les aléas de la relation maître/disciple.

Le but de débat éducatif est essentiellement de contribuer à l'instruction, c'est à dire à l'édification d'une destinée humaine. Le théoricien considère l'éducation comme un travail en grande série, le maître sait d'expérience que cette perspective technique et industrielle n'est qu'une lointaine approximation du phénomène réel. La réalité fondamentale demeure ce dialogue chanceux au cours duquel s'affrontent et se confrontent deux hommes d'inégales maturité dont chacun porte à sa façon, devant l'autre, témoignage des possibilités humaines » (Gusdorf, 1963, p.37).

Il est intéressant de se rappeler ce que Gusdorf dit car il réhabilite la notion de personne, notion négligée chaque fois que nous parlons « des élèves » en tant qu' « apprenants ». Les critères à partir desquels nous pouvons apprécier le concept d'autonomie de l'élève seront certainement évalués par l'entremise des méthodes adoptées dans les classes. Nous estimons cependant, à l'instar de Gusdorf, que les méthodes pédagogiques promues sont insuffisantes, et peut-être pas nécessaires, pour préciser les dimensions qualitatives de l'autonomie de l'élève. Les critères devant servir à évaluer les composantes de ce concept ne peuvent pas être eux-mêmes appréciés selon des attentes de performance scolaire.

[...] on ne semble pas admettre le fait pourtant évident que la méthode par elle-même n'offre que des garanties illusives. Elle donnera des résultats très différents dans le cas d'un maître respecté ou dans celui d'un maître chahuté. Les meilleures méthodes ne sauveront pas celui qui n'a pas su faire reconnaître son autorité; tandis que les méthodes les plus archaïques et grossières feront merveille dans le cas d'un professeur accepté et estimé par les élèves (Gusdorf, 1963, p.42).

Nous savons très bien que les résultats scolaires donnent l'illusion d'une éducation réussie. Cependant, les qualités inhérentes à la personne passent sous le radar de tels résultats et ce sont entre autres ces qualités d'être qui nous intéressent. La position de Rogers paraît répondre à notre recherche de critères d'appréciation et elle consiste entre autres à reconnaître la contribution des méthodes scientifiques pour comprendre notre rapport au monde, mais jamais au détriment de l'intégrité de la personne (1961,

p.158). Bien que Rogers cherche à répondre partiellement au débat entre science et existentialisme, cela nous inspire compte tenu des batailles récurrentes en éducation, notamment sur les discours épistémologiques et sur les conventions disciplinaires à considérer en premier lieu. La réponse de Rogers rejoint d'une certaine manière celle de Kohlberg sur la coopération entre recherche empirique et recherche philosophique pour soutenir une théorie du développement.

Les sciences, quelles qu'elles soient, doivent nous permettre de mieux comprendre notre lien avec la nature et influencer nos conduites en les éclairant. Nous estimons malgré tout que la recherche de critères pour apprécier nos considérations théoriques exige des approches pluridisciplinaires et collaboratives en éducation, notamment en ce qui concerne nos références au concept d'autonomie de l'élève. C'est d'ailleurs en fonction de la pertinence de telles approches que la psychologie a d'abord bien été accueillie pour discuter sur les phénomènes de l'éducation.

N'aborder les phénomènes de l'éducation qu'à partir d'une perspective disciplinaire, sans considérer les critères à partir desquels on défend telle pédagogie, nous fait prendre le risque de dérives technicistes. « Rien n'a causé plus de tort à la théorie pédagogique que le fait de croire qu'elle consiste à remettre aux enseignants des recettes et des modèles qu'il leur suffit d'appliquer dans leur enseignement » (Dewey, 1916, p.254). Dans son appréciation des méthodes de l'éducation, Dewey critique l'adoption de méthode unique pour tous (*ibid.*, p.257). Référencer au concept d'autonomie de l'élève exige clairement de réfléchir aux critères avec lesquels nous apprécions les méthodes pédagogiques qui réfèrent à ce concept. Les fins auxquelles celles-ci prétendent sont insuffisantes pour prétendre former en fonction de l'autonomie de l'élève.

4.4.7.2 Pour une réflexion critique des postulats inhérents aux méthodes pédagogiques

Reprenons Dewey, lequel réitère que la méthode consiste à comprendre sa propre place par rapport au sujet et y prendre part librement (*ibid.*, p.254). Sa revendication découle d'une dénonciation de l'usage de la peur et de la séduction avec les élèves dans l'éducation traditionnelle. Il n'existe pas de méthode clé en main, ni de recette; il existe des cas semblables, mais non identiques. La référence au concept d'autonomie de l'élève est potentiellement favorisée par une telle posture critique face aux méthodes; nous amenant ainsi à refuser la rigidité mécanique, et les modèles uniformes imposés; ces modèles mènent, selon Dewey, à la médiocrité et à l'absence d'originalité chez les élèves (*ibid.*, p.258); ce qui est tout le contraire de nos considérations théoriques. Le concept d'autonomie de l'élève nous renvoie donc à une analyse des méthodes pédagogiques à l'aide de quatre critères : la droiture d'esprit chez l'élève, son ouverture d'esprit, l'unité d'intention entre ce qu'il fait et ce qu'il pense, et la responsabilité face à ses expériences (*ibid.*, p.257-265). Ces quatre critères pourraient servir de base théorique à développer ultérieurement pour évaluer la valeur des méthodes pédagogiques et leur cohérence avec le concept qui nous concerne. Si nous sommes cohérent avec ce que nous proposons, ces quatre critères devraient aussi faire l'objet d'une recherche approfondie avant d'y recourir pour apprécier les composantes théoriques du concept d'autonomie de l'élève.

