

Formation professionnelle – Secondaire I

Mémoire professionnel – Volée 2008-2010

L'autonomie doit-elle seulement se concevoir à travers le triangle pédagogique ?

Analyse des perceptions de l'autonomie des acteurs impliqués dans le processus
d'apprentissage

Réalisé par :

Sylvie van der Tol

Chemin des Bosquets de Paudille 7

CH – 1803 Chardonne

Sous la direction de :

Danièle Périsset

St-Maurice, le 01 février 2011

Table des matières

Introduction	2
1. Problématique	4
A. Regard sur les textes officiels et l'acte d'apprendre	4
B. Le statut d'enseignant	7
C. Représentations et pratiques des enseignants débutants	9
D. Une classe, un milieu sous influences	12
2. Cadre conceptuel	14
A. Médiations et effets sur le processus d'apprentissage	15
B. Rôle de l'enseignant dans l'acquisition de l'autonomie	19
C. Qu'en est-il du pôle élève ?	25
D. Considérer la famille, une démarche essentielle	28
E. Questions de recherche	30
3. Récolte des données et analyse	32
A. Méthodologie	32
B. Echantillon des acteurs retenus	34
C. Présentation des réponses du questionnaire	35
D. Synthèse et évocation de pistes pédagogiques	40
4. Conclusion	48
5. Bibliographie	50
6. Annexes	54
I. Questionnaires élèves	54
II. Questionnaires parents	60
III. Questionnaires enseignants	67

Introduction

Enseigner au cycle a été pour moi un moment inoubliable teinté tour à tour d'angoisse et de jubilation. Quel plaisir de découvrir en début d'année les élèves qui partageront avec moi toute une année scolaire, de rentrer dans l'univers très fermé de la fameuse salle des professeurs, de participer à mes premiers conseils de classe et bien sûr, d'enseigner des disciplines riches comme les sciences, la géographie et les mathématiques !

Mais une fois mon excitation liée à l'entrée dans la vie active passée, j'ai été rapidement amenée à me centrer davantage sur ma façon d'être au sein de mes classes, sur ma façon d'enseigner et donc par là même, sur la place et le rôle que j'accorde à l'élève durant mon enseignement.

Après des études académiques en géographie puis en sciences de l'environnement en France et aux Pays-Bas, mon parcours m'a conduit en Angleterre où j'ai pu finaliser un Master en sciences de l'environnement pour une entreprise agroalimentaire mondiale. Aidée par la mise en lumière économique de ce secteur, j'ai rapidement ressenti la nécessité et l'envie de transmettre, d'éduquer, de former au monde géographique et naturel grâce auquel nous nous accomplissons. Etait-ce les prémices à un engagement spécifique en tant qu'enseignant ? Certainement, d'autant plus qu'à ce constat s'ajoute également le fait d'avoir été confrontée à un éloignement familial, à une évolution dans d'autres cultures de pensées, j'ai dû vite assimiler l'importance en tant qu'individu, d'agir par soi-même, de se rendre responsable de ses actes et de ses pensées tout en évoluant dans le respect des règles et des autres individus avec qui nous sommes amenés à échanger voire à collaborer.

Forte donc d'une profonde motivation à devenir enseignante, trois années au sein d'une école internationale privée en cycle primaire, m'ont permis d'atteindre en partie mon objectif : mettre au service d'élèves mes savoirs théoriques et pratiques en matière de sciences et de géographie, tout en profitant du contexte d'une classe pour insuffler mes quelques convictions personnelles de travail, basées sur l'autonomie et la responsabilité. Consciente tout de même de l'intérêt d'initier des jeunes élèves à des valeurs dont ils auront inmanquablement besoin pour se construire et pour répondre aux exigences de la société, l'autonomie reste un concept très vaste et subjectif car dépendant du contexte, de la

situation traitée et du public concerné, j'ai pu mesurer chaque jour davantage l'intérêt d'éveiller les élèves à ce principe. Néanmoins, j'ai très vite compris que mes conseils portés jusqu'à présent ne pouvaient qu'être partiellement efficaces car je n'avais pas moi-même complètement intériorisé et compris les enjeux de l'autonomie pour mieux assurer son efficacité en classe. Car en tant qu'enseignant, ne devons-nous pas toujours être prêts à expliquer et défendre sa pratique professionnelle ?

Ainsi, nous nous interrogerons dans ce mémoire sur le pouvoir des interactions entre l'enseignant, les élèves mais également les autres acteurs qui tous témoignent de croyances et de valeurs associées à l'autonomie et qui se répercutent dans le processus d'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans une optique de compléter et de parfaire mon développement personnel et professionnel pour apporter les meilleures solutions pédagogiques aux élèves de mes classes actuelles et futures.

L'objectif spécifique de ce mémoire étant de cerner la représentativité de l'autonomie des acteurs qui rentrent en considération dans le développement de l'élève, il s'articule autour de quatre parties. La première relève de la problématique développée en quatre points : la mise en lumière des réglementations de la profession d'enseignant, une clarification du statut d'enseignant, la mise en évidence des particularités des enseignants débutants et enfin la présentation d'aspects extérieurs qui influencent une classe. La seconde partie présente le cadre conceptuel. L'autonomie sera présentée sous l'angle des rôles attribués à l'enseignant et à l'élève. La troisième partie est axée sur l'analyse des récoltes de données par l'intermédiaire d'un questionnaire soumis à des élèves, des parents, des enseignants et à la direction du collège du Cherrat (VD). Enfin, la quatrième partie mettra en évidence notre prise de conscience et les apports de cette recherche dans le cadre de notre développement professionnel.

1. Problématique

A. Regard sur les textes officiels et l'acte d'apprendre

Concevoir l'autonomie et son apport dans l'apprentissage des élèves, nous amène dans un tout premier temps, à nous pencher sur les directives formulées par les textes officiels pour mieux cerner l'origine et les finalités de ce qui nous guide en tant enseignant et qui représente le cadre de notre professionnalité.

Les textes officiels révèlent le besoin de remettre l'activité de l'élève et non celle du professeur au premier plan. Nous ferons référence ici aux textes officiels français et suisses afin de multiplier les sources et nous rendre compte si les exigences en terme d'autonomie se retrouvent dans d'autres systèmes scolaires.

Les textes officiels français

En France tout d'abord, depuis les lois Jules Ferry de 1881-1882 rendant l'École publique laïque, gratuite et obligatoire, les évolutions majeures du système éducatif ont toujours été marquées par de grands textes législatifs. Présentées par le Gouvernement et votées par le Parlement tous les dix à quinze ans, ces lois sont des étapes décisives pour les orientations de l'École de la République, d'où leur titre de lois d'orientation.

La loi d'orientation en France du 10 juillet 1989 stipulait que « l'élève doit être au centre du système éducatif » et des préoccupations de tous les membres de la communauté éducative. Quant au décret du 11 juillet 2006, il place l'autonomie comme une compétence : « L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. » Pour cela, les capacités attendues des élèves sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail comme organiser son temps et planifier son travail, consulter spontanément un outil nécessaire à la réalisation d'une tâche, se concentrer, mémoriser ou encore élaborer un dossier ;
- savoir respecter les consignes ;

- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir : identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution, rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser, mettre en relation les acquis de différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées, identifier, expliquer, rectifier une erreur, distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver, mettre à l'essai plusieurs pistes de réflexion ;
- savoir s'autoévaluer ;
- développer sa persévérance.

Ainsi, comme nous le rappelle cet extrait, la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales et chacun doit avoir : la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques, la conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre, enfin la conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. La dimension pédagogique va donc au-delà de l'espace-classe puisqu'elle entend donner les 'outils' nécessaires à que tout apprenant assimile les règles qui s'appliquent dans la société.

Les textes officiels suisses

Exerçant dans le canton de Vaud, mais suivant la formation pédagogique en Valais, nous avons voulu nous renseigner sur les lois de ces deux cantons.

La loi scolaire vaudoise du 12 juin 1984, révisée par l'initiative 'Ecole 2010' stipule dans son article 3 concernant les buts de l'école, que « L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société. » Nous remarquons que l'autonomie en tant que concept n'est pas explicitement mentionnée mais seulement induite à travers des valeurs et des aptitudes de développement personnel. Quant à la loi scolaire valaisanne de 1962, elle nous renseigne également sur les objectifs de l'école. En effet, il est rappelé dans la partie 3 en référence avec l'enseignement

secondaire que « L'enseignement donné au cycle d'orientation permet aux élèves ayant accompli les six ans d'école primaire de terminer la scolarité obligatoire et de poursuivre leur formation. » Les paragraphes a) et d) de l'article 47, précisant les buts et les moyens définis, stipulent que le cycle d'orientation offre à l'élève la possibilité, « de parfaire son éducation et son instruction générales afin de contribuer à son épanouissement personnel et de le préparer à assumer ses responsabilités au sein de la société » mais aussi « de développer ses capacités à une formation autonome. » Ces deux lois nous permettent de retrouver l'aspect transversal de l'autonomie qui répond à l'objectif de former l'élève pour qu'il s'intègre plus facilement à la société dans son ensemble.

De plus, la Déclaration de la conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP), spécifie également que « L'école publique assume une mission... permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre ».

Mais qu'entendre par le fait d'apprendre ? Henri Holec (1991), nous éclaire sur ce point, en définissant « qu'apprendre est l'ensemble des activités dans lesquelles s'engage quiconque a décidé d'acquérir une compétence. » Il poursuit en détaillant que pour apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre sans se faire enseigner, « il faut savoir se définir des actes d'apprentissages (objectifs et contenus) et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur progression. » Sous entendu ici, nous retrouvons la notion d'autonomie, qui nous le comprenons bien, parce que mission de l'école, l'autonomie peut s'apprendre si celle-ci n'est pas déjà acquise par les élèves. Nous admettons de ce fait que l'autonomie est une formation spécifique qui nécessite que pour être en mesure d'apprendre d'une manière différente de tout ce que l'on a connu jusque-là, il est nécessaire de reconsidérer toutes les représentations induites par des expériences antérieures, de ce qu'est acquérir, apprendre et être un apprenant.

Enfin, apprendre sans se faire enseigner peut prendre des formes diverses, selon la nature et le degré de responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage. C'est donc une façon d'apprendre fondamentalement caractérisée par une répartition différente des rôles dans la prise en charge des opérations de l'apprentissage. Comme François Holec (1991) le précise, il est possible que l'apprenant ne soit pas cantonné à un rôle de consommateur et

l'enseignant à un rôle de fournisseur d'un savoir. Cette notion est reprise par Jacques Tardif (1998), lorsqu'il assimile l'enseignant à un rôle de provocateur de développement.

Cela nous montre bien les deux acteurs qui rentrent en jeu dans le processus de l'acquisition de l'autonomie. L'école, par l'intermédiaire des enseignants, qui aura pour mission de soumettre l'autonomie aux élèves comme ressource d'apprentissage et les apprenants, rattachés à la direction garante du cadre légal. Les élèves ont également un rôle majeur à jouer puisque cela nécessite qu'ils prennent activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation.

B. Le statut d'enseignant

Ayant clarifié la position des instances qui encadrent notre métier d'enseignant, il nous paraît utile de formuler le statut qui revient à tout enseignant dans une classe et auquel nous nous identifions.

De ce fait, nous ne savons si nos représentations proviennent de figures « emblématiques » d'enseignants que nous avons connues au cours de notre scolarité mais toujours est-il qu'un enseignant se doit d'être d'après nous, fondamentalement professionnel. Nous pourrions énumérer quelques-unes de ses qualités :

- expert scientifique, transmetteur de savoirs disciplinaires (Paquay, 1994) il maîtrise les différentes données concernant sa matière. Meirieu dans son article « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 » (2001) le souligne d'ailleurs quand il écrit : « le maître dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée ». Une maîtrise approfondie et réfléchie de savoirs disciplinaires est indispensable pour conduire les élèves à comprendre un monde complexe en évolution (Paquay, 1994) ;
- expert en relation humaine, à la fois pédagogue et psychologue, il sait s'adapter à son public que se soit en fonction du contenu des cours qu'il propose ou de sa gestion de classe. Dans ce sens, il sait canaliser les élèves et « tenir » sa classe et son autorité bien que douce n'est jamais remise en question pour le bien des apprentissages des élèves : c'est Guillot (2006) dans son ouvrage « L'autorité en éducation » qui nous rapporte que « L'influence éducative fait grandir, elle

augmente l'éduqué, elle est une relation de sujet à sujet et exige de la reconnaissance mutuelle et de la distance. » L'enseignant est un acteur social, ouvert et critique conscient que l'école est traversée par des conflits de valeur (Paquay, 1994). Dans ce sens, il se doit d'intervenir activement dans les interactions entre groupes, de défendre une position, de coopérer et de négocier ;

- expert en didactique, il sait adapter ses contenus d'enseignement en fonction des caractéristiques du public : Philippe Meirieu (s.d) le précise, « La pédagogie centrée sur l'apprenant a ainsi le mérite de rappeler inlassablement qu'il convient de se mettre à la portée de celui que l'on veut éduquer, non pour renoncer aux exigences éducatives et s'abîmer dans la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent, mais pour travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne. ». Pour cela, l'enseignant doit connaître les théories et les principes avant de les appliquer (Paquay, 1994).

Ainsi, nous considérons que l'enseignant d'aujourd'hui est un « homme orchestre » à multiples facettes (Paquay, 1994). Hormis les références de compétences développées par Paquay (1994), nous retenons le modèle pertinent qu'il n'y a pas un profil type, un modèle référence de la personne enseignante. L'enseignant s'avère être une personne qui doit reconnaître ses affects et prendre distance par rapport à ceux-ci. C'est avant tout une personne qui sait communiquer, gérer un groupe, et entrer en relation avec autrui (Dupont, 1982). Nous rajouterons aussi que nous pensons qu'il se doit d'être juste afin de permettre à chacun de se sentir en confiance et en sécurité au sein de la classe, mais que cela passe inévitablement par l'imposition d'un cadre qui permettra de canaliser une séance tout en s'assurant de la transmission des savoirs. L'enseignant est donc un praticien réflexif (Paquay, 1994) qui est capable d'autoréguler son action et qui peut guider son apprentissage dans une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci.

Considérer comme nous l'avons vu l'enseignant comme un professionnel analyste de situations dans leur singularité, nous amène inévitablement à comprendre le genre débutant, particularité qui nous est propre.

C. Représentations et pratiques des enseignants débutants

Cette partie fait écho à une question de Chesnais (1998) dans son ouvrage « Vers l'autonomie , l'accompagnement dans les apprentissages » , qui nous a interpellé tant sa simplicité nous en fait oublier de nous la poser ! Elle demande « Prenons-nous le temps de nous pencher sur ce qui nous habite plus ou moins consciemment, sur ce qui nous touche émotionnellement ? »

Les spécificités du genre débutant

Rentrer dans une démarche réflexive pour mieux cerner nos représentations et nos pratiques d'enseignants débutants, cela revient à s'identifier au genre débutant traité dans la littérature. En référence, Frédéric Saujat (2004), s'est penché sur la façon dont les enseignants débutants entrent dans le métier. Il articule son analyse sur une méthode de co-analyse du travail avec pour support le visionnage de leur travail en classe face à un chercheur qui s'efforce de susciter des controverses professionnelles.

Les conclusions de son travail portent sur le fait que l'analyse de l'activité des débutants produit un effet de loupe sur les processus d'incorporation du métier d'enseignant. En effet, leurs façons de faire consistant à s'approprier de manière spécifique les gestes professionnels nécessaires à la maîtrise de leur(s) classe(s), révèlent aussi bien des préoccupations partagées par ces jeunes enseignants que des compétences incorporées dans le travail des enseignants chevronnés. Débuter dans le métier revient à faire face à une communauté d'occupations et de préoccupations qui se traduisent autour d'une recherche de sécurité affective, d'une peur de perdre le pouvoir, d'une surcompensation des activités pour maintenir en activité les élèves, d'une peur de se sentir débordée et enfin d'une recherche accrue du sens et de l'efficacité de leur activité.

Cette recherche nous permet donc, en tant que professeur débutant, de nous identifier à ces jeunes enseignants et de confronter nos conduites et nos ressentis pour répondre à la question : « Est-ce que nous nous reconnaissons dans les attitudes, les pensées de ces enseignants ? » Cette interrogation nous pousse ainsi dans nos retranchements puisqu'elle nous apporte matière à élaborer une analyse réflexive, et nous permet ainsi de soumettre notre propre statut. Cela nous éclaire également sur la nécessité de cerner correctement notre pratique professionnelle afin de comprendre pourquoi cette démarche et cette

réflexion sur la mise en autonomie des élèves dans l'apprentissage et qu'elles vont être les conséquences pour notre pratique.

Concrètement, nous pouvons d'ores et déjà nous reconnaître pleinement dans le genre débutant dressé par Frédéric Saujat, notamment sur le fait qu'en tant qu'enseignant débutant, nous avons déjà ressenti la peur d'être débordée, que nous nous sommes interrogée sur le sens et l'efficacité de notre activité, que parfois nous cherchons à surcompensée notre présence ou encore que nous avons déjà ressenti une perte de pouvoir qui tend à rechercher une sécurité affective.