Les critères doivent-ils produire des résultats généralisables? La généralisation des résultats constitue le leitmotiv de Vygotski. Il souhaite défendre son objet de recherche sur la construction des concepts scientifiques. Il émet des conditions pour effectuer ses analyses : preuve, argumentation, généralisation (1932, 156-157). Il rejette les thèses personnalistes pour décrire la formation du langage scientifique, ainsi que la formation du langage chez Piaget, lequel ne peut prétendre généraliser ses

résultats. Il apprécie les positions théoriques négatives, c'est-à-dire celles qui se basent sur les faits et qui excluent les hypothèses comme le hasard ou le supranaturel par exemple (*ibid.*, p.161). Vygotski critique surtout les méthodes utilisées pour comprendre la formation de concepts (*ibid.*, p.200). Il faut selon lui étudier les mots et les signes qui s'y rapportent pour comprendre la formation de concepts (*ibid.*, p.209). Il propose une utilité fonctionnelle du signe pour résoudre un problème (*ibid.*, p.216-217). Vygotski pose des balises à ses investigations, aux critères de validité d'une théorie psychologique portant sur la formation des concepts scientifiques (*ibid.*, p.281). Il n'aborde pas les concepts philosophiques. Mais il reconnaît que les concepts quotidiens (diminution de la contribution philosophique) ne se développent pas comme les concepts scientifiques (*ibid.*, p.291). Pour nous, les positions de Vygotski constituent un autre glissement sémantique sur les manières de traiter les concepts en général. Malgré les précautions que Vygotski prend pour éviter que les concepts scientifiques ne soient confondus avec les autres concepts, il s'en prend malgré tout aux positions philosophiques pour dire qu'elles n'expliquent rien (*ibid.*, p.149). Ce type d'intervention sur des concepts philosophiques sabote selon nous la recherche en lui dictant des normes strictement positivistes et ne favorise pas le dialogue entre les différents joueurs épistémologiques. La résonance actuelle de ses travaux a pour effet de galvauder les concepts au point de traiter des concepts philosophiques selon les critères de la science empirique. Cela produit bien entendu des effets considérables sur notre compréhension du concept d'autonomie de l'élève, notamment à partir de la construction du discours émissaire.

4.4.7.3 Pour des critères de validité philosophique et empirique

Il apparaît fondamental de réhabiliter l'humanisme en éducation pour soutenir les fondements théoriques du concept d'autonomie de l'élève et pour rétablir le dialogue

entre les pôles communicants en fonction des exigences de l'humanisme. Ce qui est statistiquement généralisable n'est pas un critère suffisant pour promulguer la validité de critères au regard du concept d'autonomie de l'élève car les fondements humanistes et existentiels de ce concept ne peuvent pas ultimement le faire basculer dans l'ombre de la donnée empirique. Pour Rogers, cela n'exclut pas d'y recourir, à condition que les méthodes qui découlent de ces investigations suscitent la flexibilité, l'affectivité et l'intelligence de l'élève, s'il y a une signification personnelle pour celui qui apprend, si ça ne prend pas la place d'une pensée plus large, si ça ne revient pas à encourager la connaissance des faits, plutôt que la créativité (Rogers, 1969, p.140-141). Comme l'indique Kohlberg, les recherches empiriques ne peuvent à elles seules composer avec toutes les règles de la recherche. Et en ce sens, la recherche sur le concept d'autonomie de l'élève implique particulièrement la recherche de critères de validité philosophique. La recherche empirique en découle et participe conjointement à l'investigation. Les règles de la philosophie ne sont les mêmes que celles de la recherche empirique et pourtant, tout démontre jusqu'à présent l'importante place qu'occupe l'interrogation philosophique au regard du concept d'autonomie de l'élève.

Notre corpus révèle l'importance de travailler conjointement pour favoriser l'émancipation de la personne, émancipation inhérente aux assises théoriques du concept d'autonomie de l'élève. Il s'agit donc de considérer l'effort global de la recherche en fonction des finalités apparentées à la référence au concept d'autonomie de l'élève. Pour Freire « [la] méthode que nous préconisons exige donc que, dans cette démarche de recherche, tous soient sujets, aussi bien les chercheurs, que les hommes du peuple qui apparemment, seraient les objets de la recherche. » (Freire, 1969, p.93). Si la référence à l'autonomie constitue un effort, une conscientisation, la philosophie et les sciences empiriques doivent collaborer puisque la recherche de la

clarification les unit. Même si les concepts apparentés à la libération de la condition de la personne chez Freire sont typiquement philosophiques (conscience, liberté), rien n'empêche de recourir à des méthodes empiriques pour comprendre les discours des oppresseurs.

Ainsi dans le processus de recherche de la thématique significative, doit déjà être présent le souci de la prise de conscience des problèmes que posent ces mêmes thèmes, des liens qui existent entre les uns et les autres, de leurs rapports avec l'environnement historico-culturel (Freire, 1969, p.95).

Seulement, les principes généraux de la recherche elle-même répondent à des règles philosophiques. « La recherche de thème devient ainsi un effort commun de prise de conscience et d'auto-conscience de la réalité, qui fait de celle-ci le point de départ du processus éducatif ou de l'action culturelle de caractère libérateur » (*ibid.*, p.95). La collaboration entre les disciplines n'a pas à être imposée. Les discours ne doivent pas non plus nourrir la division, ou le rejet, simplement par orgueil épistémologique. Une interrogation pédagogique active sur le concept d'autonomie de l'élève implique de la bienveillance et de la rigueur. Et cela ne nous autorise pas du tout à condamner ce qui nous permet de mieux connaître, de nous libérer, de mieux juger, de croître, de raffiner les qualités de nos expériences, d'être plus conscient. Nous considérons la valeur de la recherche empirique, tout comme Kohlberg. Par contre, nous déplorons, tout comme lui, la surenchère dont elle peut jouir pour nous fournir les critères d'appréciation des concepts en éducation, notamment dans un cadre interprétatif inspiré de la psychologie industrielle, ou *cultural transmission*, pour définir la condition et le développement de l'élève.