S'assimilée ainsi au genre débutant nous amène également à mesurer les difficultés présentes à vivre la première phase de cycle de vie professionnelle de tout enseignant, définie par Huberman (1989) comme l'entrée dans la carrière. En effet, en plus des sentiments personnels, s'ajoutent l'anxiété relative à la façon dont les acteurs autour de nous, que se soit les parents, les autres enseignants, la direction et bien entendu les élèves eux-mêmes nous perçoivent. Le regard des autres a tout son poids, déstabilise et porte atteinte à notre volonté de 's'en sortir', de prendre des décisions, parfois des risques pédagogiques pour personnaliser son enseignement et rétablir l'équilibre entre la part attribuée à l'enseignant et aux élèves. D'ailleurs, d'autres auteurs parlent de stade de 'survie ou de 'découverte' qui se traduit par ce qu'ils appellent le 'choc du réel', la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement continu, la préoccupation de soi-même, le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, la fragmentation du travail, la difficulté de mener de front la gestion et l'instruction, ou encore l'oscillation entre les rapports trop intimes ou trop distants (Fuller, 1969 ; Field, 1979 ; Watts, 1980).

Si l'on prend donc comme référence les phases du cycle professionnel décrite par Huberman (1989), notre objectif est donc bien de rentrer dans un processus d'analyse et de réflexion en vue d'améliorer l'apprentissage de nos élèves et de rentrer, par cette réflexion, dans la phase de stabilisation, désignée également sous les termes 'd'engagement définitif' ou 'de prise de responsabilités'. Huberman l'explique plus en détail et l'assimile à l'appartenance à un corps de métier et d'indépendance. Sous entendue ici, l'indépendance va de pair avec un sentiment accru de 'maîtrise pédagogique' qui se traduit selon les études de Fuller (1969) et de Burden (1971) avec un sentiment de confiance et de confort, assorti

d'une plus grande décentration : l'enseignant se préoccupe moins de lui-même et davantage des objectifs didactiques.

Ainsi, conscient que les principales caractéristiques du genre débutant s'articulent davantage autour de préoccupations que de plaisir, bien que l'enthousiasme des débuts de se sentir en situation de responsabilité, de se sentir collègue dans un corps de métier défini (Huberman, 1989) est également bien réel, nous mesurons l'enjeu contradictoire des implications personnelles des caractéristiques de la phase de découverte et la décision d'accepter de 'se mettre en retrait' pour laisser davantage de place aux apprenants eux-mêmes dans le processus d'apprentissage. Là, la question de l'autonomie et de ses concepts prend toute sa place, mais au fond qu'est-ce que l'autonomie ?

Définition de l'autonomie

Plusieurs auteurs ont proposé des définitions. Nous en proposons ainsi trois. Bonniol (1986), par exemple l'a définie ainsi : « L'autonomie, par différenciation avec l'indépendance, c'est être capable d'intégrer des liens de dépendances de son propre sujet. » Castoriadis (1986) écrit que « L'autonomie, c'est l'état où quelqu'un – sujet singulier ou collectivité- est auteur de sa propre loi explicitement et en tant que faire se peut, lucidement (et non aveuglement). Cela implique qu'il instaure un rapport nouveau avec 'sa loi', signifiant, entre autres, qu'il peut la modifier sachant qu'il le fait. » Enfin, nous avons aussi retenu la définition de Rivière (1985) qui dit que « A l'origine de l'autonomie, les signes sont les médiatrices régulatrices de la conduite des autres, ils vont servir pour que les autres puissent réguler la conduite de l'enfant et pour que celui-ci règle leur conduite. »

La confrontation de ces trois apports littéraires nous encourage à formuler notre propre définition en concordance les directives officielles que former l'élève ne se limite pas uniquement à lui enseigner des savoirs didactiques, mais bien de lui fournir les outils nécessaires pour se responsabiliser, à avoir conscience de ses actes et à en mesurer les conséquences selon les règles sociétales. Ainsi, nous proposons que pour l'élève, *être autonome, c'est savoir et pouvoir contribuer, à sa place et à sa mesure, à l'élaboration*

d'un fonctionnement individuel et collectif, mais aussi en intérioriser des usages afin d'agir seul et/ou avec les autres de façon responsable et efficace en termes d'apprentissages.

Passer par cet exercice de formuler soi-même un tel concept, nous permet de 'gravir' la première marche de l'escalier qui nous conduira vers une maîtrise pédagogique qui nous sera propre. Nous mesurons ainsi par là même que traiter de l'autonomie ne s'arrête pas à une simple définition, mais que c'est un concept transversal qui nécessite d'être conscient de la place des acteurs et de leur articulation qui lui sont attachés.

D. Une classe, un milieu sous influences

Après avoir défini les caractéristiques du genre débutant et avoir spécifié notre interprétation de l'autonomie, nous allons porter un regard sur les influences extérieures qui conditionnent l'apprentissage de l'autonomie en classe. En effet, s'en tenir uniquement aux acteurs et aux liens identifiés dans le modèle du triangle pédagogique, ne nous permet pas d'associer l'acte-pédagogique dans un contexte d'une époque, d'une culture, d'une vie scolaire aujourd'hui.

Pascal Bressoux dans son article « Comment favoriser le progrès des élèves ? Enseigner, l'invention au quotidien » (2008) nous introduit dans cette contextualisation, appelée 'effet-classe'. L'auteur nous y apprend qu'il serait erroné d'attribuer l'entière responsabilité de l'efficacité et de l'équité des classes à l'enseignant. En effet, en tant qu'enseignant nous n'avons pas de prise sur le niveau de départ des élèves, leur hétérogénéité de leurs niveaux pédagogiques ou leur origine sociale par exemple. De nombreux facteurs influencent la proximité ou la distance à l'univers scolaire, ainsi que la vision de l'avenir concernant le projet scolaire, le projet professionnel et plus globalement le projet de vie (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1998). Ces auteurs ont montré que certains de ces facteurs renvoient au milieu familial et à l'origine sociale, tandis que d'autres sont liés aux catégories de sexe. Dans leur article « Cohésion familiale et styles d'éducation », les auteurs Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon (1991) montrent combien l'éducation de la famille relève aussi, et peut-être d'abord, d'une certaine idée de la famille. Constater que l'éducation est modelée par le présent de la famille autant que par le passé des parents ou le futur de l'enfant, c'est-

à-dire que les stratégies pédagogiques se nouent autant dans la rencontre d'une offre et d'une demande relationnelle que dans le désir promotionnel de l'enfant, paraît essentielle. Paquay (1994) mentionne lui que les pratiques sociales sont fondées sur des paradigmes, définis comme des noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent le mode d'approche d'une réalité. Il distingue quatre paradigmes liés aux perspectives d'enseignement et les modes d'action et de méthodes à mettre en place pour définir des compétences prioritaires : a) le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ; b) le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ; c) le paradigme critique, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ; d) le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignement. Kohn (1977) cité dans l'article de Kellerhals et Montandon, avait déjà mis en relation les pratiques éducatives des parents avec le système de valeurs qu'ils se forment dans leur milieu de travail. Ainsi, il apparaît que les parents de statut social élevé, dont la profession implique la manipulation de signes et un large recours à l'initiative personnelle, encouragent l'autonomie chez leurs enfants. De plus, pour cette catégorie de parents, qualifiés d'instruits par Paquay (1994), leurs valeurs se fondent avant tout sur la primauté des savoirs et du contenu. Inversement, les parents ouvriers, dont le travail suppose la manipulation de choses et qui sont soumis à une surveillance régulière, exécutant des travaux précis et répétitifs, exigent de leurs enfants ordre et obéissance. La différence se traduit donc sur les démarches d'apprentissage.

Au terme de ce chapitre présentant la problématique de notre étude, nous allons maintenant développer notre cadre conceptuel centré sur l'autonomie. Nous étudierons pour cela l'autonomie à travers les médiations qu'un tel concept suscite et nous mettrons l'accent sur les rôles attendus de l'enseignant et des élèves pour comprendre les enjeux qui en découlent.

2. Cadre conceptuel

Considérer l'autonomie, c'est être conscient des rapports qui s'établissent d'abord au sein d'une classe, entre l'enseignant, les apprenants et le savoir dispensé. A ce titre, le modèle du triangle pédagogique développé par Jean Houssaye (1988), permet d'avoir un bon angle d'approche. En effet, dans son modèle de compréhension pédagogique, l'auteur définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant et le savoir, visualisé sous cette forme :

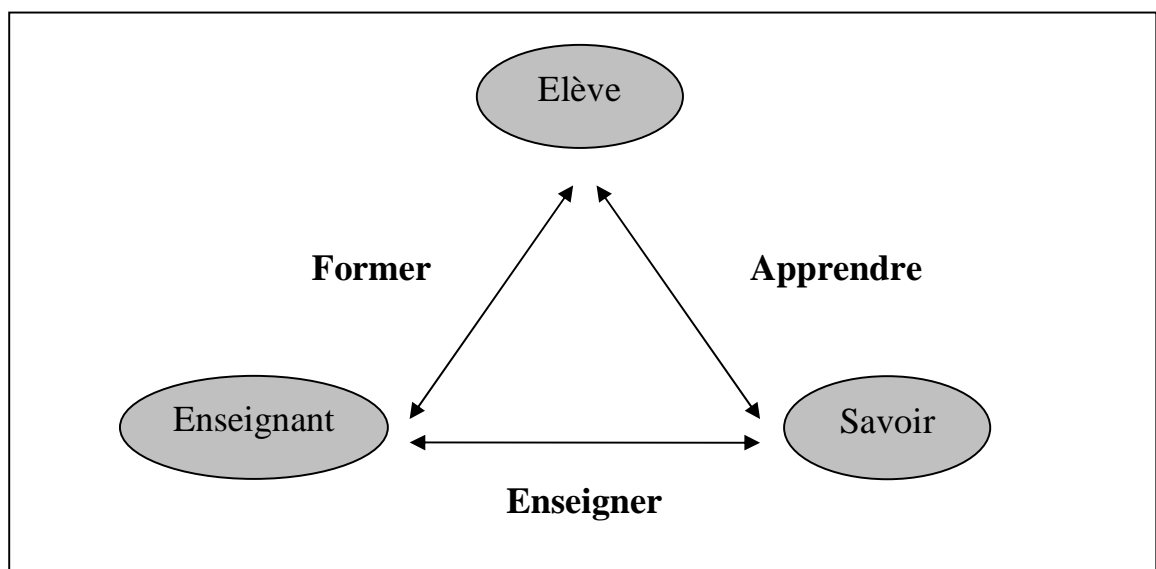


Schéma 1

Derrière le savoir, se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-agir ou du faire-savoir. Quant aux côtés du triangle, ils sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d' « enseigner », la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui lui permet le processus de « former », enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre ».

Remis dans notre contexte de recherche, nous proposons donc un triangle pédagogique adapté à notre préoccupation et qui reflète davantage les liens entre les trois pôles et qui place surtout le concept d'autonomie au centre de cette représentation ce qui la rend présente et indissociable des trois pôles et des différents liens.

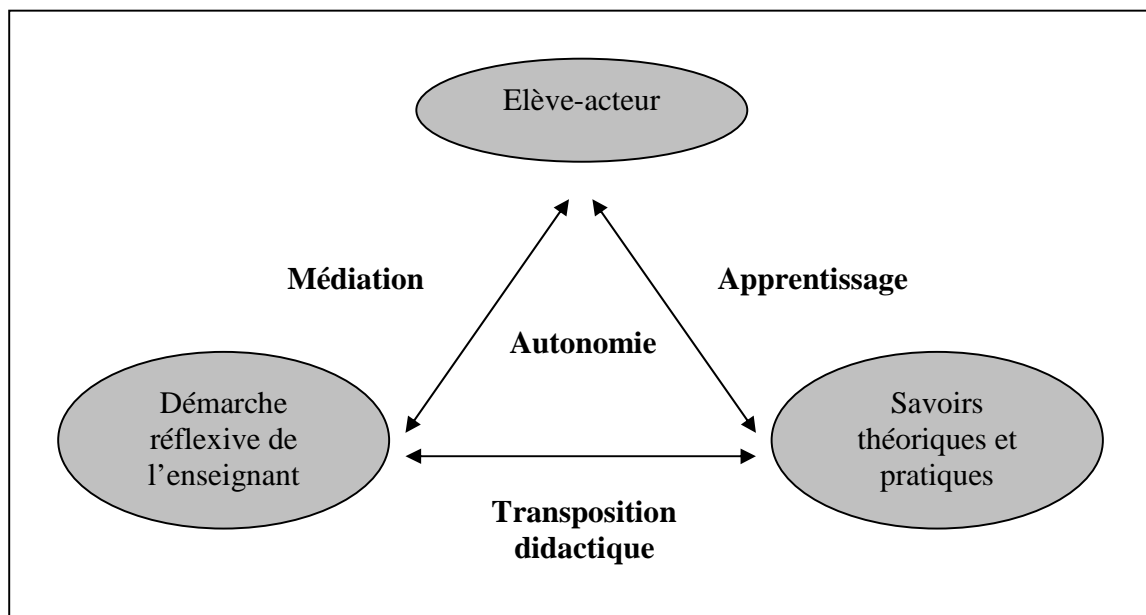


Schéma 2

Sur la base de ce triangle pédagogique, nous allons nous intéresser dans un premier temps plus spécifiquement aux médiations, c'est-à-dire la définition des outils psychologiques entre l'enseignant et les élèves dans un processus d'apprentissage et la façon dont celles-ci peuvent s'articuler et prendre forme. Ainsi, les médiations permettent d'aborder la compréhension du processus de construction de l'autonomie entre les acteurs.

A. Médiations et effets sur le processus d'apprentissage

Nature des médiations élèves enseignants

Penser l'autonomie comme un concept d'apprentissage revient à pousser la porte d'un système où plusieurs acteurs se croisent, interviennent chacun apportant avec lui ses aspects les plus personnels qui le caractérisent. En effet, Lorigny (1992) n'a-t-il pas écrit que tout

être autonome est un « système ouvert », échangeant avec l'extérieur, capable d'entrer en relation aléatoire (non déterminée) avec son milieu, capable de mise en réserve et de régulation. Cette relation s'organise donc au sens de la mise en œuvre ingénierique mobilisant diverses composantes humaines, techniques, organisationnelles et fonctionnelles. De ce fait, pour éclaircir les liens implicites de l'autonomie et de trouver des stratégies qui amènent les élèves à davantage d'autonomie, nous avons besoin de faire référence au processus de régulation en l'assimilant « aux mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal, 2007, p. 9). Pour cela, nous allons nous baser sur les écrits d'Alexandre A.J. Buysse, qui s'est intéressé à la conceptualisation des médiations. Citant Piaget, l'auteur nous éclaire également dans ce sens développé par Allal, en assimilant l'intériorisation comme une perturbation engendrant un déséquilibre plus ou moins important du sujet qui mène l'apprenant vers un apprentissage autorégulé. A noter, que ces régulations sont la plupart du temps l'objet d'une réflexivité de la part du sujet qui est définie par l'auteur comme « un retour sur la pensée elle-même, mais peut aussi impliquer des savoirs que le sujet mobilise pour pouvoir réguler. »

L'auteur définit aussi que le processus d'intériorisation est provoqué par un aspect, appelé « médiateur » qui peut prendre finalement plusieurs formes. Ainsi, comme l'affirme Vygotsky, « l'intériorisation ne peut être qu'indirecte, médiate. » Une des principales médiations et un des fondements du succès de l'autonomie dans l'apprentissage est la recherche de sens par le sujet. Vygotsky, signifie cet aspect en expliquant que « c'est la structure interne de l'opération sémiotique, que c'est ce qui existe entre la pensée et le mot. » Ainsi, la médiation qui va se construire entre l'élève et l'enseignant qui exerce de son côté une démarche réflexive sur sa pratique, va se baser sur la manière dont le savoir est intériorisé en veillant à garder à l'esprit tout ce qui caractérise l'élève comme un individu. En effet, nous considérons ici que l'élève en projet, est moins assujéti et davantage acteur de son apprentissage. Pour cela, l'élève va associer des aspects personnels à son travail scolaire, ce qui lui permettra de se construire en quelque sorte et va également acquérir un savoir et des connaissances tout en l'accompagnant dans sa quête d'identité, dans la construction de sa relation au monde qui l'entoure.

Ainsi, nous résumerons qu'une pédagogie qui se centre sur l'apprentissage autonome de l'élève prendra en considération un ensemble de facteurs personnels, notamment les représentations de l'élève, ses attentes, ses dispositions, sa motivation première à participer à la tâche demandée, ainsi que les styles d'apprentissage semblant le mieux lui convenir. Ainsi, nous pouvons donc dire que les objectifs seront tout autant axés sur l'acquisition de contenus, que sur l'acquisition de méthodes de travail et de découverte de soi. Pour sa part, l'enseignant va apprendre de lui-même et de ses apprenants qui apportent 'dans leurs cartables' ce qui les identifie profondément. L'enseignant doit donc s'intéresser aux « médiateurs », c'est-à-dire, comme le développe Buysse dans son article, qui peuvent s'assimiler aux fonctionnalités de l'apprenant. La médiation est donc perçue ici comme un outil au service de l'enseignant et de l'apprenant qui « consiste en une association avec un savoir mais modifie la façon dont ce savoir est intériorisé. »

Enjeux des médiations sur le processus d'apprentissage

L'*intériorisation*, voilà donc un des enjeux majeurs de l'autonomie. Buysse, nous propose de bien cerner les deux types de médiations, contrôlantes et structurantes qui, nous nous proposons ici, d'assimiler ces médiations semblables à des vecteurs, qui interviennent sur l'apprentissage et vont faire en sorte qu'elles soient facteur de réussite car prenant en compte l'apprenant dans toute sa mesure. Les médiations qualifiées de contrôlantes sont externes et seront intériorisées par l'apprenant pour faire partie de son fonctionnement, indissociablement liées aux savoirs intériorisés. Elles touchent à la fois à la fixation de l'objectif, au contrôle du processus de régulation ou à l'évaluation. Quant aux médiations structurantes, elles sont internes et se distinguent car modifient les processus de régulation eux-mêmes et entraînent une modification profonde qui vont permettre à l'individu de se structurer intérieurement et de donner un sens au savoir. Ainsi, ces médiations permettraient au sujet de comprendre le savoir à intérioriser et ensuite de le subjectiviser, donc de remettre en question le sens donné aux savoirs et ses acquis antérieurs. Celles-ci nécessitent néanmoins de tenir compte du contexte intrapsychique de l'apprenant, de ses valeurs, de ses effets, de ses savoirs préexistants.

Ces deux distinctions, nous montrent donc qu'il existe deux types de médiations, contrôlantes et structurantes, qui entraînent des apprentissages à des niveaux différents. Le

premier relève de l'influence des activités de la situation d'apprentissage, le second niveau concerne la façon dont ses activités sont assimilées et entraînent une modification interne de l'individu dans ses apprentissages. Nous considérerons donc que ces médiations peuvent être complémentaires puisqu'elles nous permettent de mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'origine d'une maîtrise de l'autonomie dans les apprentissages. Dans ce sens, les médiations vont être une aide à l'acquisition de l'autonomie, par d'une part, la mise en place de procédures concrètes et observables qui guideront les élèves dans leurs apprentissages, et d'autre part, par l'intériorisation personnelle des élèves qui modifieront durablement leur façon de réfléchir et d'agir dans leur travail.

Cependant, nous admettons volontiers que pour l'élève, l'autonomie peut apparaître contraignante. En effet, comme le soulignait déjà Kant dans son *Traité de pédagogie* (1886), se conformer à des normes, suivre le groupe, est plus facile que de réfléchir à la valeur de ces normes pour soi et de choisir soi-même celles qui semblent les plus adaptées ; cela implique confiance en soi et prise de risques. Nous comprenons donc bien que l'objectif de l'élève dans un tel processus d'autonomie est d'être capable d'auto-diriger son apprentissage, c'est-à-dire d'en accepter la responsabilité. Cela sous-entend ainsi de sa part des efforts soutenus et une vigilance de tous les instants, pour ne pas céder à la passivité ou même être amené à renoncer aux difficultés qui pourraient survenir. Plus concrètement, l'autonomie est une capacité comportementale qui réfère à un comportement de questionnement et de curiosité, à la fois fonctionnel, social et cognitif. Nous proposons donc que pour devenir un apprenant autonome cela implique de comprendre et formaliser son attitude face à son apprentissage, d'en accepter la responsabilité, de rentrer dans un processus participatif, de montrer un esprit d'initiative et de savoir faire le point, d'évaluer ses apprentissages pour en évaluer les effets et enfin de se connaître soi-même ainsi que ses interlocuteurs qui sont actifs dans l'acquisition de l'apprentissage.

Cependant, des auteurs comme Buysse (2009), présente un aspect que nous ne devons pas occulter. En effet, dans un processus de travail autonome, l'enseignant a un rôle de « provocateur de développement », expression empruntée à Jacques Tardif. Il fait mûrir la réflexion, il accompagne les cheminements, il impulse les échanges autour des découvertes de chacun des participants. Afin de mieux comprendre quelles stratégies permettraient que

les élèves s'approprient la notion d'autonomie et prennent activement part à leur apprentissage, nous avons besoin de définir quelques notions clés. Dans son analyse, l'auteur nous y aide puisqu'il s'attache dans un premier temps à définir ces notions essentielles qui sont celles 'd'apprentissage' et de 'développement'. Nous retiendrons l'approche vygotkienne qui montre que l'acquisition des connaissances se fait par l'interaction qui conduit l'individu en dehors de sa « zone proximale de développement ». Il s'agit ici, dans un processus d'émotions, de conduire l'individu vers une autonomie plus grande, vers une adhésion totale à l'environnement dans lequel l'apprenant agit. De plus, Vygotsky présente que la ZPD est associée à une relation où l'enseignant devient alors davantage un tuteur. L'apprenant s'en remet à son habitus et se fie progressivement au fait que les routines fonctionnent sans qu'il n'ait plus besoin de s'interroger sur leurs significations. L'intériorisation a donc ici lieu au niveau intrapsychique.

Ainsi, après avoir mis en lumière les médiations, leurs formes et leurs effets entre l'enseignant et les élèves, nous nous arrêterons plus spécifiquement sur le rôle de l'enseignant associé à un processus de travail autonome.

B. Rôle de l'enseignant dans l'acquisition de l'autonomie

Les recherches de Anne-Marie Polet-Masset (2001-2003) mettent en évidence les deux pôles de l'autonomie : l'individu d'une part et le pôle environnement d'autre part, compris au sens large. Dans un contexte d'apprentissage, cela signifie pour l'apprenant se connaître lui-même, mais aussi connaître son environnement, à la fois dans sa dimension matérielle et sa dimension humaine, comme connaître les différents intervenants de son apprentissage. L'enseignant, acteur central dans ce processus, parce que l'institution le lui offre effectivement, fait partie intégrante de son environnement, sur lequel l'élève va s'appuyer pour se construire.

Rôle général de l'enseignant

Les textes officiels mentionnés préalablement ou encore les rappels du cahier des charges de l'enseignant visent son rôle à s'efforcer de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi que sa

responsabilité dans ses apprentissages. L'enseignant doit mettre à disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et démarches d'apprentissage permettant aux apprenants d'apprendre à apprendre en autonomie afin de devenir son propre architecte, responsable de la construction de sa propre maison (Overmann, 2007). L'autonomie est donc envisagée comme un aboutissement, une finalité de l'éducation. Même si elle apparaît, d'une manière générale, comme un objectif différé de l'éducation, avec ses valeurs propres, notamment des valeurs sociales, dans le cadre de ce travail, elle devient pour nous un concept central.

Concernant les auteurs qui se sont exprimés sur le sujet, nous retiendrons que pour Philippe Meirieu (2004), trois dimensions sont en jeu dans l'autonomie, qui engagent l'enseignant de manière extrêmement liée : « la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option de valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne. »

Pour ce qui est des compétences, l'enseignant a un rôle spécifique à jouer en tant que spécialiste des apprentissages scolaires. Car si tout le monde est mis à contribution à ce niveau, c'est à lui qu'il revient d'amener les élèves à l'autonomie dans la gestion du travail scolaire : à s'organiser, acquérir des méthodes de travail efficaces, évaluer les résultats atteints, à chercher des remédiations nécessaires et au-delà, à développer des capacités d'autoformation, portées par une volonté de se former en permanence.

D'après Meirieu (2004), pour apprécier le niveau de développement atteint par les élèves, la formation à l'autonomie implique que l'enseignant sache évaluer le niveau des élèves et doser en conséquence les apprentissages, engageant progressivement les élèves dans un processus d'autonomisation : proposer des situations pédagogiques adaptées, ni trop difficiles à gérer, ni trop convenues et « traditionnelles », mais qui représentent néanmoins un challenge intéressant qui peut pousser les élèves à se dépasser. Vygotsky, cité par Meirieu montre qu'il existe bien une logique de développement (on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand) mais que les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement : il est possible d'apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures au niveau de développement atteint par le sujet à condition de lui fournir les aides didactiques requises. L'enseignant a donc

pour rôle proposer des médiations contrôlantes qui auront le pouvoir d'agir sur le mécanisme d'intériorisation de l'élève. Dans cette perspective, nous retrouvons le concept de « zone proximale de développement » développé par Vygotsky qui est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'un expert. La fonction du pédagogue est donc d'estimer le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions légèrement mais nettement supérieures. Dans un premier temps, le sujet ne pourra fonctionner « au-dessus de ses possibilités » qu'avec tout un dispositif d'échafaudage, prenant tout son sens à travers des médiations contrôlantes. Dans un second temps, il parviendra à l'autonomie dans l'exercice et l'usage de ses fonctions nouvelles si on prend la peine de procéder à un déséchafaudage progressif reflétant des médiations structurantes et du processus d'intériorisation de l'élève.

Nous conviendrons donc, comme Meirieu, qu'amener les élèves à l'autonomie ne va de soi, dès lors que cette dernière est pensée comme une conquête, un résultat à atteindre, un déploiement de la personne. « Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! » Cela nous conduit à accepter l'idée d'une dynamique de l'autonomie et d'une éducativité de l'élève, donc d'en faire une préoccupation d'apprentissage. Ainsi, il ne suffit pour l'enseignant, comme évoqué précédemment de s'en tenir à être un expert scientifique, en relations humaines, mais bien d'être un expert en didactique, dans le sens très approfondi de savoir insuffler une aide, un accompagnement des élèves à acquérir et intégrer des compétences : méthodes de travail, capacité et volonté de se former en permanence en s'auto-appropriant des méthodes personnelles et des environnements de travail. Finalement, ne retrouvons-nous pas ici les principes développés par Henri Holec (1991) dans son article lorsqu'il s'interroge sur la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » Apprendre à apprendre, voilà le fondement de l'autonomie, notion qui inclut de se définir des actes d'apprentissage et de savoir les évaluer et de reconsidérer par là même toutes les représentations antérieures afin de les déconstruire, de les comprendre, de les assimiler et de les enrichir.

Considérer l'autonomie comme un apprentissage implique ainsi de croire à son actualisation, à son développement. C'est l'envisager à la fois comme un projet de transformation de la personne, dans un processus actif de construction personnelle, et comme un projet pour la transformation de la société, incluant une dimension sociale et

politique. Car, si l'autonomie est relative, individuelle, chacun y mettant son sens, elle ne signifie pas individualisme. Elle doit se vivre en situation sociale, la construction de la personne intervenant dans l'échange et dans l'interaction puisque l'apprenant devient un sujet actif et un acteur social (Overmann, 2007).

Faire de l'autonomie une préoccupation d'apprentissage nous conduit donc en tant qu'enseignant à créer des situations, des contextes, dans lesquelles l'élève sera confronté à des problèmes à résoudre, à des tâches complexes à effectuer, à mener des activités qui demanderont une prise d'initiative et de responsabilités. Mais concrètement quelles attitudes et quelles actions l'enseignant doit-il adopter pour parvenir à cet objectif ?

Actions de l'enseignant

Sur la base de notre triangle pédagogique mentionné en introduction de ce chapitre, l'enseignant « praticien réflexif » va agir sur la façon dont les savoirs théoriques et pratiques sont transmis aux élèves. Ainsi, pour initier à l'autonomie, l'enseignant place l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage qui doit éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves en vue de développer leurs méthodes de raisonnement, leur savoir-faire et leurs sens des responsabilités (Overmann, 2007). Les activités en classe doivent découler directement du besoin et de l'intérêt de l'apprenant et de son désir de résoudre des problèmes. Les conditions de cet apprentissage se réalisent essentiellement en groupe restreint à travers des situations-problèmes dans la perspective d'une pédagogie différenciée et actionnelle de la tâche (Overmann, 2007) De ce fait, nous comprenons donc que pour formuler les différentes actions de l'enseignant, celui-ci doit avant tout sortir des modèles transmissifs pour arriver à développer des capacités d'autonomie chez les élèves. Il ne s'agit ici nullement de remettre en cause le rôle de l'enseignant, et plus généralement celui de l'école, dans la transmission d'un héritage culturel, mais bien de nous interroger sur les différentes manières d'aider l'élève à construire son propre parcours vers le savoir. Cela, nous le comprenons, implique de sortir du modèle de la communication simple, linéaire, descendante, du maître vers l'élève, selon le modèle « émetteur / récepteur ».

Dans ce contexte, nous nous sentons donc investi d'une mission plus large qui repose sur un accompagnement de l'élève dans son cheminement scolaire, en l'aidant à porter un regard ouvert sur lui et en mettant en œuvre les conditions qui vont lui permettre

d'apprendre par lui-même. Comme le soutient C. Paquette (s.d), l'enseignant, tour à tour sollicite, stimule, organise, contractualise et évalue.

De ce fait, c'est toute une « philosophie de l'apprentissage » qui est en jeu, l'enseignant activant un ensemble d'objectifs qu'il mène souvent de pair et que nous résumerons ainsi :

- l'enseignant s'efface pour faciliter et développer l'initiative et la responsabilité de l'élève ;
- l'enseignant encourage l'aide et la coopération entre élèves, il pense et agit sur la relation enseignant- élèves ;
- il est à l'écoute et intègre les centres d'intérêts des élèves ;
- il sait s'adapter, prendre en compte les besoins et les différences ;
- il facilite la créativité des élèves ;
- il organise un ensemble de démarches auto-évaluatives tout au long des apprentissages autonomes ;
- enfin, il prend en considération la dimension écologique et environnementale de tout apprentissage, en considérant notamment le travail autonome au-delà de l'espace classe et du temps scolaire lié aux cours (Liquète & Maury p 20).

Cette synthèse nous amène à nous retrouver dans les propos de P. Vayer (1993) qui dit que « l'enfant se sent autonome quant, ayant fait sien tel ou tel projet, il agit par lui-même et non sous la contrainte ». Ainsi, au lieu de nous imposer en tant qu'enseignant, il faut davantage chercher à problématiser le cours en fonction unique des élèves eux-mêmes. C'est l'occasion de leur donner une chance de s'approprier les projets en classe, en activant leur motivation. De plus, c'est également l'opportunité pour l'enseignant d'adopter un statut d'enseignant médiateur, objectif que nous cherchons à atteindre dans cette étude. Dans ce sens, nous nous référons à H. Atlan dans « Entre le cristal et la fumée » (1986), qui considère que pour qu'un système soit fonctionnel (la classe), il faut que l'organisation et la régulation internes soient comprises non en termes de hiérarchie et de pouvoir mais, à l'image du fonctionnement du système nerveux, en termes de synergie des interactions !

Se préparer à l'accompagnement de l'élève implique donc de reconsidérer sa manière de voir et d'agir, de sortir, comme nous l'avons vu, des modèles magistraux centrés pour

adopter une posture donnant la première place à la créativité, au respect de l'autre, plaçant l'accompagné dans une dynamique constructive, avec pour terme du cheminement vers son autonomie. Cependant, de nombreux paramètres interviennent qui doivent être portés à notre connaissance pour que ce travail ne soit pas seulement vécu en terme d'exigence mais aussi d'enrichissement. Prendre en compte l'élève dans sa réalité, dans sa singularité, avec ses limites, ses inhibitions mais aussi sa curiosité, sa créativité, implique de cultiver l'humilité et la tolérance. Cela passe par la reconnaissance de ses méconnaissances et l'acceptation du rôle de l'ignorance dans la construction du savoir. On peut rappeler ici que Gaston Blanchard, dans « La formation de l'esprit scientifique », dès 1938, valorisait l'erreur considérée comme nécessaire à tout apprentissage.

Confiance et tolérance ne signifient pas cependant de tout accepter mais de favoriser chez l'élève la prise de conscience de ses opinions et de ses actes.

En conclusion, nous réalisons que pour l'enseignant, prendre consciemment des décisions implique d'avoir une bonne connaissance de soi ainsi que des élèves, notamment de leur mode de fonctionnement et de leur style d'apprentissage. Comprendre qu'il n'existe pas une bonne façon d'apprendre ou de résoudre un problème est en ce sens essentiel, les élèves comme les enseignants sont tous différents et complémentaires. Il ne s'agit donc pas pour nous de tenter de « normaliser » la démarche intellectuelle des élèves, mais simplement de prendre en compte les différents styles d'apprentissage pour leur offrir une perspective d'évolution, en leur permettant d'enrichir leur panel de conduites cognitives et affectives. A l'écoute, l'enseignant reste avant tout un recours en cas de besoin, activant, guidant, « rectifiant » (Blanchard), répondant aux demandes et intervenant en cas de problèmes spécifiques. Mais tout cela au fond, pour quelle portée pédagogique ?

L'objectif, n'est pas de transférer la connaissance, mais de créer les possibilités d'une propre production ou construction « en considérant le travail autonome au-delà de l'espace classe et du temps scolaire lié au cours » (Liquète & Maury p 20). En ce sens, c'est rendre les apprenants capables d'adaptation, aptes au transfert, à transposer à d'autres domaines ce qui a été appris dans un secteur particulier. Avec le transfert, est visée ici la compétence à changer, à accueillir des principes intellectuels qui sont transposables à d'autres objets.

Ainsi, pour l'enseignant, cela implique d'avoir la conviction que le changement est possible et que ce changement ne consiste pas en un simple processus d'adaptation, mais que l'élève

est capable d'intervenir sur la réalité, qu'apprendre est une aventure créatrice qui ne saurait se limiter à la répétition d'une leçon. D'ailleurs, Rousseau, dans l'Emile, n'affirme-t-il pas qu'il faut laisser l'enfant se brûler pour qu'il ne revienne pas une nouvelle fois vers la bougie ?

Après avoir décrit précisément ce qui appartient à l'enseignant de comprendre et de mettre en place, voyons à présent ce qui est attendu des élèves.