Nous estimons que notre recherche de critères pour apprécier les composantes théoriques du concept d'autonomie de l'élève doit reposer sur des éléments inhérents aux phénomènes de l'éducation, tels que le temps, les méthodes, entre autres. Mais

ces éléments doivent être conjointement élaborés selon les règles de la philosophie : conscience, expérience, jugement, liberté, croissance, etc. Se rabattre sur le sens commun pour définir les orientations de la recherche empirique constitue une erreur.

La chose démontrée n'est pas grand-chose si nous n'avons pas argumenté sur sa nature. Kant admet la place du sens commun (entendement commun) mais il défend à la fois la philosophie et *la* science. Cependant, le domaine de la conduite et le respect de la dignité comme critères à respecter relèvent de la philosophie. Cela exige un examen des principes et des inclinations; c'est le domaine de la philosophie (Kant, 1785, p.74-76). L'examen philosophique apparaît nécessaire pour clarifier les concepts auxquels recourt la recherche empirique ainsi que les critères pour apprécier les critères eux-mêmes. Si le recours à la philosophie et à la recherche empirique s'avère prometteur pour analyser et comprendre les critères que l'on se donne pour apprécier les composantes théoriques, Kant rappelle à juste titre que les prétentions scientifiques et le pédantisme face au sens commun (*ibid.*, p.82) doivent être rejetés comme tels. Pour nous, cela signifie que la recherche sur les concepts en éducation ne doit aucunement défavoriser les parcours de développement du discours philosophique chez les différents acteurs de l'éducation.

[...] tout ce qui est empirique est seulement totalement incapable de se mettre au service du principe de la moralité, mais est en outre extrêmement dommageable à la pureté des mœurs elles-mêmes, pour lesquelles la valeur véritable et la plus inappréciable qui est celle d'une volonté absolument bonne consiste précisément en ceci : que le principe de l'action est libre de toutes les influences que pourraient exercer des principes contingents, les seuls que l'expérience soit à même de fournir (*ibid.*, p.104).

Kant tente de situer le propos de son investigation sur les principes de l'agir pratique, sur les comportements des humains. Il perçoit déjà les dérives potentielles liées à un glissement du traitement conceptuel vers la recherche empirique. En ce qui concerne le concept d'autonomie de l'élève, il semble qu'on ait retiré le devoir moral comme repère nécessaire à la justification liée à la volonté libre. Le discours émissaire

effectue une lecture de l'être humain à partir des critères de la raison pure et des connaissances hypothétiques liées à l'expérience empirique. L'autonomie de la volonté part toutefois de Kant, et chemine jusqu'à Kohlberg, selon les critères humanistes de la raison pratique, de l'agir moral qui a à être développé chez l'humain, par l'humain, sur sa condition, et non pas sur les lois de l'univers et des choses matérielles. Si la recherche empirique paraît dévalorisée, ce n'est pas pour ce qu'elle poursuit et ses caractéristiques comme mode de recherche. C'est probablement parce que nous pensons en recourant aux concepts et que parfois, certains glissements sémantiques s'opèrent, certaines traductions nous renvoient à d'autres idées : nous interprétons les auteurs, nous sommes liés à ce que nous nous représentons. La recherche empirique en éducation peut certainement nous aider à mieux comprendre les phénomènes associés aux composantes théoriques que nous avons relevées. Seulement, il est bon de savoir et de se rappeler ce que sous-tendent ces concepts philosophiques et de s'assurer, il va sans dire, qu'on ne s'aliène pas de ses fondements humanistes, lesquels impliquent l'élaboration de discours cohérents avec la dignité humaine.

4.4.7.4 Pour une réhabilitation de l'interrogation philosophique en éducation

La recherche de critères pour apprécier les composantes théoriques du concept d'autonomie de l'élève implique donc une réhabilitation de l'activité philosophique en éducation. Durkheim avait certes repris le concept d'autonomie de la volonté de Kant, dans ses 7^e et 8^e leçon, mais il tente de le dépouiller de ses exigences philosophiques et métaphysiques, pour le ramener aux institutions sociales, à quelque chose d'effectif, progressif, vrai, observable dans nos rapports avec le milieu (1903, p.158). Il est vrai que les démonstrations et les prédictions associées aux travaux empiriques procurent un sentiment de cohérence. Mais la cohérence se retrouve aussi

dans d'autres formes d'épreuves, telles que l'argumentation. En fait la démonstration est une forme de l'argumentation. Les assises théoriques du concept d'autonomie de l'élève impliquent largement de recourir à la parole, au dialogue pour soutenir et justifier des positions sur la condition morale, sociale et politique. Ce jeu dialogique semble inhérent au concept mais aussi tout à fait pertinent pour s'engager dans une recherche de validation des critères pour apprécier ses composantes théoriques.