C. Qu'en est-il du pôle élève ?

Rôle général de l'élève

Notre propre vécu scolaire a inmanquablement influencé nos représentations basées sur une grande curiosité et un respect inébranlable pour l'enseignant, parce que détenteur d'un savoir.

Il en va de soi que les représentations sont faites pour évoluer et que le sujet de toute notre réflexion est justement de réfléchir et d'enrichir nos pensées premières ! Ceci d'autant plus que P. Vayer (1993) par exemple, souligne dans « Le principe d'autonomie et l'Education », que « Dans le monde de la classe, l'adulte et l'enfant ont des statuts différents. C'est là le problème : (...) le statut de l'adulte n'est pas contrebalancé par le contre-pouvoir des enfants. Quand il n'y a pas de contre-pouvoir, il n'y a pas de remise en cause personnelle. » Le contre-pouvoir implique donc de reconsidérer le statut et le rôle de l'élève et de lui témoigner la confiance nécessaire qu'il a les capacités d'intégrer, d'assimiler pour lui-même les orientations pédagogiques choisies et maîtrisées par l'enseignant. Ainsi, l'image de l'élève consommateur est bannie pour laisser toute la place qui lui revient, de celle plus participative, d'acteur à part entière. Il s'inscrit donc dans le système-classe et fait partie intégrante de l'ensemble des structures relationnelles qui nous amène obligatoirement à l'observer, à composer et à écouter ses demandes. N'est-ce pas là une passerelle vers l'autonomie garantie d'après Pierre Vayer (1993) d'une remise en cause et donc d'une implication personnelle dans le processus d'apprentissage ?

Ainsi, nous nous devons de considérer l'activité de l'élève comme un travail et une participation à part entière ce qui a d'importantes répercussions sur la manière de l'étudier, car le travail scolaire n'est pas un travail comme les autres (Perrenoud, 1994). D'ailleurs,

l'expression 'métier d'élève', selon Sirota (1993), est couramment utilisée dans la sociologie de l'éducation française. En effet, l'autonomie de l'élève s'inscrit dans un jeu de contraintes auxquelles l'adolescent ne peut échapper. Perrenoud (1994) a bien mis en valeur ces différentes contraintes mises en place dans toute institution scolaire, qui font effectivement que son public est assujéti à un métier ayant des règles et des normes précises comme un horaire stable, souvent rythmé par une sonnerie, des absences et des retards relevés et sanctionnés, des devoirs à faire en classe et à maison, des performances notées individuellement, et communiquées aux parents, des écarts de conduite relevés et sanctionnés, un conseil de classe décidant de l'orientation et encore une organisation de classe et d'établissement codifiée par l'enseignant et le règlement.

Les différentes variantes du curriculum permettent justement de mieux comprendre l'inscription sociale du métier d'élève et dont il doit avoir lui-même conscience. Ainsi, nous distinguons le curriculum formel (Sembel, 2003) qui se rapporte aux programmes officiels appliqués par les enseignants ; le curriculum réel (Sembel, 2003), est le travail réellement réalisé par les élèves, une fois qu'il a été organisé par l'enseignant qui tient compte de diverses contraintes didactiques, pédagogiques et institutionnelles ; le curriculum caché étant enfin ce que les élèves font pour réussir, sans que cela soit toujours explicitement annoncé par l'institution ou les enseignants. Comme le souligne Barrère et Sembel (2003), le métier de l'élève est donc nécessairement plus complexe que de seulement suivre les curricula.

De ce fait, par son engagement et son implication personnels ou initiés par l'enseignant, l'élève va se familiariser avec l'autonomie, une des finalités de l'éducation, car elle apparaît comme un élément déterminant dans la société actuelle dans laquelle il évolue aussi bien pour l'efficacité du fonctionnement collectif que pour son épanouissement personnel. Grâce à l'autonomie, il va progressivement acquérir une méthode de travail pour la suite de sa scolarité et utile pour sa vie professionnelle. Elle favorisera également l'affirmation et la consolidation de sa personnalité puisqu'il aura conscience de la façon dont il agit. Elle va lui permettre d'entrer dans le monde adulte avec un certain bagage méthodologique et psychologique, avec toujours pour objectif de favoriser son insertion sociale.

De plus, l'élève acteur va apprendre à vivre avec les autres. Il va prendre conscience de la nécessité de se détacher progressivement des dépendances qui sont nombreuses et la première qui existe est certainement celle à l'égard des parents et des valeurs éducatives transmises. L'objectif est donc que l'élève ressente ce besoin d'autonomie pour construire sa propre personnalité, qui fait partie intégrante du processus d'évolution de l'enfant.

Enfin, l'élève sera donc initié à être valorisé notamment par la prise de responsabilité à laquelle elle conduit. Ce besoin de valorisation se retrouve également en la participation à la vie collective. Quant au besoin de personnalisation, il rejoint la définition même de l'autonomie dans les sens où l'autonomie, bien que ne se vivant et se pratiquant par rapport aux autres implique que l'individu ait un sens de liberté lui permettant d'affirmer sa personnalité.

Ainsi l'élève va apprendre à développer de son identité puisque l'autonomie et la socialisation y sont vues comme deux dimensions et deux modes d'affirmation de l'identité personnelle.

Rôle spécifique de l'élève

Mais, alors comment considérer l'autonomie et qu'attendre précisément des élèves à ce sujet ? En référence à la compétence 7 du décret fondateur de loi scolaire française du 11 juillet 2006, l'autonomie permet à toute personne humaine d'acquérir le complément indispensable des droits de l'homme. Le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est également définie comme une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Ce processus s'inscrit dans l'obligation qu'a l'école de développer la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. Perrenoud (1994) écrivait d'ailleurs que le travail scolaire n'a pas d'utilité immédiate. L'autonomie telle que nous l'avons définie s'applique parfaitement à cette idée.

Pour cela, l'apprenant doit se former à définir ses propres critères internes, stimulé par l'enseignant qui définit les contraintes générales et qui l'aide à élaborer ses propres stratégies. Le schéma ci-dessous rassemble les capacités et les attitudes des élèves qui

peuvent se retrouver dans une démarche d'apprentissage autonome. Il est inspiré des auteurs Giordan & Saltet (2007) et les notions reprises dans ce schéma sont marquées d'un astérisque. Les autres notions qui viennent compléter cette présentation sont personnelles et rejoignent notre propre conception de l'autonomie.

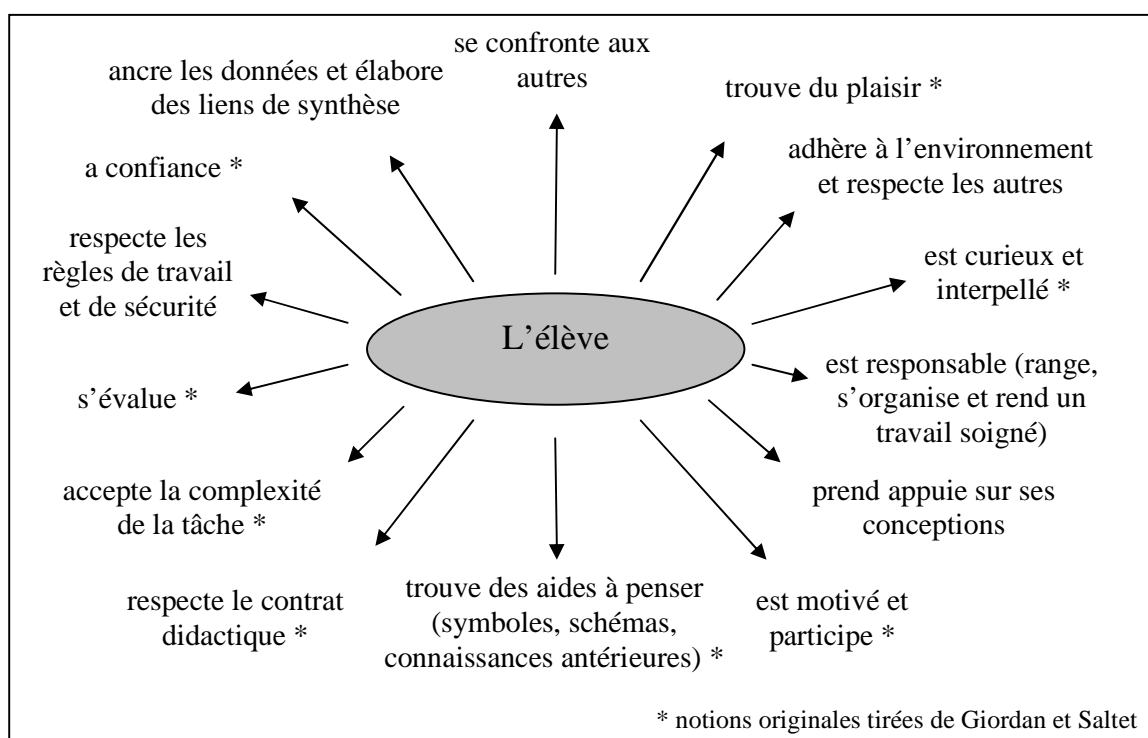


Schéma 3

D. Considérer la famille, une démarche essentielle

Nous avons vu précédemment qu'une classe est soumise à des influences et que la famille est considérée comme une influence majeure pour expliquer l'hétérogénéité des élèves. Cet aspect est essentiel à retenir pour comprendre la tâche de l'enseignant à initier l'autonomie. Dans son article de 2008, Pascal Bressoux présente en effet que l'effet-classe semble directement lié à l'efficacité comme la capacité à élever le niveau moyen des élèves alors que les classes sont diversement efficaces et équitables concernant les écarts initiaux entre les élèves. L'enseignant a donc un rôle majeur à remplir en permettant à chacun d'acquérir un nouvel apprentissage, de se former, de compléter des acquis antérieurs. Nous nous référons donc au principe que chaque élève présente des potentialités et un niveau d'apprentissage qui est susceptible de s'améliorer et de se renforcer.

C'est donc dans l'interaction avec les élèves, d'une meilleure connaissance de son milieu de vie que l'expérience et le savoir-faire trouveront ou non leur potentiel afin de les faire progresser et de leur permettre de se révéler. Kohn (1977) souligne par exemple sur ce point, l'efficacité des méthodes d'apprentissage très structurées, fortement guidées par l'enseignant, où la notion à enseigner est clairement explicitée. Cet enseignement qualifié de 'direct' nous pousse dans notre réflexivité et notre volonté d'instituer une démarche différente basée sur l'autonomie. Cela voudrait-il dire que notre souhait d'institutionnaliser l'autonomie au sein de nos classes amènerait les élèves à être moins performant ? Cette question, nous devons nous la poser afin de ne pas nous écarter de nos objectifs d'apprentissage et les possibilités pédagogiques à mettre en place, d'autant plus que nous ne pouvons écarter le fait que la structure véhiculée par la mise en place de méthodes d'apprentissage, n'est certainement pas indissociable de l'autonomie mais qu'elle peut être un cadre favorisant l'apprentissage autonome. L'auteur nous y encourage d'ailleurs lorsqu'il écrit que « les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent de meilleurs résultats que les autres. » Nous nous reposons ici sur l'objet de cette étude qui se base sur le souhait de mieux connaître les élèves et leur environnement familial et scolaire pour insuffler un mode d'apprentissage pertinent qui tient compte des considérations de l'ensemble des acteurs autour de l'élève pour ne pas déstabiliser ces acteurs, mais pour au contraire partir des spécificités, enrichir les perceptions et créer une cohérence pédagogique autour de l'autonomie. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la validité de fonder un programme de formation sur les seules représentations des acteurs ? Guidée par les écrits de Paquay (1994), nous comprenons qu'il faut prendre en compte les interprétations des acteurs avec mesure, non comme ressource unique et fondamentale, mais comme des indications d'acteurs sociaux ouverts à donner leur point de vue et critiques. Ainsi, l'enseignant conscient des interprétations des acteurs doit savoir prendre des décisions, hiérarchiser ses objectifs en visant la cohésion du programme et de ses méthodes d'apprentissage entre tous les acteurs (Paquay, 1994). Pour cela, en tant qu'expert, l'enseignant se doit d'analyser les tâches et déterminer les fonctions à remplir, rassembler les matériaux disponibles et les structurer en projet pour qu'il prenne sens intuitivement (Perrenoud, 1989).

E. Questions de recherche

Au terme de ce parcours entre notre problématique et notre cadre conceptuel, nous voudrions poser cette question de recherche : « Sachant que l'autonomie ne se conçoit pas seulement à travers le triangle pédagogique et quelle doit se penser plus largement en y incluant tous les acteurs autour de l'élève, comment ces différents acteurs conçoivent-ils l'autonomie ? » Cette question se définit alors en trois moments. D'une part, est-ce que les personnes interrogées s'entendent sur la même nomination des acteurs qui influencent l'apprentissage des élèves ? D'autre part, est-ce que les acteurs autour de l'élève s'entendent sur la même définition, implication et appréciation de l'autonomie ? C'est-à-dire, est-il possible en interrogeant les acteurs choisis de dresser une cartographie de l'autonomie qui s'avèrerait être un guide pour l'enseignant ? Enfin, en troisième temps, nous nous demanderons quelles pistes permettraient à l'enseignant de créer une cohérence de vision et d'actions favorable au développement de l'élève.

Le schéma présenté à la page suivante résume les dimensions de l'autonomie retenues pour répondre à notre question de recherche. Le rappel des dimensions de l'autonomie révélées par les textes officiels développées précédemment dans notre problématique, sont là à titre de référence du cadre même de l'autonomie. La flèche transversale témoigne de l'interférence des acteurs autour de notre concept. Ce schéma sera ultérieurement représenté après avoir soumis un questionnaire pour déterminer si l'ensemble des acteurs choisis se retrouvent autour d'une même interprétation et attente de l'autonomie dans l'apprentissage des élèves.

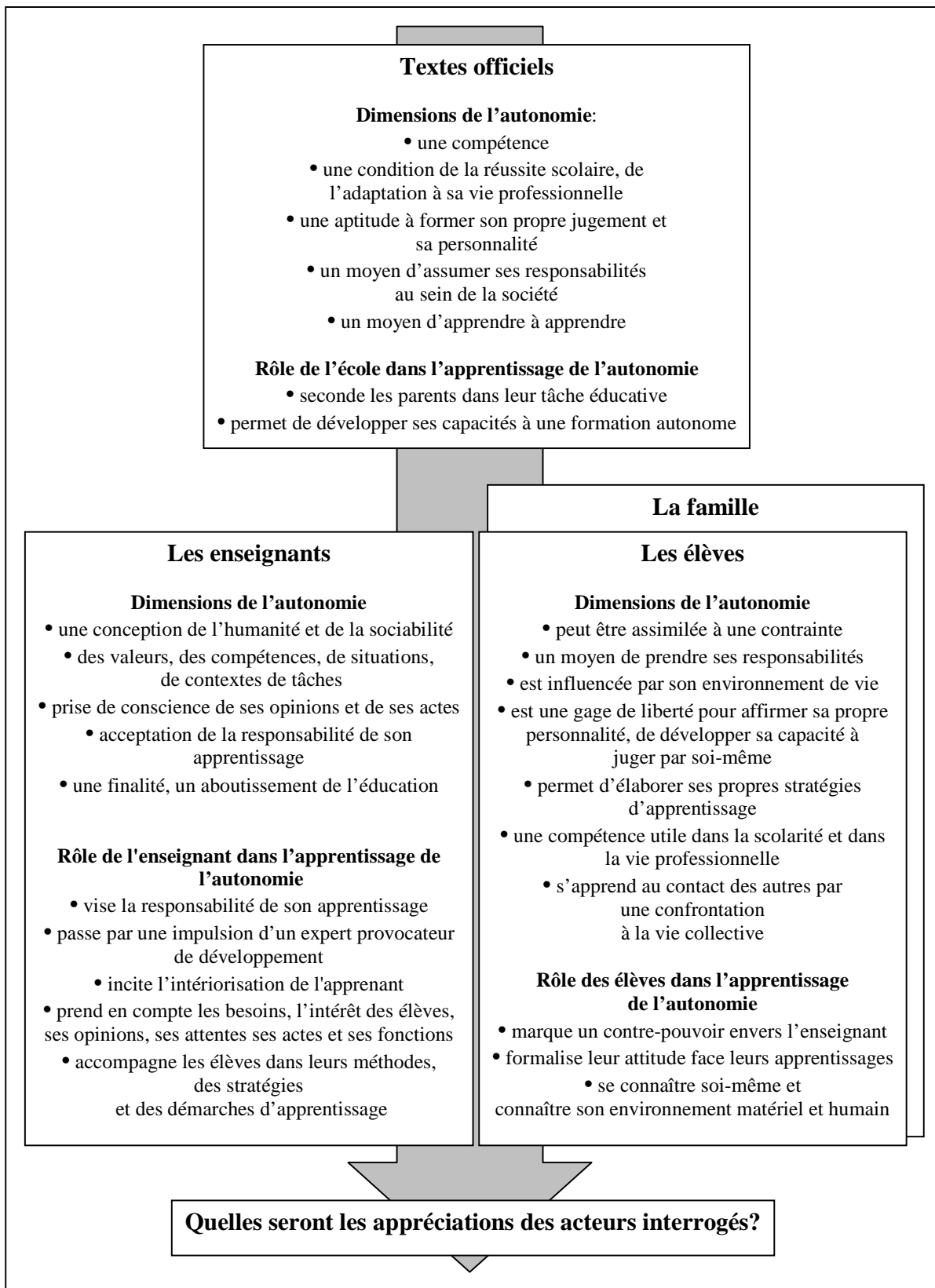


Schéma 4

3. Récolte des données et analyse

L'étude dont nous présentons ici les résultats ici est interprétative. Elle s'inscrit dans une logique combinatoire, de comprendre l'autonomie comme phénomène social à partir d'informations portant sur les individus de la population concernée et de vérifier les hypothèses théoriques avancées dans le cadre conceptuel.