Si le concept d'autonomie de l'élève implique une volonté qui n'est pas brimée, des conditions scolaires qui la favorisent, cela n'implique aucunement un abandon de l'héritage civilisationnel. Nous pensons qu'un des critères pour apprécier les composantes relève de l'accroissement du sens accordé à l'organisation sociale, malgré les dérives potentielles que cette organisation peut perpétrer. Dans *Démocratie et éducation*, Dewey fait une critique de l'éducation organisée vs non organisée. Chez les « primitifs », c'est fortuit et près des activités quotidiennes, alors que dans l'éducation organisée, l'activité risque de faire perdre le sens de la chose, puisque l'apprentissage des choses nécessite une longue formation et un recours aux symboles (Dewey, 1916, p.85-88). Nous estimons que l'identification de critères de validité philosophiques nous permettrait de mieux saisir la portée temporelle et les enjeux institutionnels inhérents à une éducation dont la finalité est l'autonomie de l'élève.

Selon Dewey, il faut évaluer les pédagogies et vérifier si elles favorisent la compréhension de la fonction des choses et de leur utilité (*ibid.*, p.109). La façon d'apprécier ce rapport apparaît intimement liée à l'interrogation philosophique, à l'explicitation. « Toute étude conduite de manière à rendre les gens plus sensibles à l'importance des valeurs de la vie et du bien-être social, toute étude qui augmente la capacité de promouvoir ce bien-être est une étude humaine » (*ibid.*, p.380). À ce titre,

il paraît indispensable de penser ces critères philosophiques pour apprécier les composantes théoriques identifiées. La difficulté à composer avec la recherche de critères concerne notre propension à vouloir distinguer les disciplines et leur rôle social selon la popularité de certains consensus disciplinaires.

Une discipline spécialisée, si elle se cantonne dans le splendide isolement de sa technicité, se coupe de ses origines et de ses fins. Incapable de se mettre en place dans la totalité du savoir, de se situer dans la réalité humaine, elle perd toute valeur de culture et devient un facteur d'aliénation, ainsi que l'atteste en toute évidence la crise actuelle de notre civilisation. Toute science est œuvre de l'homme; elle se trompe et elle nous trompe si elle l'oublie et prétend obtenir par elle-même une autorité quelconque (Gusdorf, 1963, p.59).

Nous estimons nous être largement inspiré des positions humanistes de Reboul pour soutenir la nécessité d'une réhabilitation de l'interrogation philosophique en éducation. Un critère général qui pourrait partiellement nous guider dans l'évaluation des critères d'appréciation eux-mêmes est probablement la rationalité, critère également réaffirmé par Lipman en guise de référent à l'école (1995, p.25).

[...] c'est surtout de citoyens raisonnables qu'une société démocratique a besoin [...]. Il ne suffit pas que les écoles aient une organisation rationnelle. [...] Il faut en outre qu'elles traitent raisonnablement les individus qu'elles veulent rendre plus raisonnables. Il est donc souhaitable qu'à tout niveau, chaque aspect de l'apprentissage puisse être justifié raisonnablement (Lipman, 1995, p.25).

Il semble que la rationalité puisse largement inspirer nos recherches de critères et établir un climat propice à l'appréciation constructive des composantes théoriques du concept d'autonomie de l'élève. Ce référent nous ouvre la porte à l'inédit, avec ouverture, il ouvre à la parole et à la recherche. Il permet également d'apprécier ce qui se construit avec les autres acteurs de l'éducation pour apprécier les différentes manifestations du concept d'autonomie de l'élève à partir des composantes théoriques potentielles relevés jusqu'à maintenant. Apprécier rationnellement ces composantes théoriques signifie qu'on adopte des critères, mais qu'on accepte également de

remettre en question les critères que nous retenons pour évaluer ceux avec lesquels on apprécie ces composantes. En somme, recourir au concept d'autonomie de l'élève en éducation constitue une extraordinaire aventure dialogique sur le sens que prend le développement de l'élève, à partir de caractéristiques potentielles, sur le sens que prend cette finalité au regard des enjeux idéologiques qui conditionnent en partie les activités éducatives, sur la rigueur de l'interrogation des repères épistémologiques pour apprécier le recours à ce concept et aux discours dans lesquels on y réfère.

Conclusion

L'intrigue sur le recours au concept d'autonomie de l'élève a ouvert la porte à une investigation sous le signe de la tension entre les usages, les définitions et les arguments. Tension d'abord liée au saut entre deux territoires épistémologiques différents, celui des *essences ressenties* sur le concept d'autonomie, et celui de la condition *ad hoc* de l'élève selon les échos que celui-ci reçoit de la société qu'il habite. Tension d'autre part liée à la recherche de définition opératoire et à la nécessité de comprendre ce à quoi renvoient les définitions, les enjeux idéologiques qu'elles soulèvent, mais qu'elles masquent parfois involontairement.

Les premiers pas dans cette investigation sur le concept d'autonomie de l'élève sont parsemés d'obstacles opératoires, des définitions accompagnées de points d'interrogation, des définitions soutenues par des conventions contradictoires ou insuffisamment justifiées, des chemins de traverse. L'étymologie, les encyclopédies, les discours politiques officiels, la littérature issue de l'éducation et celle issue des disciplines contributives à l'éducation, toutes ces avenues explorées nous ont finalement convaincu de l'importance d'identifier un corpus cohérent avec notre objet de recherche : le concept d'autonomie de l'élève. Compte tenu du dynamisme des concepts, aussi vivants que la langue, la recherche d'un corpus cohérent avec l'histoire de l'éducation et l'évolution récente du système scolaire québécois s'est imposée.

Identifier et justifier un corpus a ainsi nécessité de préciser d'emblée les moyens d'interrogation des choix d'auteurs et de leur propos. L'analyse critique s'est présentée comme la principale avenue méthodologique correspondant aux éléments dégagés de l'analyse de contenu et de l'analyse conceptuelle des auteurs majeurs associés à l'évolution des finalités inhérentes au système d'éducation au Québec depuis un demi-siècle. À la recherche d'un corpus cohérent avec notre ambition de mieux comprendre le concept d'autonomie de l'élève, nous sommes d'abord remonté dans le temps, à partir de la plus récente réforme de l'éducation au Québec, nous rendant ainsi jusqu'au rapport Parent, en passant par la réforme des programmes. Ayant constaté un changement radical des finalités de l'éducation, passant ainsi de perspectives de développement intégral de l'élève basées sur les fondements de l'éducation nouvelle à des perspectives de développement cognitif inspirées du paradigme computationnaliste, nous avons décidé de poursuivre notre recherche d'auteurs majeurs en lien avec les réformes au Québec et les fondements de la réforme Parent.

Compte tenu des fondements philosophiques du concept d'autonomie de l'élève, nous sommes remonté jusqu'à Rousseau et Kant. En allant, depuis eux jusqu'aux piliers de l'éducation nouvelle, nous avons constaté l'influence des paradigmes humanistes et existentialistes sur le recours à ce concept en éducation au Québec, du moins jusqu'à la plus récente réforme. À partir de ce moment, une certaine rupture épistémologique a eu pour effet de donner une autre résonance au concept d'autonomie de l'élève en éducation sans que nous sachions réellement pourquoi à ce stade de notre recherche. Nous nous sommes fixé des critères pour rendre compte à la fois des différentes allégeances disciplinaires – la sociologie, la philosophie et la psychologie – et des différentes finalités de l'éducation au Québec, selon les périodes où elles furent adoptées par le monde de l'éducation.

La méthode de l'analyse critique nous a permis de baliser notre recours au corpus. L'identification d'un discours émissaire et d'un discours étalon a révélé des écarts et des correspondances, relativement à trois axes d'analyse : le développement de l'élève, les finalités de l'éducation sous-jacentes aux modèles théoriques inhérents aux discours retenus, et les critères de validité dont se dotent ces discours pour apprécier leurs propres postulats sur leurs manières de recourir au concept d'autonomie de l'élève. Ces trois axes d'analyse ont révélé plusieurs inconsistances théoriques dans le discours émissaire, lequel est fondamentalement associé à une conception mécaniste de la personne. Ces inconsistances soulèvent l'insuffisance d'une perspective de réussite scolaire strictement axée sur le développement cognitif pour prétendre développer qualitativement la personne, son jugement, selon des perspectives sociétales et moralement bonnes. Aussi, les critères de validité empirique apparaissent insuffisants pour rendre compte des exigences développementales globales de la personne, lesquelles sont plus fortement défendues dans le discours étalon associé à la théorie du développement moral de Kohlberg. Au terme de cette phase d'identification des carences théoriques, nous avons jugé pertinent de retourner à notre corpus correspondant à l'évolution des discours en référence au concept d'autonomie de l'élève. Ce dernier exercice critique a permis d'identifier sept considérations théoriques potentiellement nécessaires pour référer au concept d'autonomie de l'élève.

- Première considération théorique : la formation du caractère. Cette expression moins couramment utilisée de nos jours en éducation est essentiellement associée à une force morale, voire à une formation morale. Pour ce faire, cela exige de considérer la personne formée comme un être non déterminé, un être inachevé. Donc, la personne est fondamentalement une personne capable de décision, de choisir et il faut potentiellement que les acteurs scolaires s'interrogent sur ce qui pourrait brimer le rapport de l'élève à ses propres actions, à savoir, sa volonté. Cela impliquerait notamment le sens de la

discipline, le rapport à la règle scolaire. Ce qui a du caractère révèle la personnalité de la personne, ce qu'il est sans inclination, animé par ses potentialités, avec confiance en soi, confiance aux autres, à ne pas se laisser guider par quelque caprice ou frivolité.

- Deuxième considération théorique : l'expérience. L'expérience concernerait le sens des actions entreprises par l'élève, son engagement, ses intérêts. Telle une poupée russe, l'expérience est conditionnelle à certaines caractéristiques du caractère, voire à une certaine idée de l'action assumée et authentique. Liée à la capacité à interroger, à s'autoriser à douter et à vouloir répondre aux interrogations, l'expérience implique un rapport au savoir qui n'est pas strictement donné, mais qui est construit par l'exercice même de la recherche, avec ses erreurs, ses hypothèses. La référence au concept d'autonomie de l'élève impliquerait potentiellement un rapport critique à l'expérience, une compréhension des conditions sociales dans lesquelles l'expérience est vécue, mais aussi la possibilité d'intervenir sur l'expérience elle-même et sur la condition de la personne. Cette composante théorique exige d'apprécier l'expérience à ses différentes phases, du tâtonnement mécanique, au tâtonnement réfléchi, du sens direct au sens social et historique du savoir, à rechercher certains critères auxquels soumettre l'expérience afin de l'apprécier. Cette composante théorique exige potentiellement de l'enseignant d'être de peu de mot, de diriger l'élève au besoin, de le questionner plutôt que de lui dicter les réponses et les façons de les obtenir.