A. Méthodologie

Objectif du questionnaire

Pour répondre à notre question de recherche, précédemment posée, « Sachant que l'autonomie ne se conçoit pas seulement à travers le triangle pédagogique et quelle doit se penser plus largement en y incluant tous les acteurs autour de l'élève, comment ces différents acteurs conçoivent-ils l'autonomie ? », la technique de cueillette de données choisie est l'enquête par questionnaire. En effet, en référence à l'ouvrage de Quivy et de van Campenhout (2006), elle va nous permettre de poser à un ensemble de répondants, une série de questions relatives à leur situation professionnelle, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, et à leur niveau de connaissance et de conscience du concept qui nous préoccupe, l'autonomie. Pour cela, les questions posées ont été construites afin de trouver réponse aux interrogations qui nous préoccupent et que nous pourrions lister ainsi :

- 'Pourquoi les acteurs choisis sont-ils importants dans l'acquisition de l'autonomie ?'
- 'Y-a-t-il une relation hiérarchique entre les différents acteurs impliqués dans le développement de l'élève ?'
- 'Quels sont les critères de l'autonomie retenus par les personnes interrogées ?'
- 'Comment peut-on expliquer les différences d'interprétation ? Quels facteurs entrent en jeu pour les déterminer ?'
- 'Est-ce que les différences d'interprétations peuvent avoir une influence pour l'enseignant sur le déroulement d'une séance en classe ?'
- 'Comment en tant qu'enseignant avoir conscience des différentes visions de l'autonomie ?'

- ‘De quelle façon serait-il possible de considérer et d’impliquer les visions propre à chacun afin de proposer une cohérence d’apprentissage pour les élèves ?’

A ce titre, notre enquête par questionnaire se distingue du simple sondage d’opinion, dans la mesure où elle va nous aider de vérifier les dimensions théoriques de l’autonomie développées dans la seconde partie de ce mémoire. Les réponses apportées vont nous amener également à procéder à des corrélations que les hypothèses théoriques suggèrent.

Spécificités du questionnaire

Le questionnaire proposé est dit ‘d’administration directe’ (Quivy et van Campenhout, 2006). Dans ce sens, les individus soumis au questionnaire vont le remplir eux-mêmes car il sera remis en main propre aux personnes concernées. Cependant, nous mesurons qu’une telle procédure présente à la fois des avantages mais aussi des limites.

En effet, le principal avantage retenu est celui de pouvoir procéder à des analyses de corrélation qui nous aideront de traiter en profondeur les réponses apportées en vue de répondre à notre question de recherche.

Quant aux limites, nous en avons retenues deux. La première est relative au fait que ce soit un questionnaire d’administration directe. Nous devons donc être conscients que nous n’avons pas d’impact sur la façon dont le questionnaire a été rempli, sur le niveau d’investissement et d’attention portés au document. Cette considération pourrait de ce fait impliquer une certaine superficialité des réponses.

La deuxième limite est celle de la représentativité des personnes interrogées qui n’est jamais absolue, qu’elle est toujours limitée par une marge d’erreur et qu’elle n’a de sens que par rapport à un certain type de questions, celles qui ont un sens pour la totalité de la population concernée (Quivy et van Campenhout, 2006).

Ainsi, afin d’obtenir l’outil le plus relevant possible, dans le sens qui nous permettra d’obtenir les réponses attendues afin de déterminer des réponses concrètes à notre question de recherche, nous nous sommes référés aux conseils de Nicole Berthier (2004) dans son ouvrage « Les techniques d’enquête ». Pour cela, nous avons construit quatre versions du questionnaire qui chacune contient des questions similaires dont nous allons pouvoir

comparer les réponses apportées à ces questions. De plus, chaque questionnaire contient également des questions spécifiques propres aux acteurs concernés afin de pouvoir déterminer explicitement les visions de chaque groupe d'acteurs interrogés.

Egalement, nous avons veillé à définir un échantillon rigoureux, à formuler d'une façon claire et univoque les questions, à faire correspondre le monde de référence des questions et le monde de référence des répondants, à traduire une atmosphère de confiance au moment de l'administration du questionnaire en joignant notamment une lettre explicative au questionnaire expliquant les objectifs de la démarche et l'intérêt porté aux avis des personnes interrogées dans l'avancement d'une réflexion scolaire relative à une amélioration des conditions d'apprentissage des élèves. Enfin, nous avons voulu montrer une honnêteté et conscience professionnelle en respectant par exemple les codes en vigueur pour l'élaboration même des questions posées.

B. Echantillon des acteurs retenus

Contexte général

L'étude se déroule à St Prex, dans le collège du Cherrat. Cet établissement se situe dans la région de Lausanne. Bien que cet établissement connaisse lui aussi et de plus en plus des problèmes d'indiscipline ou voir de violence, les élèves ont plutôt une bonne réputation et il est reconnu que les moyens mis à disposition des professeurs permettent de mener avec les élèves un travail sérieux.

La communauté éducative est quant elle composée d'enseignants relativement jeunes venant tout juste de finir leur formation pédagogique mais également de professeurs plus expérimentés. Cette mixité du corps professoral offre aux élèves de travailler selon des principes pédagogiques bien rôdés qui allient une forme d'enseignement assez traditionnelle avec des formes plus novatrices inspirées des dernières tendances pédagogiques enseignées par les Hautes Ecoles pédagogiques.

Choix de l'échantillon

Enseignant cette année dans deux classes de niveaux différents, à savoir en voie générale (VSG) et en voie baccalauréat (VSB), nous avons décidé de choisir ces classes pour notre étude car elles représentent notre environnement immédiat. De plus, de choisir deux classes

de niveau différent, cela nous permettra de pouvoir comparer les réponses apportées et de mettre en lumière les différences d'interprétation de l'autonomie selon le contexte professionnel et familial des classes. La première est composée de 13 élèves et la seconde de 11 élèves. Le questionnaire sera donc soumis à ces 24 élèves et à leurs parents respectifs. De plus, le directeur de l'établissement sera également amené à répondre au questionnaire dans le but de déterminer si les visions à propos de l'autonomie se retrouvent entre un chef d'établissement, qui a charge d'insuffler une politique d'éducation, est également perçue par les élèves, les enseignants et les parents.

Enfin, le questionnaire sera proposé aux enseignants qui interviennent dans ces deux classes, toujours dans le but de comprendre et de mieux cerner leurs opinions et leurs attentes en matière d'autonomie, l'objectif étant par la suite de proposer un ensemble de pistes pédagogiques qui partent des considérations et qui répondent aux attentes de chacun pour, comme nous l'avons déjà signifié précédemment, mettre en place des solutions cohérentes pour le développement des élèves.

C. Présentation des réponses du questionnaire

Afin de répondre à notre question de recherche principale, à savoir comment les différents acteurs autour de l'élève conçoivent l'autonomie, nous allons présenter les résultats en suivant les trois aspects de cette question, à savoir : la dénomination des acteurs qui rentrent en jeu dans le développement de l'élève, la définition et les critères sur lesquels les acteurs s'entendent lorsque l'on parle d'autonomie et enfin, les facteurs et conditions d'application de l'autonomie en classe.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentages, à savoir qu'ils correspondent à 18 questionnaires de parents rendus sur 24 distribués, à 8 questionnaires enseignant sur 15 distribués et à 22 questionnaires élèves sur 23 distribués. Nous soulignons que la représentativité des pourcentages n'est donc pas la même selon les acteurs interrogés.

Choix des acteurs

Selon l'avis de 82% des élèves, les parents et les enseignants se partagent les rôles premiers d'acteurs qui interviennent prioritairement dans l'apprentissage des élèves. Les élèves en tant qu'acteurs n'arrivent qu'en troisième position avec 50% des réponses et sélectionnés

par les élèves seulement 7 fois comme acteur ayant la priorité principale, les enseignants choisis 9 fois comme priorité numéro 2 et les parents 8 fois comme priorité numéro trois. Quant aux parents, ils nomment à égalité et à 95% les élèves et les enseignants comme acteurs principaux dans l'apprentissage des élèves. Tous les enseignants se considèrent en acteur prioritaire dans le processus d'apprentissage des élèves et définissent à une quasi égalité, soit 7 voix sur 8 les parents et les élèves comme acteurs secondaires.

Nous retrouvons d'ailleurs chez les élèves les mêmes proportions quant à la détermination des acteurs qui sont le plus à même de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage des élèves, soit les enseignants nommés 12 fois en première position dans la hiérarchie des acteurs, 8 fois les parents apparaissent en deuxième priorité et 9 fois en troisième priorité. La totalité des parents désignent eux à égalité les enseignants et les élèves (95%) comme les acteurs les plus à même de favoriser l'autonomie des apprenants. Quant aux enseignants, ils se désignent à 90% ainsi que les parents comme étant les personnes les plus représentatives pour motiver les élèves à davantage d'autonomie.

Appréciation et interprétation de l'autonomie

A la vue des réponses cochées par les élèves, nous remarquons que 100% d'entre eux n'ont jamais eu connaissance personnellement de la loi d'orientation scolaire qui régleme les objectifs de l'école. La tendance est la même pour les parents, puisqu'une petite majorité, soit 55%, ont répondu également ne jamais avoir eu connaissance de la loi d'orientation scolaire. Pour les 8 parents qui la connaissent, c'est grâce à l'information reçue par l'intermédiaire de l'école, lors de réunions de parents par exemple. Cependant, selon leurs informations, ils en ont eu connaissance que pour l'explication des programmes scolaires mais aucun ne mentionne les orientations pédagogiques et didactiques qui forment les fondements de l'apprentissage en classe. Les enseignants pour leur part admettent également et majoritairement ne pas avoir connaissance de cette réglementation scolaire avec 5 réponses négatives sur 8. La seule exception est le Directeur qui, bien entendu, connaît la réglementation qu'il représente et qu'il est chargé d'appliquer.

Egalement, les réponses apportées par le questionnaire nous montrent que 73% des élèves, 72% des parents et 63% des enseignants interrogés interprètent que l'autonomie des élèves

peut se révéler s'ils se prennent en charge à condition de bénéficier d'une aide qui les oriente dans ce qu'ils doivent faire en classe. Concernant l'appréciation du rôle de l'école dans la tâche éducative des élèves, 73% d'entre eux s'accordent pour dire qu'elle permet d'apprendre à apprendre et de donner du sens à son apprentissage (63%). Comme pour les enseignants (75%), les parents (83%) justifient le rôle de l'école pour apprendre les réalités de la vie en collectivité, pour s'organiser (72%) et apprendre à apprendre (67%) avec tout de même un choix prioritaire au fait d'apprendre à apprendre, 7 fois choisi prioritairement parmi les propositions.

Concernant la définition de l'autonomie, tous les élèves assimilent ce concept telle une façon de travailler seul et une façon de devenir indépendants. Nous retrouvons chez les parents que l'autonomie est synonyme d'indépendance mais également d'organisation et de responsabilité. Les enseignants associent à l'idée d'autonomie, les compétences de maîtrise de soi, de prise de responsabilités et d'organisation. En effet, pour les élèves, l'autonomie apparaît à 90% comme un moyen de prendre ses responsabilités et cette réponse est d'ailleurs placée 18 fois en première position dans le choix des réponses priorisées. Les parents ont aussi naturellement choisi que l'autonomie est un moyen de prendre ses responsabilités à 72% des réponses. Chez les enseignants, nous retrouvons l'aspect de prise de responsabilité (63%), tout en précisant que l'autonomie est un gage de liberté pour affirmer sa propre responsabilité, de développer sa capacité de juger par soi-même (63%).

La direction, quant à elle, assimile plutôt l'autonomie à la curiosité, à l'envie et la confiance.

Nous retrouvons d'ailleurs cette notion d'indépendance, de travailler seul, voire de se 'débrouiller' lorsque les élèves choisissent majoritairement à 73% que l'autonomie peut s'acquérir lorsque l'élève découvre seul une tâche et qu'il est capable de chercher par lui-même les réponses dans les ressources nécessaires (68%). Les parents et les enseignants apportent davantage de précision à leurs réponses en choisissant à 55% pour les parents et à 75% pour les enseignants que l'élève doit cependant savoir précisément ce qui attendu de lui.

Pour les élèves comme pour les parents, l'autonomie est donc une aptitude qui certes s'acquiert en travaillant seul, sans aide, en essayant de trouver les réponses par soi-même (60% des élèves) mais qui peut tout de même être renforcée pour 54% des élèves, 72% des parents et 75% des enseignants, par la motivation de l'élève, sa curiosité à apprendre et le sens donné à son apprentissage.

La volonté des élèves est perçue comme un élément central dans le processus d'acquisition de l'autonomie lorsqu'ils choisissent à 17 réponses sur 22 que ce qui influence le fait de devenir un individu autonome est finalement leur propre volonté d'apprendre des choses nouvelles. Néanmoins, toujours d'après les élèves, même si l'autonomie se considère comme une nouvelle capacité à intégrer, elle apparaît cependant pour 45% comme une contrainte pour eux. Les parents de leur côté, s'attribuent à 61% une place majeure par leur soutien sur le fait que l'élève devienne un individu autonome, que l'autonomie peut s'avérer un atout pour leur vie future (95%) mais reconnaissent cependant que la curiosité et le souhait de chacun d'apprendre quelque chose de nouveau est également très important. La tendance est la même chez les enseignants qui à 75% ont également choisi la curiosité et le souhait de chacun d'apprendre quelque chose de nouveau comme éléments qui influencent directement le fait de devenir un individu autonome.

Facteurs influençant l'autonomie en classe

Concernant l'application de l'autonomie en classe, dans un premier temps, il ressort du questionnaire que le rôle de l'enseignant est mis fortement en avant lorsque les élèves choisissent à 55% que la condition principale qui les empêcherait de devenir des élèves autonomes serait qu'ils ne sachent pas clairement ce qui est attendu de l'enseignant. Nous notons que les enseignants eux-mêmes le pensent à 75%. Les parents trouvent eux qu'un manque de considération de l'enseignant pour ses élèves serait davantage un frein pour les apprenants à devenir autonomes dans leurs études (61%). Il apparaît également que les élèves considèrent à 72% ainsi que pour les parents à 83%, que l'enseignant doit être présent et doit accompagner les élèves, puisque cet aspect a été choisi 9 fois comme prioritaire par les élèves tout en rappelant que l'intérêt de l'étudiant doit être pris en

considération (54%) et que l'enseignant se doit de proposer des méthodes de travail qui servent de référence à l'élève.

Egalement, nous retrouvons la place des l'élèves qu'ils s'attribuent d'ailleurs eux-mêmes, à savoir, que pour l'enseignant, il apparaît difficile de guider les élèves vers davantage d'autonomie s'ils ne désirent pas eux-mêmes apprendre quelque chose de nouveau (72% des élèves et 83% des enseignants). Autre élément révélateur du questionnaire est l'avis unanime des personnes interrogées, que si l'enseignant se trouve confronté à des effectifs trop nombreux dans ses classes (68% des élèves le pensent, 66% des parents et 75% des enseignants) et donc que l'élève en tant qu'individu ne peut pas faire l'objet de toute l'attention nécessaire.

A 68%, les élèves admettent volontiers que la mixité des méthodes d'apprentissage des différents enseignants est un enrichissement ce qui leur permet de connaître ainsi plusieurs façons de travailler. Cela s'explique certainement en partie par le fait que 8 élèves affirment répéter à voix haute et compter uniquement sur la mémoire pour apprendre et 7 élèves disent prendre des notes et écrire les notions essentielles pour retenir un cours. Cela révèle que dans les classes les deux types de profils cognitifs, à savoir visuel et auditif sont présents à égalité de proportion dans les deux classes interrogées et que cela créer une condition dans la façon dont l'autonomie va être intégrée dans une classe. Quant aux parents, ils font majoritairement confiance à l'enseignant (77%) et trouvent enrichissant pour les élèves de pouvoir bénéficier de plusieurs types de conseils. Le questionnaire nous révèle aussi qu'à une grande proportion, soit les élèves avec 15 réponses sur 22 et pour les parents avec 12 réponses sur 18 semblent connaître seulement pour quelques matières ce que l'on attend des élèves concernant la façon de travailler en classe. Les enseignants également reconnaissent à 50% être au courant de méthodes d'apprentissage de seulement quelques collègues mais spécifient à 50% vouloir en savoir davantage sur ce qui se passe dans les autres classes, tout en respectant à 63% les méthodes appliquées par les autres collègues. Si les enseignants s'accordent à 75% suivre et appliquer leurs propres convictions d'enseignants en véhiculant à 75% le message que l'autonomie peut être un atout pour la prochaine vie professionnelle des élèves, le message retenu par les élèves de

leurs enseignants est qu'ils doivent devenir responsables dans leurs études en comprenant la portée de leur comportement et leur façon de travailler.