- Troisième considération théorique : le jugement. Le jugement est conditionnel à la possibilité même de penser par soi-même, de mener des expériences de qualité, à une pensée personnelle qui s'autorise à identifier des critères et à

évaluer la valeur des critères adoptés, à chercher des principes cohérents avec la préservation de la conscience de soi (justice et dignité). Un jugement qui se compose d'une pensée critique à l'égard des catégories empiriques de l'expérience et de sa portée philosophique. Cette composante théorique chez l'élève peut cependant être altérée par les conventions disciplinaires, par la carence d'examen de la valeur des arguments associées aux savoirs, et par les règles scolaires, s'il n'est pas possible d'en discuter la légitimité et la mise en œuvre. Au regard de l'exercice du jugement, la vigilance intellectuelle et éthique des enseignants est de mise pour apprécier ces deux dimensions fondamentales de la vie scolaire.

- Quatrième considération théorique : la règle d'or. L'adoption de la règle d'or a pour effet de reconnaître un principe général de l'agir : ne nuire à personne. Inspiré de l'impératif catégorique de Kant, ce principe de l'agir s'appliquerait à tous les élèves et aux acteurs scolaires. À partir de ce principe général devrait potentiellement être pensé le rapport aux savoirs, la manière de se développer, d'agir selon sa volonté, de fixer des critères pour poser des jugements. Par conséquent, ce sont des principes de justice et de dignité sur lesquels les méthodes pédagogiques et la socialisation générale à l'école devraient possiblement être appréciées. La référence à l'autonomie de l'élève impliquerait une idée générale de l'agir afin de favoriser les différentes formes de croissance possibles sans compromettre le lien de coexistence avec les autres personnes.
- Cinquième considération théorique : le climat de liberté. La liberté de mouvement en classe est une chose, la possibilité d'imaginer et de penser en est une autre. Penser la liberté en milieu scolaire impliquerait une réflexion

sur le sens de la contrainte, qu'elle soit en gestes ou par conventions disciplinaires institutionnalisées. Cette composante théorique engagerait potentiellement les acteurs à penser leur rapport à l'institution, aux différentes formes d'injonction, aux contingences en général. Aussi, la liberté implique de repenser aux gestes qui sont effectués en fonction d'une récompense, à tout ce qui altère le jugement authentique, à tout ce qui refoule la pensée et l'empêche de croître.

- Sixième considération théorique : le développement global de la personne. Le développement de l'élève, en tant que personne, exigerait d'investiguer davantage les différentes dimensions du développement selon des approches pluridisciplinaires: esthétique, morale, sociale, cognitive, politique, spirituelle, physique. Les qualités du développement impliqueraient de penser au rythme nécessaire pour une croissance en soi, sans accélération, et sans retardement. Apprécier le développement de l'élève implique aussi pour les acteurs scolaires de réfléchir aux critères qu'ils se donnent pour observer les élèves, les accompagner, les guider; voire pour repenser le temps. Les finalités du développement lorsqu'on réfère au concept d'autonomie de l'élève devraient potentiellement avoir une portée émancipatrice et libératrice.
- Septième considération théorique : les critères de validité empirique et philosophique. Les différents corpus auxquels les acteurs de l'éducation recourent pour référer au concept d'autonomie de l'élève contiennent des justifications empiriques, philosophiques, ou les deux. Notre analyse critique révèle l'importance de recourir aux deux formes de critères, en respectant les règles des disciplines qui les servent mieux. En l'occurrence, pour référer au concept d'autonomie de l'élève, il vaudrait mieux vérifier philosophiquement

les caractéristiques et les conditions scolaires générales identifiées dans notre analyse critique, à savoir les six considérations théoriques précédemment exposées. Cet exercice de clarification conceptuelle permettrait de raffiner le propos de ceux qui estiment adopter l'autonomie de l'élève comme finalité éducative, de vérifier la validité des caractéristiques et des conditions nécessaires et suffisantes du concept pour en apprécier les différentes manifestations chez l'élève, si cela s'avère possible. La validité empirique peut alors être recherchée sur la base d'assises théoriques clarifiées. Cela dit, la recherche empirique et la recherche fondamentale doivent être effectuées ensemble en reconnaissant les règles qui sont propres à chacune. Nous estimons que cette posture de recherche sert mieux notre façon de recourir au concept d'autonomie de l'élève, ou à tout autre concept en éducation, car elle nous permet de vérifier nos arguments au regard de ce que nous estimons concevoir chez l'élève, tout en engageant un regard suffisamment large pour nous inclure dans ce que nous observons, et d'inclure nos propres manières d'observer les phénomènes et les idées associées à notre référence au concept étudié.

Les sept considérations théoriques potentiellement nécessaires pour recourir au concept d'autonomie de l'élève doivent selon nous être perçues comme telles, à savoir qu'il s'agit d'un référentiel dynamique à réfuter, à vérifier, à adapter, à argumenter, à faire sien, auquel donner sens. Ces angles d'interrogation constituent des leviers de réflexion pour penser l'autonomie de l'élève, respecter sa dignité, sa liberté, sa croissance, tout en assumant le rôle et les espoirs portés par l'éducation.

Nous avons relevé quelques difficultés à investiguer sur des concepts, notamment la valeur des traductions. En l'occurrence, indépendance, autorégulation et autonomie

ne sont pas des concepts identiques. Nous estimons que les acteurs de l'éducation bénéficieraient d'un recours à des méthodes d'analyse conceptuelle pour raffiner leur rapport aux concepts auxquels ils recourent au quotidien; l'analyse inspirée de Soltis entre autres, mais aussi des analyses sociocritiques permettant de resituer les usages selon les disciplines et les époques où on les utilise.

Notre investigation sur le concept d'autonomie de l'élève constitue une piste de réflexion supplémentaire pour mieux distinguer enseignement et endoctrinement, pour mieux comprendre les dérives potentielles de nos prétentions pédagogiques, aussi efficaces soient-elles. La pertinence d'un examen du concept d'autonomie de l'élève relève davantage de ce qu'il suscite que de ce qu'il nous donne.