Enfin, lorsque l'on interroge les élèves, les parents, les enseignants et la direction, à l'unanimité des acteurs, l'école n'apparaît pas être l'unique et seul lieu où l'on puisse acquérir les principes de l'autonomie. Tous mentionnent et attribuent à l'environnement social comme les clubs de sport, de loisirs et la famille des endroits tout aussi important dans l'acquisition de l'autonomie.

Dans ce sens, comme nous l'avons développé précédemment, une classe est soumise à des environnements extérieurs, puisque les élèves sont avant tout des acteurs sociaux, ayant une vie à côté de l'école, une famille et des origines qui les caractérisent (Bressoux, 2008). Nous avons donc voulu vérifier si effectivement selon la catégorie socioprofessionnelle des parents interrogés cela influençait leur façon de concevoir l'autonomie et leurs attentes d'apprentissage. Malgré un faible échantillonnage de parents, les réponses apportées nous montrent que 3 parents classés dans la catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprises ont répondu que l'autonomie est une aptitude qui s'acquiert lorsque l'élève est motivé, curieux et trouve du sens à ce qu'il apprend. Pour les 6 parents appartenant à la catégorie des employés, les conseils en éducation portent eux selon la considération de ce qui attend les élèves plus tard dans la vie.

D. Synthèse et évocation de pistes pédagogiques

Nous allons dans ce paragraphe faire la synthèse des réponses apportées par le questionnaire dans le but de confirmer ou d'infirmer les réponses des questionnaires avec notre problématique et notre cadre conceptuel développés précédemment, pour proposer ensuite des orientations pédagogiques afin de s'assurer que l'autonomie ait toute sa place dans l'apprentissage des élèves.

Choix des acteurs

En faisant référence aux résultats apportés par le questionnaire, nous remarquons aisément que de l'avis de tous, les parents, les enseignants et les élèves se partagent les rôles premiers des acteurs qui interviennent prioritairement dans l'apprentissage des élèves. Si

nous devons établir une hiérarchie, elle s'articulerait dans l'ordre autour des enseignants, des parents et des élèves. Nous notons que chaque groupe d'acteurs se mentionne et se désigne comme étant un acteur important dans le développement de l'élève. Par exemple, la direction est la seule à mentionner son importance dans l'ordre demandé.

Concernant la liste élaborée par les personnes interrogées au sujet des acteurs les plus favorables pour initier l'apprentissage de l'autonomie, la hiérarchie se concentre également dans l'ordre autour de l'enseignant, des parents et enfin des élèves. Ces résultats montrent à nouveau le rôle primordial de l'enseignant qui, tel un pilier central dans l'acquisition de l'autonomie, se doit d'intégrer ce concept dans ses didactiques, tout en mettant en place une collaboration étroite avec les parents, les élèves et les autres enseignants. A la fois expert scientifique, en didactique et en relation humaine, l'enseignant comme le spécifiait Paquay (1994), se doit d'intervenir activement dans les interactions entre groupes, de défendre une position, de coopérer et de négocier. Cependant les acteurs interrogés mettent davantage l'accent sur le fait que l'enseignant est un expert en didactique dans le sens avancé par Meirieu (s.d) que c'est une personne proche des élèves et se met à la portée des apprenants. Nous retrouvons cette dimension dans les réponses apportées par les acteurs lorsqu'ils attribuent à l'enseignant dans l'acquisition de l'autonomie le rôle d'accompagnateur dans l'acquisition de méthodes et de stratégies d'apprentissage, de celui qui transmet précisément ce qui est attendu des élèves, de celui qui apporte une aide personnalisée. Overmann (2007) et Holec (1991) présentaient eux aussi ces aspects en attribuant à l'enseignant le rôle de celui qui met à disposition des apprenants des méthodes de travail, permettant d'apprendre à apprendre afin de devenir son propre architecte dans l'apprentissage, en se définissant des actes d'apprentissage et en sachant les évaluer. A ce stade, nous retrouvons également les thèses de Buisse (2009) sur les médiations structurantes qui concernent l'influence des activités d'apprentissage, dont l'enseignant est l'instigateur.

Cette mise en évidence des acteurs montre que les instances dirigeantes, comme la Direction Générale de l'enseignement Obligatoire et la Conférence Internationale de l'Instruction Publique qui réglementent la profession d'enseignant sont totalement absentes des considérations des personnes interrogées et qu'elles ne rentrent pas dans le classement des acteurs qui interviennent dans l'apprentissage des élèves.

En lien avec notre problématique, cela nous confirme que l'enseignant et les élèves sont des acteurs majeurs mais notre questionnaire donne une place à part entière aux parents, partie prenante dans l'apprentissage des élèves. Comme nous l'avions écrit, la loi scolaire vaudoise du 12 juin 1984, prévoit que l'école collabore et seconde les parents dans l'instruction des enfants. Ainsi nous obtenons la confirmation que seules les personnes proches de l'élève, qui ont un contact régulier et qui s'impliquent directement auprès de lui ont, aux yeux de tous, une réelle influence concernant le développement des élèves.

Appréciation et interprétation de l'autonomie

Premièrement, en filigrane au précédent paragraphe, la méconnaissance de la loi d'orientation ne nous étonne pas puisque la quasi-totalité des personnes interrogées ne la connaît pas. De ce fait, à l'inverse du premier schéma de synthèse présenté à la fin de notre cadre conceptuel, l'encadré concernant les textes officiels sera juste mentionné mais sans en détailler les dimensions et rôles de l'autonomie attribués par les acteurs.

Nous retenons deuxièmement, que l'autonomie est avant tout pour les personnes interrogées une façon d'apprendre à apprendre dans le sens que l'autonomie est un moyen, une méthode au service de l'apprentissage, mais pas une fin en soit. Cette dimension rejoint celle développée par les textes officiels et les instances dirigeantes comme la CIIP (Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin) qui spécifiait dans leur texte que « L'école publique assume une mission...permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre. »

Troisièmement, il ressort du questionnaire que l'ensemble des acteurs ont une idée assez imprécise de la définition du concept. Certes, chacun a mentionné des synonymes tels que 'responsabilité' ou 'indépendance', les deux plus fréquemment nommés, mais personne n'a été capable de donner une définition précise qui expliquerait les tenants et les aboutissants d'un individu autonome, comme nous l'avions proposé dans la première partie de ce mémoire : « être autonome, c'est savoir et pouvoir contribuer, à sa place et à sa mesure, à l'élaboration d'un fonctionnement individuel et collectif, mais aussi en intérioriser des usages afin d'agir seul et/ou avec les autres de façon responsable et efficace en termes

d'apprentissages. » Cet aspect rejoint le fait que, comme nous l'avons évoqué, l'autonomie n'est pas clairement explicitée en tant que telle dans les textes officiels, mais est induite des valeurs et des aptitudes de développement personnel présentées dans les textes officiels suisses.

Quant à l'analyse des réponses des élèves, nous retrouvons les propos développés par Vygostsky qui associait le succès de l'autonomie par le sens d'apprentissage des apprenants. D'ailleurs l'apprentissage autonome, bien qu'une contrainte révélée par les élèves, comme le soulevait Kant déjà en 1886, n'est pas dissociable de la façon dont les tâches sont intériorisées, assimilées par les élèves et comme ils le révèlent eux mêmes passent par le fait de découvrir seul une tâche, d'aller chercher les ressources nécessaires et faire preuve de motivation et de curiosité à apprendre. Cela confirme les écrits de Overmann (2007) qui stipulaient l'importance de répondre aux besoins et à l'intérêt des apprenants tout en favorisant l'interaction entre élèves. Nous remarquons que cette dimension n'est pas évoquée par les élèves interrogés.

Afin de vérifier l'influence des facteurs extérieurs, les résultats confirment les dire de Kohn (1977) qui montrait que les parents de statut social élevé mettent davantage l'accent sur le recours à des signes d'initiative personnelle. De plus, rejoignant l'idée de Kellerhals et Montandon (1991), l'idée de la famille est fortement modelée par le présent comme par le passé des parents. Ainsi, nous retiendrons principalement que pour cette catégorie sociale élevée, les conseils en éducation apportés aux enfants viennent de l'éducation transmise par leurs propres parents. A l'inverse, nous remarquons que le seul parent qui appartient à la catégorie des ouvriers, associe l'autonomie tel un concept qui s'acquiert lorsqu'on connaît sa façon de travailler et que l'on applique ses propres méthodes d'apprentissage. Dans ce cas, le parent met l'accent sur l'ordre et l'obéissance d'un stimulus provoqué par l'enseignant (Paquay, 1994). Il existerait donc bien des différences de point de vue selon la catégorie sociale des familles.

Sur le même modèle que le schéma de synthèse présenté à la fin de la partie développant notre cadre conceptuel, nous présentons ici une synthèse des réponses du questionnaire, discutées précédemment, concernant les dimensions de l'autonomie pour les enseignants, les élèves et les parents, ainsi que les rôles attribués à chacun.

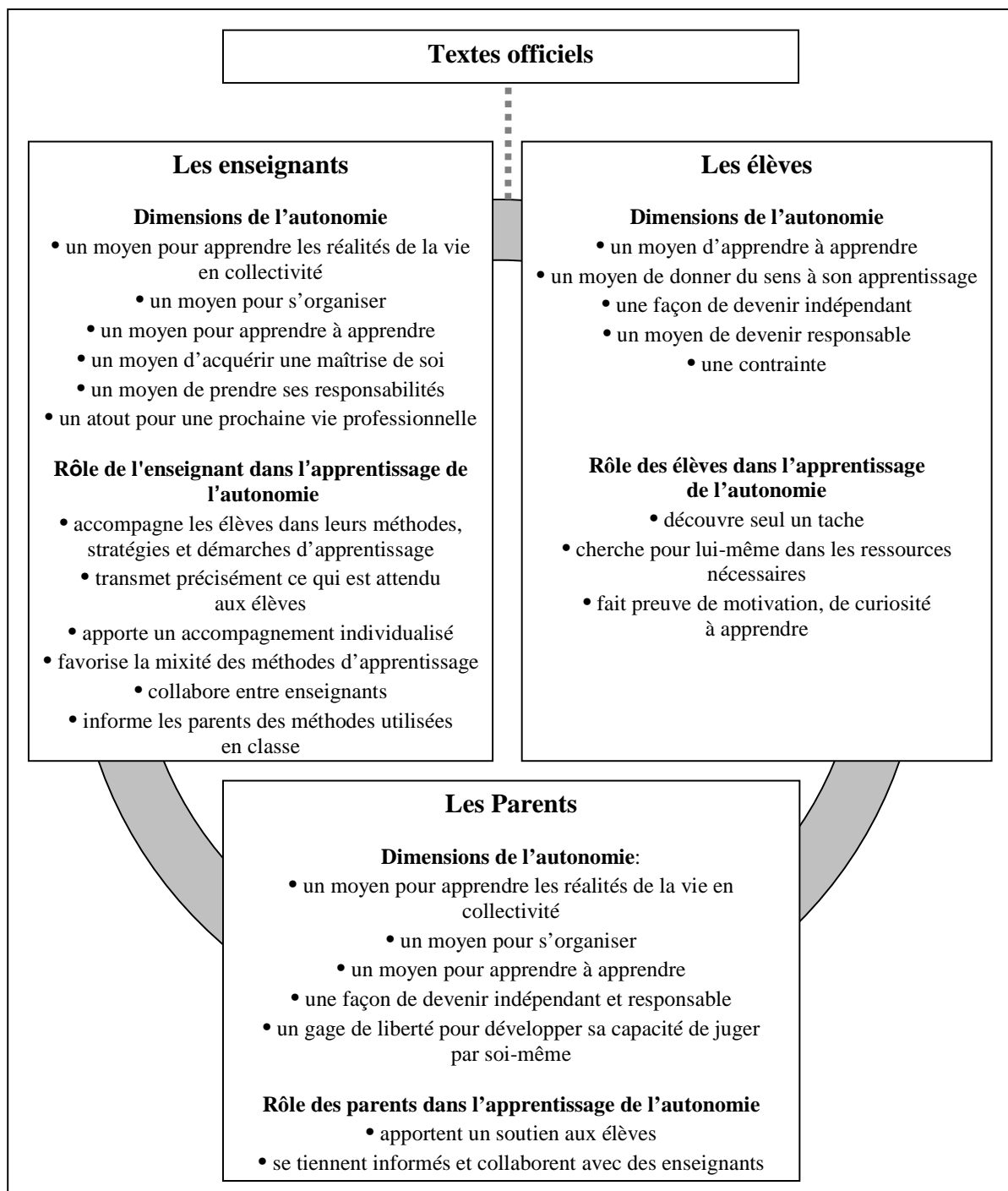


Schéma 5

Pistes pédagogiques et didactiques à considérer

Arrivée au terme de ce mémoire, il est temps de proposer six idées de pistes pédagogiques et didactiques basées sur ce que nous avons développé tout au long de ces pages et qui ont

pour objectifs de nous conforter dans notre maîtrise professionnelle en nous assurant une application d'une vision de l'autonomie réfléchie et adaptée au contexte des classes.

1^{ère} proposition

Ainsi, notre première proposition serait de rendre accessible les textes régissant la loi scolaire. Concrètement, en tant qu'enseignante, cela s'assimile au fait de prendre le temps nécessaire en début d'année par exemple, pour lire et expliquer les fondements et les orientations pédagogiques des articles. Cela serait un bénéfice pour l'élève, qui aurait l'opportunité de connaître les instances de son 'lieu de travail'. Cela donnerait aussi une chance à l'enseignant d'asseoir sa légitimité, son statut, tout en révélant que lui également a des obligations qui ne dépendent pas de lui et de ses seules décisions au sein de ses classes. Nous pensons que les acteurs doivent être mobilisés et mis au courant des objectifs scolaires pour créer un apprentissage qui sera le plus cohérent possible et autour duquel tous les acteurs pourront se retrouver.

2nd proposition

Dans la continuité de la première proposition, notre seconde proposition serait de faire participer les élèves au règlement d'établissement et des classes, en les impliquant dès le début de chaque année scolaire à l'élaboration d'une charte de vie par exemple. Le directeur de St-Prex d'ailleurs, ne mentionnait-il pas dans son questionnaire que l'école doit avant tout permettre de connaître les réalités de la vie en collectivité et de prendre conscience de ses opinions et de ses actes ?

3^{ème} proposition

La troisième proposition repose sur l'implication même de l'enseignant. L'enseignant, en tant qu'acteur central et incontournable de sa classe, doit prendre le temps d'expliquer précisément ce qu'il attend des élèves en début d'année voire à chaque cours dans le but de sécuriser les élèves. Adapter des médiations réfléchies selon le contexte de la classe semble primordial afin que l'enseignant défende ses choix didactiques, que les élèves et les parents comprennent le cadre de référence des méthodes d'apprentissage qui sont appliquées en classe. Cette orientation se ferait dans l'optique de rassurer tous les intervenants de

l'apprentissage. Concrètement, nous pourrions envisager que l'enseignant favorise encore davantage des contacts réguliers avec les familles, qu'il explicite en détail ses choix d'apprentissages lors de la réunion des parents en début d'année par exemple et qu'il invite les parents à appliquer des principes similaires lorsqu'ils apportent une aide scolaire aux élèves.

4^{ème} proposition

Du fait de ce rôle majeur et de la volonté des enseignants de connaître ce qui se pratique dans les autres didactiques, nous pourrions envisager en quatrième proposition une collaboration accentuée entre enseignants d'une même classe, afin que tous se mettent d'accord sur les valeurs à transmettre, la façon de les appliquer en classe, l'objectif étant de créer une cohérence d'apprentissage à laquelle les élèves et les parents puissent se référer. Cependant, nous mesurons qu'un tel projet n'est pas facile à mettre en place du fait que chaque enseignant soit fortement attaché à un esprit de liberté et accepte difficilement le regard d'autrui sur ce qui se passe dans sa classe. Néanmoins, garantir aux élèves ainsi qu'à leurs parents un enseignement de qualité et concerté, dans la mesure où dorénavant nous savons que cela contribue à l'accession à l'autonomie, est nous semble-t-il du devoir de chaque enseignant.

5^{ème} proposition

Cet aspect collaboratif nous donne l'opportunité de mentionner une cinquième proposition qui favoriserait les projets interdisciplinaires où l'autonomie serait une compétence transversale à plusieurs didactiques et non plus simplement une orientation pédagogique d'une didactique. Ce type de projet permettrait de construire des trames de méthodes auxquelles les élèves puissent se référer et applicables dans plusieurs matières, l'objectif étant que les élèves s'approprient et assimilent les principes de l'autonomie au quotidien, sur le long-terme et en intériorise les principes quel que soit le contexte.

6^{ème} proposition

Enfin, conscient qu'à notre place d'enseignant nous ne pouvons qu'émettre le souhait de ne pas avoir des effectifs trop nombreux dans nos classes, puisque le nombre d'élèves par

volée ne nous appartient pas, en sixième proposition nous pourrions admettre que chaque enseignant s'organise afin d'apporter un accompagnement personnalisé aux élèves en classe ou en dehors des heures scolaires. Cela demande la généralisation de faire passer un test validant le profil cognitif des élèves en début d'année. En effet, ce n'est que si l'enseignant connaît précisément les apprenants, qu'il peut adapter et varier ses méthodes d'apprentissages pour répondre aux besoins de chacun des élèves.

4. Conclusion

Au terme de cette étude sur l'autonomie, nous allons dresser le bilan de nos propres apprentissages.

Le premier enseignement que nous retenons concerne l'importance de s'attarder sur des notions fréquemment utilisées en éducation. En effet, nous avons pu mesurer l'importance de comprendre l'origine d'un tel concept et de retenir comment les recherches scientifiques et théoriques conçoivent l'autonomie. C'est en effet la première étape pour s'approprier un sujet et le cerner dans son ensemble. Cependant, nous devons admettre que nous avons rapidement senti le 'vide' qui demeure, car bien que pensé et analysé d'un point de vue théorique, en tant que professionnelle, le besoin de savoir ce que pense les acteurs que nous côtoyons au quotidien, est bien présent. C'est entre autre pourquoi nous avons orienté notre analyse sur la représentativité de l'autonomie dans deux de nos classes.

Ainsi, nous sommes conscients qu'une classe est avant tout un système d'acteurs qui ont chacun des points de vue différents, des expériences différentes, des statuts différents, voire des attentes qui diffèrent. Nous mesurons de ce fait que l'enseignant est au centre de ce système et que c'est à lui de faire preuve de réflexion, de flexibilité, d'observation et d'écoute pour satisfaire l'ensemble des intervenants, que ce soit les élèves, les parents, les enseignants ou la direction. Néanmoins, il est du ressort de chacun de montrer une ouverture d'esprit, de se tenir informer, de poser des questions pour comprendre l'environnement d'apprentissage et la façon dont celui-ci est abordé.

Concrètement, en tant qu'enseignante, nous comprenons donc l'importance de continuer à œuvrer à ce que les élèves deviennent des apprenants autonomes car l'autonomie est une valeur transversale, un atout pour devenir indépendant, responsable, maître de ses idées quel que soit le contexte environnemental. Ainsi, cette étude nous pousse dorénavant à ne plus considérer l'autonomie tel un simple moyen d'apprentissage mais bien au contraire comme une finalité d'apprentissage qui nécessite d'être réfléchi dans le sens que la mise en considération de ce concept dans l'apprentissage des élèves doit se faire en prenant en compte les tenants et les aboutissements d'une telle orientation d'éducation. Finalement,

n'est-ce pas comme cela que toute action en classe devrait être pensée ? Certes, mais cela nous pose une autre question : « Prenons-nous toujours le temps nécessaire de comprendre la portée de nos choix pédagogiques ? » A ce jour, nous ne le pensons sincèrement pas mais à la vue de ce que les résultats du questionnaire ont révélé, les pistes pédagogiques qu'il a mis en lumière, nous mesurons l'importance de toujours faire en sorte de suffisamment s'attarder sur les considérations de tous les intervenants et sur la portée de nos actions. Cela ne veut en aucun dire de s'effacer mais bien d'accepter de définir et de poser notre propre statut d'enseignant pour le bien-être des élèves. A ce propos, Carl Rogers (1983) ne disait-il pas que l'enseignant est avant une personne et non pas l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire ou bien un conduit stérile au travers duquel le savoir est transmis d'une génération à l'autre ? Finalement, porter un regard critique sur son action, agir en toute conscience de ces actes, n'est-ce pas là les premiers pas pour une plus grande autonomie professionnelle?

5. Bibliographie

Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillaquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ? Paris-Bruxelles : De Boeck.

Muller, F. (2005). *Manuel de survie de l'enseignant à l'usage de l'enseignant*. L'Etudiant 2008 (3e éd.). Paris. L'Etudiant.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. Education permanente.

Paquette, C. (s.d) La pédagogie ouverte et interactive.

Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des sciences de l'éducation*. (Vol. 3. pp. 535-554).

Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, Vol. 5, (pp. 11-123).

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? Formation et pratiques d'enseignement en questions. (Vol.1. pp. 97-106). France : UMR ADEF, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*. (Vol.27. pp. 65-84).

Chesnais, M.-F. (1998) *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Education.

Vayer, P. & Roncin, C. (1993). *Le principe de l'autonomie et l'éducation*. Paris : E.S.F.

- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'Education*. Paris : PUF.
- Hess, R., Weigand, G. & Colin A. (1994). *La relation pédagogique*. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation*. (Vol. 25. pp. 497-514).
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? Enseigner : L'intervention au quotidien.
- De Vecchi G. & Giordan A. (1996). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?* Nice : Z'édicions.
- Astolfi J-P., Darot E., Ginsburger-Vogel Y. & Toussaint J., (1998). *Mots-clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Giordan A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin.
- Rogers, C. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Lyon : Pédagogie formation.
- Barry J. Zimmerman, Bonner, S. & Kobavch, R. (2000). *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages*. Belgique : De Boeck.
- Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Belgique : De Boeck.
- Bonniol, J.J. (1990b). Psychologue et formateur (rôles, compétences, coordinations). *Actes du forum de Toulon*. France : DRFP-PACA.
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme, les carrefours du labyrinthe II*. Paris, Editions du Seuil.
- Rivière, A. (1985). *La psicologia de Vygotski*. Madrid : Visor.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*. 15 (pp. 7-38).
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : Sortir de la crise*. Paris : ESF.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : ESF.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). Cohésion familiale et styles d'éducation. *L'Année sociologique*, 41, pp. 229-246.
- Bouchard, P., St-Amant J.-C. & Tondreau, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Association des démographes du Québec*. Vol 27, n°1, pp. 95-120.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. (Vol 1). Berne : Peter-Lang.
- Lorigny, J. (1992). *Les styles autonomes : relation aléatoire et sciences de l'esprit*. Paris : Dunod.
- Kant, E. (1886). *Traité de pédagogie*. Paris.
- Pollet-Masset, A.-M. (2001-2003). Un pas vers l'autonomie : profil d'autonomie et canaux de communication. *Institut de recherche sur le profil pédagogique*.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Buysse, A.J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. *Université de Genève & Haute école pédagogique du Valais*.

- Liquète, V. & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Paris : Armand Colin.
- Atlan, H. (1986). *Entre le cristal et la fumée*. Paris : Seuil.
- Blanchard, G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de pédagogie* (n°104, pp 85-108).
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- Sembel, N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan
- Giordan, A. & Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Paris : Flammarion.
- Quivy, R. & Van Campenhout, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Berthier, N. (2004). Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1989). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation* (n°6, pp. 19-31).

6. Annexes

I. Questionnaires élèves

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
1. Dans quelle classe étudiez-vous ? () 9 VSG 1 () 8 VSB 2				11 11
2. Avez-vous déjà eu connaissance personnellement de la loi d'orientation scolaire qui régleme les objectifs de l'école ? () Oui () Non Si oui, à quelle occasion ?				22
3. Au regard de l'attitude de vous-même et de vos camarades face à leurs apprentissages scolaires, diriez-vous aujourd'hui que (Cochez une seule réponse) : () Les élèves savent se prendre en charge sans l'aide de personne () Les élèves savent se prendre en charge à condition de bénéficier d'une aide qui les oriente dans ce qu'ils doivent faire () Les élèves montrent une attitude attentiste pour savoir 'quoi faire' et 'comment le faire' () Les élèves dépendent trop souvent de l'aide de l'adulte pour exercer ce qui leur est demandé () Les élèves ne savent pas se prendre en charge malgré les aides apportées				3 16 2 1
4. D'après vous, l'école seconde les parents dans leur tâche éducative pour : (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) () S'organiser () Se sentir respecter () Donner du sens à l'apprentissage () Apprendre à apprendre () Contrarier les élèves () Se connaître soi-même () Prendre conscience de ses opinions et de ses actes () Connaître les réalités de la vie en collectivité	4 1 3 10 1	4 1 6 3 1 1 3	2 1 3 9 4	1 2 3 1
5. Lorsque vous devez apprendre un cours, qu'est-ce qui vous suffit pour retenir ? (Cochez une seule réponse) : () Répéter à voix haute et compter uniquement sur votre mémoire pour apprendre () Prendre des notes et écrire les notions essentielles à retenir () Ne sait pas () Autre:				8 7 2

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>6. Dans les propositions ci-dessous, quels sont d'après-vous les acteurs qui interviennent prioritairement dans l'apprentissage des élèves ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO)</p> <p>() Les parents</p> <p>() Les camarades de classe</p> <p>() La direction de l'établissement</p> <p>() Les grands-parents</p> <p>() Les élèves</p> <p>() La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP)</p> <p>() Les frères ou sœurs</p> <p>() Les enseignants de la classe</p> <p>() Le Conseil d'Etat</p> <p>() Les répétiteurs</p> <p>() Autre :</p>	3 3 7 6 1	1 5 3 2 9	8 2 3 4 1	2 2 2
<p>7. Par ordre d'importance, quels sont les acteurs qui sont les plus à même de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage de l'élève ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO)</p> <p>() Les parents</p> <p>() Les camarades de classe</p> <p>() La direction de l'établissement</p> <p>() Les grands-parents</p> <p>() Les élèves</p> <p>() La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP)</p> <p>() Les frères ou sœurs</p> <p>() Les enseignants de la classe</p> <p>() Le Conseil d'Etat</p> <p>() Les répétiteurs</p> <p>() Autre :</p>	4 6 12	1 8 1 5 1 6	2 9 2 1 3 1 2 2	
<p>8. D'après vous, l'école est-elle le seul lieu où l'on puisse acquérir les principes de l'autonomie ?</p> <p>() Oui</p> <p>() Non</p> <p>Si vous avez répondu 'non', citez un autre lieu où l'élève puisse acquérir de l'autonomie :</p>				7 15
<p>9. Pour accomplir ce qui est exigé de vous en classe par l'enseignant, vous avez le sentiment que cela (Une seule réponse possible) :</p> <p>() Correspond aux valeurs et aux conseils transmis par votre environnement familial</p> <p>() Correspond à vos propres valeurs en tant qu'élève</p> <p>() N'intéresse pas l'enseignant de savoir ce que vous reçu comme éducation</p> <p>() Ne correspond pas à vos propres valeurs</p> <p>() Revient à vous-même de combiner votre vision personnelle, celle de vos familles et celle de l'enseignant</p> <p>() Est atout pour votre apprentissage de considérer ce que vous savez déjà et d'enrichir votre formation en y rajoutant ce que l'on exige de vous à l'école</p>				4 7 1 1 9
<p>10. Lorsqu'on vous parle d'autonomie, quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?</p>	<i>Réponses listées ci-dessous</i>			

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>11. Pourquoi l'apprentissage de l'autonomie est-il important dans le développement de l'élève ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() L'autonomie s'assimile à une conception de l'humanité et de la sociabilité, elle s'apprend au contact des autres</p> <p>() L'autonomie est un moyen de prendre ses responsabilités</p> <p>() L'autonomie est gage de liberté pour affirmer sa propre personnalité, de développer sa capacité de juger par soi-même</p> <p>() L'autonomie relève de la prise de conscience de ses opinions et de ses actes</p> <p>() L'autonomie s'acquiert grâce à des méthodes de travail utiles en milieu scolaire et transposables ensuite en milieu professionnel</p>	1	2		
<p>12. A votre avis, dans quelle situation l'élève apprend-il le mieux à être autonome ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Lorsque l'élève découvre seul une tâche et qu'il 'se débrouille' pour l'exercer</p> <p>() Lorsque l'élève travaille en collaboration avec d'autres élèves</p> <p>() Lorsque l'élève demande systématiquement de l'aide à chaque étape de ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève sait précisément ce qui est attendu de lui</p> <p>() Lorsque l'élève bénéficie de méthodes qui lui servent de cadre de référence pour appliquer ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève cherche par lui-même les ressources nécessaires (cours, livres, internet...)</p>	12	4		
<p>13. L'autonomie est-elle une aptitude qui s'acquiert (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix) :</p> <p>() En travaillant seul, sans aide et en essayant de trouver les réponses par soi-même</p> <p>() Au contact des autres, en collaborant et en échangeant avec les autres</p> <p>() Lorsque l'élève est motivé, curieux et trouve du sens à ce qu'il apprend</p> <p>() Lorsque l'élève peut participer aux choix et aux contenus des activités proposées en classe</p> <p>() Sans conditions, elle est innée</p> <p>() Lorsque que l'on connaît sa façon de travailler et que l'on applique ses propres méthodes d'apprentissage</p>	11	2		
<p>14. En classe, pensez-vous connaître suffisamment ce qui est attendu de vous par les enseignants dans la façon de travailler les cours (Une seule réponse possible) :</p> <p>() Pour chacune de mes matières, je sais vraiment ce que l'on attend de moi dans la façon de travailler</p> <p>() Je connais seulement pour quelques matières ce que l'on attend de moi concernant la façon de travailler en classe</p> <p>() Je me débrouille seul, peu importe ce que l'on exige de moi</p> <p>() Je ne connais pas suffisamment ce que l'on attend de moi et la façon dont je dois travailler</p> <p>() Pour moi, cela n'a aucune importance de savoir ce que les enseignants attendent de moi</p>				4
				15
				1
				2

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
15. Dans votre classe, les enseignants insistent toujours sur le fait que vous devez (Une seule réponse possible) :				
() Accepter les contraintes liées à la vie scolaire car elles existent				3
() Devenir responsable dans mes études en comprenant la portée de mon comportement et de ma façon de travailler				9
() Collaborer avec les autres élèves pour apprendre à échanger pour comprendre une leçon ou trouver les solutions aux exercices demandés				3
() Travailler seul pour mieux apprendre				2
() Intégrer les règles de travail de l'école car cela me sera utile pour plus tard dans ma vie professionnelle				5
16. L'autonomie est une compétence qui s'apprend en classe mais qui peut être influencée par son environnement de vie. Qu'est-ce qui influence directement à votre avis le fait de devenir un individu autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)				
() L'ambiance de travail de la classe		1	4	
() La curiosité et le souhait de chacun d'apprendre quelque chose de nouveau	2	5	1	
() L'ambiance familiale	2		5	1
() La voie d'orientation	2	1	1	
() La confiance envers les enseignants		1	2	
() L'humeur du jour de l'enseignant			1	
() Le soutien des parents	3	6	4	
() La culture d'origine de l'élève			1	
() L'âge de l'élève	2	1	1	
() La volonté de l'élève d'apprendre des choses nouvelles	10	6	1	
17. En tant qu'élève, pensez-vous que l'autonomie n'est pas (Une seule réponse possible):				
() Importante				1
() Intéressante à acquérir				1
() Un gage de liberté pour affirmer ma propre personnalité				4
() Utile				2
() Une compétence qui dépend seulement de moi				4
() Une contrainte				10
18. Si un enseignant vous demande de travailler dans sa matière de façon plutôt individuellement et qu'un autre au contraire insiste pour que tu collabores avec les autres élèves, cela est (Une seule réponse possible) :				
() Rassurant				
() Perturbant, déstabilisant				
() Sans importance				6
() Enrichissant car tu connais ainsi différentes façon de travailler				15
() Autre:				
19. A votre avis, quelles seraient les conditions en classe qui vous empêcheraient de devenir un élève autonome ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)				
() Un manque de confiance de l'enseignant	2	2		
() Trop de liberté en classe	4			1
() Trop d'exigences de la part de l'enseignant	4	3		
() Une classe avec un effectif d'élèves trop nombreux	2	3		
() Un manque de considération de l'enseignant pour ses élèves		2		
() Un enseignant mal organisé dans ses cours	5	3		
() Que les élèves ne sachent pas clairement ce qui attendu de l'enseignant	4	8		

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
20. A votre avis, quelles sont les conditions indispensables pour qu'un enseignant guide les élèves vers un apprentissage autonome? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)				
() L'intérêt de l'étudiant est pris en considération	4	4	4	
() L'enseignant est présent, il accompagne les élèves	9	3	4	
() L'enseignant formule ses exigences et tout le monde doit les suivre	1		1	
() L'intérêt des exigences est clairement formulé	2	4	3	
() Les besoins et des attentes personnels des élèves n'ont pas à être considérés				
() Les élèves sont directement impliqués dans l'apprentissage	1	4	2	
() L'enseignant utilise toujours les mêmes méthodes d'apprentissage afin que celles-ci soient définitivement acquises par l'élève et qu'ils puissent ainsi les réutiliser dans différents contextes.	5	3	3	
() L'enseignant propose des méthodes de travail qui servent de référence à l'élève		4	5	
21. Pour l'enseignant, quelles seraient selon vous les conditions qui feraient qu'il est difficile pour lui de guider ses élèves vers davantage d'autonomie ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)				
() Une classe à petit effectif	1	2	1	
() Une classe très nombreuse	9	2	4	
() Le manque de désir des élèves d'apprendre quelque chose de nouveau	7	8	1	
() L'implication des parents dans les choix d'apprentissage en classe		1	1	
() Le niveau hétérogène des élèves	1	4	1	
() Les origines culturelles des élèves	1			
() Le manque de collaboration avec les autres enseignants de la classe	1	1	5	
() Les attentes très différentes de chacun des élèves	1	1	4	
() Le souhait des élèves d'intervenir dans le choix du contenu des cours et des activités en classe	1	3	5	

1= Choix prioritaire numéro 1
2= Choix prioritaire numéro 2
3= Choix prioritaire numéro 3
X = Choix sans priorité indiquée

Liste des réponses de la question 8 :

- « A la maison » (4 fois)
- « A la maison (se faire à manger), en ville (gérer son argent) »
- « A la maison, au quotidien »
- « A la maison, avec sa famille »
- « Activités après l'école »
- « Dans la vie de tous les jours »
- « En aidant les adultes dans la vie courante »
- « En vacances quand on doit gérer ses affaires »
- « L'apprentissage, la vie de tous les jours »
- « Le sport, la musique »
- « Lors d'un voyage avec les parents »
- « Par exemple, lors d'un voyage tout seul en avion »

Liste des réponses de la question 10 :

- « Se débrouiller pas nos propres moyens avec ce que l'on a appris. Confiance et indépendance »
- « Autonome, tout seul, durée »
- « Autonome, seul, se débrouiller »
- « Se débrouiller, savoir réaliser des choses étant seul »
- « Etre responsable » (2 fois)
- « Travailler seul, être autonome »
- « Travailler, avancer dans le travail seul, prendre des décisions et cetera »
- « S'organiser, travailler seul »
- « Apprendre à travailler seule »
- « La vie indépendante »
- « Faire des choses seul, pouvoir fonctionner tout seul »
- « Faire les choses seul, savoir se débrouiller »
- « Responsabilité » (3 fois)
- « Se débrouiller seul » (4 fois)
- « Savoir faire les choses seul »
- «Etre seul, s'organiser »

II. Questionnaires parents

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
1. Dans quelle classe étudie votre enfant ? () 9 VSG 1 () 8 VSB 2				10 8
2. Avez-vous déjà eu connaissance personnellement de la loi d'orientation scolaire qui régleme les objectifs de l'école ? () Oui () Non Si oui, à quelle occasion ?				8 10 <i>Réponses listées ci-dessous</i>
3. Au regard de l'attitude de vos enfants face à leurs apprentissages scolaires, diriez-vous aujourd'hui que (Une seule réponse possible) : () Les élèves savent se prendre en charge sans l'aide de personne () Les élèves savent se prendre en charge à condition de bénéficier d'une aide qui les oriente dans ce qu'ils doivent faire () Les élèves montrent une attitude attentiste pour savoir 'quoi faire' et 'comment le faire' () Les élèves dépendent trop souvent de l'aide de l'adulte pour exercer ce qui leur est demandé () Les élèves ne savent pas se prendre en charge malgré les aides apportées				2 13 2 1
4. D'après vous, l'école seconde les parents dans leur tâche éducative pour : (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) () S'organiser () Se sentir respecter () Donner du sens à l'apprentissage () Apprendre à apprendre () Contrarier les élèves () Se connaître soi-même () Prendre conscience de ses opinions et de ses actes () Connaître les réalités de la vie en collectivité	6 3 7 2	6 4 2 2 4	1 1 3 1 3 9	
5. Dans les propositions ci-dessous, quels sont d'après-vous les acteurs qui interviennent prioritairement dans l'apprentissage des élèves? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) () La Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) () Les parents () Les camarades de classe () La direction de l'établissement () Les grands-parents () Les élèves () La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP) () Les frères ou sœurs () Les enseignants de la classe () Le Conseil d'Etat () Les répétiteurs () Autre : <i>Réponses listées ci-dessous</i>	4 3 10 1	7 1 5 5	1 6 4 1 2 1 2 1	

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>6. Par ordre d'importance, quels sont les acteurs qui sont les plus à même de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage de l'élève ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO)</p> <p>() Les parents</p> <p>() Les camarades de classe</p> <p>() La direction de l'établissement</p> <p>() Les grands-parents</p> <p>() Les élèves</p> <p>() La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP)</p> <p>() Les frères ou sœurs</p> <p>() Les enseignants de la classe</p> <p>() Le Conseil d'Etat</p> <p>() Les répétiteurs</p> <p>() Autre : <i>Réponses listées ci-dessous</i></p>	5	10 1	1 2 2 1	
<p>7. D'après vous, l'école est-elle le seul lieu où l'on puisse acquérir les principes de l'autonomie ?</p> <p>() Oui</p> <p>() Non</p> <p>Si vous avez répondu 'non', citez un autre lieu où l'élève puisse acquérir de l'autonomie :</p>				1 17
8. Lorsqu'on vous parle d'autonomie, quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?	<i>Réponses listées ci-dessous</i>			
<p>9. Pourquoi l'apprentissage de l'autonomie est-il important dans le développement de l'élève ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() L'autonomie s'assimile à une conception de l'humanité et de la sociabilité, elle s'apprend au contact des autres</p> <p>() L'autonomie est un moyen de prendre ses responsabilités</p> <p>() L'autonomie est gage de liberté pour affirmer sa propre personnalité, de développer sa capacité de juger par soi-même</p> <p>() L'autonomie relève de la prise de conscience de ses opinions et de ses actes</p> <p>() L'autonomie s'acquiert grâce à des méthodes de travail utiles en milieu scolaire et transposables ensuite en milieu professionnel</p>		1		
<p>10. A votre avis, dans quelle situation l'élève apprend-il le mieux à être autonome ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Lorsque l'élève découvre seul une tâche et qu'il 'se débrouille' pour l'exercer</p> <p>() Lorsque l'élève travaille en collaboration avec d'autres élèves</p> <p>() Lorsque l'élève demande systématiquement de l'aide à chaque étape de ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève sait précisément ce qui est attendu de lui</p> <p>() Lorsque l'élève bénéficie de méthodes qui lui servent de cadre de référence pour appliquer ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève cherche par lui-même les ressources nécessaires (cours, livres, internet...)</p>	1 2	1		
	4 7	6 1		
	4	10		

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>11. L'autonomie est-elle une aptitude qui s'acquiert (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix) :</p> <p><input type="checkbox"/> En travaillant seul, sans aide et en essayant de trouver les réponses par soi-même</p> <p><input type="checkbox"/> Au contact des autres, en collaborant et en échangeant avec les autres</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque l'élève est motivé, curieux et trouve du sens à ce qu'il apprend</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque l'élève peut participer aux choix et aux contenus des activités proposées en classe</p> <p><input type="checkbox"/> Sans conditions, elle est innée</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque que l'on connaît sa façon de travailler et que l'on applique ses propres méthodes d'apprentissage</p>	2	4		
<p>12. Partant du principe que l'école seconde les parents dans leur tâche éducative, avez-vous le sentiment que les enseignants tiennent compte suffisamment des particularités propre à chaque élève dans leur façon d'apprendre ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Si vous avez répondu 'non', veuillez expliquer votre choix :</p>				10 8
<p>13. Connaissez-vous concrètement les objectifs d'apprentissage des enseignants de votre enfant ? (Une seule réponse possible)</p> <p><input type="checkbox"/> Je connais les objectifs d'apprentissage de tous les enseignants de mon enfant</p> <p><input type="checkbox"/> Je connais les objectifs d'apprentissage de seulement quelques enseignants</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne suis pas au courant des objectifs d'apprentissage des enseignants</p> <p><input type="checkbox"/> Cela ne m'intéresse pas de savoir quels sont les objectifs d'apprentissage des enseignants</p>				5 12 1
<p>14. L'autonomie est une compétence qui s'apprend en classe mais qui peut être influencée par son environnement de vie. Qu'est-ce qui influence directement à votre avis le fait de devenir un individu autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p><input type="checkbox"/> L'ambiance de travail de la classe</p> <p><input type="checkbox"/> La curiosité et le souhait de chacun d'apprendre quelque chose de nouveau</p> <p><input type="checkbox"/> L'ambiance familiale</p> <p><input type="checkbox"/> La voie d'orientation</p> <p><input type="checkbox"/> La confiance envers les enseignants</p> <p><input type="checkbox"/> L'humeur du jour de l'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Le soutien des parents</p> <p><input type="checkbox"/> La culture d'origine de l'élève</p> <p><input type="checkbox"/> L'âge de l'élève</p> <p><input type="checkbox"/> La volonté de l'élève d'apprendre des choses nouvelles</p>	2 4 1 1 5		5 3 2 1 1 5	
<p>15. En tant que parent d'un élève, veuillez cocher la catégorie professionnelle du chef de famille :</p> <p><input type="checkbox"/> Agriculteur exploitant</p> <p><input type="checkbox"/> Artisan, commerçant, chef d'entreprise</p> <p><input type="checkbox"/> Cadre, profession intellectuelle supérieure</p> <p><input type="checkbox"/> Profession intermédiaire</p> <p><input type="checkbox"/> Employé</p> <p><input type="checkbox"/> Ouvrier</p> <p><input type="checkbox"/> Retraité</p> <p><input type="checkbox"/> Sans emploi</p> <p>Si le chef de famille exerce une activité, veuillez la préciser :</p>				1 6 4 6 1
				<i>Réponses listées ci-dessous</i>

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>16. A la maison, les conseils d'éducation apportés à votre enfant sont-ils directement influencés par (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) :</p> <p>() Votre considération de ce qui l'attend plus tard dans la vie</p> <p>() Votre propre vécu scolaire</p> <p>() Votre niveau académique</p> <p>() Votre éducation transmise par vos propres parents</p> <p>() Le regard que vous portez sur le parcours de d'un frère ou d'une sœur plus âgés</p> <p>() Votre choix de ce que fera plus tard votre enfant</p> <p>() Votre propre parcours professionnel</p> <p>() Le sexe de votre enfant</p> <p>() Son âge</p>	11	6		
		1	5	
		1	2	
	5	3	3	
		1	1	
		2	1	
		1	6	
	2	3		
<p>17. En suivant le travail scolaire de votre enfant à la maison, vous lui apportez certainement des conseils. Dans ce sens vous (Deux réponses possibles) :</p> <p>() Souhaitez que vos conseils soient pris en considération par l'enseignant</p> <p>() Faites confiance aux conseils de l'enseignant</p> <p>() Trouvez que c'est rassurant pour les élèves de pouvoir bénéficier de plusieurs types de conseils</p> <p>() Trouvez que cela peut-être déstabilisant pour l'élève</p> <p>() Considérez que vos conseils sont très aléatoires et ne peuvent pas influencer la façon dont votre enfant travaille</p> <p>() Autre : <i>Réponses listées ci-dessous</i></p>				1
	4	4		6
	6	2		4
		1		1
		2		2
		1		1
<p>18. A votre avis, quelles seraient les conditions en classe qui empêcheraient les élèves de devenir autonome dans leurs études ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Un manque de confiance de l'enseignant</p> <p>() Trop de liberté en classe</p> <p>() Trop d'exigences de la part de l'enseignant</p> <p>() Une classe avec un effectif d'élèves trop nombreux</p> <p>() Un manque de considération de l'enseignant pour ses élèves</p> <p>() Un enseignant mal organisé dans ses cours</p> <p>() Que les élèves ne sachent pas clairement ce qui attendu de l'enseignant</p>				
		3		
	1	1		
				1
	2	1		
	8	2		1
		8		
	6	2		
<p>19. A votre avis, quelles sont les conditions indispensables pour qu'un enseignant guide les élèves vers un apprentissage autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() L'intérêt de l'étudiant est pris en considération</p> <p>() L'enseignant est présent, il accompagne les élèves</p> <p>() L'enseignant formule ses exigences et tout le monde doit les suivre</p> <p>() L'intérêt des exigences est clairement formulé</p> <p>() Les besoins et des attentes personnels des élèves n'ont pas à être considérés</p> <p>() Les élèves sont directement impliqués dans l'apprentissage</p> <p>() L'enseignant utilise toujours les mêmes méthodes d'apprentissage afin que celles-ci soient définitivement acquises par l'élève et qu'ils puissent ainsi les réutiliser dans différents contextes.</p> <p>() L'enseignant propose des méthodes de travail qui servent de référence à l'élève</p>				
	2	2	3	
	7	3	5	
	3	2	1	
	3	3	3	
		1		
	3	6	5	

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
20. Pour l'enseignant, quelles seraient selon vous les conditions qui feraient qu'il est difficile pour lui de guider ses élèves vers davantage d'autonomie ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)				
() Une classe à petit effectif				
() Une classe très nombreuse	12			
() Le manque de désir des élèves d'apprendre quelque chose de nouveau	3	9	3	
() L'implication des parents dans les choix d'apprentissage en classe		2	2	
() Le niveau hétérogène des élèves		4	3	
() Les origines culturelles des élèves	1		1	
() Le manque de collaboration avec les autres enseignants de la classe	1	2	5	
() Les attentes très différentes de chacun des élèves			1	
() Le souhait des élèves d'intervenir dans le choix du contenu des cours et des activités en classe			1	

1= Choix prioritaire numéro 1
2= Choix prioritaire numéro 2
3= Choix prioritaire numéro 3
X = Choix sans priorité indiquée

Liste des réponses de la question 2 :

- « Partiellement »
- « Professionnellement »
- « Prospectus scolaires »
- « Réunion des parents » (3 fois)
- « Séances d'information et sur internet »

Réponse de la question 5 :

- « Environnement familial et social »

Réponse de la question 6 :

- « Environnement familial et social »

Liste des réponses de la question 7 :

- « Dans son foyer auprès des parents »
- « Vie sociale, sportive, culturelle »
- « A la maison, les sorties en ville »
- « La maison, la famille »
- « Sociétés sportives, associations »
- « L'environnement familial »
- « Sport »
- « La maison »
- « En famille » (2 fois)

- « Avec les amis »
- « Activités extra scolaires »
- « Sport, activités »
- « Son lieu de vie, les clubs de sport »
- « Education sportive »
- « Dans un sport, en collectivité, en famille »
- « Ecole de musique »

Liste des réponses de la question 8 :

- « Responsable, capable de s'assumer, responsable des ses actes »
- « Responsable, indépendant, volonté »
- « Responsabilité. Priorité, décision, compréhension, choix »
- « Indépendance, organisation, responsabilité, gestion »
- « Indépendance, sens des responsabilités »
- « Respect, argent, langue étrangère »
- « Indépendance, maturité »
- « Indépendant »
- « Responsabilité, confiance en soi, fierté »
- « Se débrouiller, assumer »
- « Avoir une opinion propre, être capable de classer les priorité, de se prendre en charge, de s'organiser »
- « Indépendance »
- « Organisation, rigueur »
- « Volonté, pouvoir faire, se prendre en charge, savoir affronter les problèmes, ne pas désespérer »
- « Seul, responsabilité »
- « Se prendre en charge »
- « Indépendance, responsabilité, esprit critique, organisation, confiance en soi »
- « Indépendant, organisation, travail régulier »

Liste des réponses de la question 12 :

- « Des fois les classes sont trop nombreuses, prendre chaque élève individuellement c'est difficile »
- « L'école cherche l'uniformité »
- « L'école n'est pas assez stricte et exigeante, précise pour donner un référentiel aux élèves moyens »
- « Non, mais ce n'est pas la faute des enseignants. Le problème c'est le système qui oblige tous les élèves à se fondre dans un seul moule qui ne convient pas à tous »
- « Si l'élève ne correspond pas à leurs critères d'apprentissage, l'élève est vite délaissé ou mis de côté ou marginalisé »

Liste des réponses de la question 15 :

- « Architecte » (2 fois)
- « Chef de projet »
- « Commerçant indépendant »
- « Contremaître verrerie »
- « Employé de l'état de Vaud »
- « Fabrique montres, bijoux »
- « Représentant »
- « Responsable technique »
- « Trésorier / finance »

Liste des réponses de la question 17 :

- « Je ne peux pas aider mon enfant car je n'ai pas fait les mêmes études »
- « Constat du service minimum de certains enseignants quant aux appuis, corrections, consignes »

III. Questionnaires enseignants

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
1. Dans quelle classe intervenez-vous en tant qu'enseignant ? () 9 VSG 1 () 8 VSB 2				4 5
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?	<i>Réponses listées ci-dessous</i>			
3. Enseignez-vous plusieurs matières ? () Oui () Non Si votre réponse est 'oui' (Une seule réponse possible) : () Utilisez-vous les mêmes méthodes d'apprentissage pour toutes vos branches ? () Adaptez-vous vos méthodes d'apprentissage selon la didactique enseignée ?				5 3 5
4. Avez-vous déjà eu connaissance personnellement de la loi d'orientation scolaire qui régleme les objectifs de l'école ? () Oui () Non Si oui, à quelle occasion ?				3 5 <i>Réponses listées ci-dessous</i>
5. Au regard de l'attitude des élèves face à leurs apprentissages scolaires, diriez-vous aujourd'hui que (Une seule réponse possible) : () Les élèves savent se prendre en charge sans l'aide de personne () Les élèves savent se prendre en charge à condition de bénéficier d'une aide qui les oriente dans ce qu'ils doivent faire () Les élèves montrent une attitude attentiste pour savoir 'quoi faire' et 'comment le faire' () Les élèves dépendent trop souvent de l'aide de l'adulte pour exercer ce qui leur est demandé () Les élèves ne savent pas se prendre en charge malgré les aides apportées				5 2 1
6. D'après vous, l'école seconde les parents dans leur tâche éducative pour (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) : () S'organiser () Se sentir respecter () Donner du sens à l'apprentissage () Apprendre à apprendre () Contrarier les élèves () Se connaître soi-même () Prendre conscience de ses opinions et de ses actes () Connaître les réalités de la vie en collectivité	1 4 2 1	2 1 3 1 1	3 1 4	
7. Etes-vous au courant des stratégies d'apprentissage, des méthodes utilisées par vos collègues qui partagent vos classes ? (Une seule réponse possible) () Oui, je connais les stratégies utilisées par l'ensemble de mes collègues () Je connais seulement les méthodes de quelques collègues () Je n'ai aucune idée des méthodes appliquées dans les autres didactiques () Cela ne m'intéresse pas de savoir comment mes collègues agissent en classe () J'aimerais bien en savoir plus sur