Cette thèse s'achève sur le chemin parcouru. La recherche théorique ici menée ouvre la porte à d'autres explorations théoriques et à d'autres expéditions empiriques. Espérons que ces deux perspectives de recherches pourront mieux servir la condition de l'élève, condition élevée en humanité. Nous estimons avoir apporté de nouvelles perspectives méthodologiques en éducation, en tentant de préciser les obstacles épistémologiques auxquels le « chercheur théorique » peut être confronté.

La tension entre les objectifs de performance scolaire et les caractéristiques générales de l'autonomie de l'élève révèle en quelque sorte la nécessité de repenser nos manières de composer avec les attentes institutionnelles et les valeurs promues par nos sociétés. La référence à l'autonomie de l'élève doit potentiellement être pensée en lien avec des valeurs démocratiques de prise de parole, de conscientisation, de liberté, d'émancipation, de lucidité. Cette relation au politique s'est d'ailleurs avérée absente des plus récents discours en éducation au Québec.

Les discours dans lesquels on fait référence au concept d'autonomie de l'élève, lorsqu'ils sont argumentés, engagent tout particulièrement une réflexion sur le sens de l'existence à partir de critères humanistes, critères qui font en quelque sorte réaliser la nécessité d'aborder les questions relatives au développement selon une perspective globale et pluridimensionnelle. Nous estimons avoir identifié quelques pistes théoriques pour réhabiliter l'humanisme en éducation, un humanisme qui a visiblement été passablement exclu de l'éducation au Québec depuis deux décennies. Cela dit, tel que constaté, le discours politique officiel est insuffisant pour soutenir de telles visées. Nous croyons que c'est aux acteurs scolaires de voir la nécessité d'engager de telles réflexions sur la condition de l'élève et sur leurs propres manières de penser l'éducation, ses dérives idéologiques et ses nécessités existentielles. Autrement, on assujettit, encore une fois, les enseignants à des projets qu'ils n'ont pas su choisir. Une autre hétéronomie.

L'interrogation du concept d'autonomie de l'élève est d'abord une investigation sur le concept d'autonomie. Malgré nos efforts pour situer et comprendre les discours faisant référence au concept d'autonomie de l'élève, nous sommes finalement conscient de la réduction sémantique du concept d'autonomie à la condition de l'élève qui est en formation. Estimons donc les composantes théoriques comme des occasions de penser l'état d'esprit à adopter pour favoriser l'expression des idées associées au concept d'autonomie. L'aspect paradoxal d'une autonomie attribuée à de jeunes personnes semble aussi exiger de ne point nous hâter de les qualifier ainsi, d'autant plus que les composantes théoriques révèlent en quelque sorte les difficultés pour quiconque de se considérer vraiment autonome. En ce sens, la référence à l'autonomie de la personne en éducation constitue plutôt un phare qu'une destination ou un état, autant pour le disciple que pour le maître.

Bibliographie

- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Appay, B. (2012). De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie. *Vie sociale*, 1(1), 29-40. <http://dx.doi.org/10.3917/vsoc.121.0029>
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (2013).
- Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice*. Paris : Presses Universitaires de France (4e éd., 1989).
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Québec: Chenelière.
- Bouchard, N. (2003). *L'éducation du sujet éthique : quelles perspectives? quel avenir? - UQAM*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y.Bonin, trad.). Paris : Retz (2008).
- Christman, J. et Anderson, J. (2005). Introduction. Dans *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* (p. 1-26). New York : Cambridge University Press.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2008). Introduction. Dans *Contre la réforme pédagogique*. (p. 9-14). Montréal : VLB.
- Commission Parent. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 1* (Rapport Parent Vol.1). Québec: Gouvernement du Québec.

- Commission Parent. (1964a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2* (Rapport Parent Vol.2). Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent. (1964b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 suite* (Rapport Parent Vol.3). Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent. (1966a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3* (Rapport Parent Vol.4). Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent. (1966b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 3 suite* (Rapport Parent Vol.5). Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission sur les États généraux de l'éducation (1996). *Rapport final des États Généraux*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec
- Connac, S. (2016). *Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. Éducation et socialisation*. de <http://edso.revues.org/1725>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/1970*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Rapport annuel 1981-1982. L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation: Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Avis au ministre de l'éducation : Autonomie et responsabilité des élèves au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. Dans *Handbook of self-determination research* (p. 431-442). Rochester, N.Y. : University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, Octobre (20), 9-22.
- Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation, Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (2011).
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation, Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (2011).
- Dewey, J. (1945). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé (1967).
- Dewey, J. et Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York : Dutton.
- Durkheim, É. (1903). *L'éducation morale*. Paris : Éditions Fabert (2005).
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Engelmann, S. (1988). The Direct Instruction Follow Through Model: Design and Outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303-317.
- Engelmann S. et D. Carnine. (1982). *Theory of instruction: principles and applications*. É-U: NIFDI Press.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants* (2e éd., rév. et augm. (1950). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : ESF.

- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Freinet, C. (1949). *L'éducation du travail*. Paris : Delachaux & Niestlé (1960).
- Freinet, C. (1950). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé (1966).
- Freire, P. (1969). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero (1974).
- Gagné, G. (1999). L'école au Québec: un système qui parasite des institutions. Dans *Main basse sur l'éducation* (p. 7-54). Québec : Nota bene.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gal, R. (1966). Signification historique de l'Éducation nouvelle. Dans G. Mialaret (dir.), *Éducation nouvelle et monde moderne Et autres* (p. 23-43). Paris : Presses Universitaires de France (2e éd., 1969).
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.
- Geay, B. (2009). L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production. Dans *Comment penser l'autonomie? Entre compétences et dépendances* (p. 151-168). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gohier, C. et Grossmann, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 21-54). Outremont : Éditions Logiques.
- Gosselin, G. et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gravel, M.-E. (2012). *L'efficacité des moyens mis en place par des enseignantes du deuxième cycle du primaire pour développer l'autonomie de leurs élèves*. (Mémoire de maîtrise en éducation) Université de Sherbrooke.

- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle* (Rapport Corbo). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec
- Groupe de travail sur la réforme des curriculums (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (Rapport Inchauspé). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Jouan, M. et Laugier, S. (2009). Présentation. Dans *Comment penser l'autonomie? Entre compétences et dépendances*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kant, I. (1785). *Métaphysique des moeurs I. Fondation et Introduction* (A. Renaut, trad.). Paris : Flammarion (1994).
- Kant, I. (1787). *Réflexions sur l'éducation* (A.Philonenko, trad.). Paris : Vrin (8e éd., 2004).
- Kant, I. (1797). *Métaphysique des mœurs II. Doctrine du droit et doctrine de la vertu* (A.Renaut, trad.). Paris : Flammarion (1994).
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego pour une sociologie de l'individu*. Paris : FNathan.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'invention de soi: Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. San Francisco : Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development the nature and validity of moral stages*. San Francisco : Harper & Row.
- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion (1983).

- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
<http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lebuis, P. (1983). *Le principe de l'autonomie de l'enfant et les programmes d'études au Québec*. Communication présentée au Colloque sur les programmes au primaire et au secondaire: Instruction versus Éducation (20 juin 1983) // organisé par le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal.
- Lebuis, P. (1984). *L'éducation à l'autonomie: rêves et réalités*. Communication présentée au Congrès pédagogique interdisciplinaire (12 mai 1984), Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck (2e éd., 2006).
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Mackenzie, C. et Stoljar, N. (2000). Autonomy refigured. Dans *Relational autonomy. Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self* (p. 3-31). New York : Oxford University Press.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Meirieu, P. (2007). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (10e éd.). Issy-lesMoulineaux : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). *Autonomie*. Récupéré le 10 janvier 2018 de <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Meyer, M. et Perelman, C. (1986). *De la métaphysique à la rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Meyor, C. (1999). *L'affectivité en éducation: fonctionnalité, thérapie ou sensibilité?* (Thèse de doctorat publiée). Université Laval.

- Mialaret, G. (1966). *Éducation nouvelle et monde moderne Et autres*. Paris : Presses Universitaires de France (2e éd., 1969).
- Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (Livre Vert). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *Énoncé de politique et plan d'action* (Livre Orange). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montessori, M. (1916). *Pédagogie scientifique tome 2. L'éducation élémentaire*. Traduction par G. J. J. Bernard, Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1936). *Les étapes de l'éducation*. Paris : Desclée De Brouwer (2015).
- Montessori, M. (1943). *Éducation pour un monde nouveau*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1949). *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1958). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Morin, J. (1995). *L'autonomie humaine une victoire sur l'organisme*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Moyne, A. (1982). *Le travail autonome*. Paris : Fleurus.
- Neill, A. S. (1960). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : FMaspero.

- Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval : Nouveaux Horizons Pédagogiques.
- Périer, P. (2014a). Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?, *Octobre*(20), 42-51.
- Périer, P. (2014b). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, *Octobre*(20), 3-8.
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html
- Perrenoud, P. (2002). *L'autonomie, une question de compétence?* de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html)
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (1957).
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (4e ed.). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1973). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question, *Octobre* (20), 23-32.
- Raab, R. (2016). « *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire* ». *Éducation et socialisation*. de <http://journals.openedition.org/edso/1663>
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France (10e éd., 2010).

- Rey, A. (2010). Autonome. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rogers, C. R. (1961). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod (1967).
- Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. Mere : National Foundation for Educational Res in England and Wales.
- Rosenshine, B. (1976). Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 61–64. de <http://dx.doi.org/10.1177/002248717602700115>
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <http://dx.doi.org/10.1086/461321>
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teachers training. *Journal of teacher education*, 38(3), 34-36.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1995.9941309>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Rousseau, J.-J. (1762a). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion (2009).
- Rousseau, J.-J. (1762b). *Du contrat social, ou principes du droit politique*. Paris : Bookking International (1996).
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme Sartre*. Paris : Ellipses, Marketing.
- Scheffler, I. (1989). *Le langage de l'éducation*. Paris : Klincksieck.
- Schneewind, J. B. (2001). *L'invention de l'autonomie: une histoire de la philosophie morale moderne*. Paris : Gallimard.

- Simard, D., Gauthier, C. et Martineau, S. (2001). Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel: un défi pour la formation fondamentale des enseignants. Dans *Entre culture, compétence et contenu la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 111-140). Outremont : Éditions Logiques.
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Traduction par A. Richelle, Bruxelles : CDessart.
- Skinner, B. F. (1972). *Par-delà la liberté et la dignité*. Montréal : Editions HMH.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.
- Soltis, J. F. (1968). *An introduction to the analysis of educational concepts*. Lanham, Mar : University Press of America (2^e éd., 1978).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Montréal : Boréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996a). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996b). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal (2^e éd., 2004).
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage (F. Sève, trad.)*. Paris : La Dispute (4^e éd., 2013).
- Wilson, J. (1963). *Thinking with concepts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Des apprenants autonomes autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck.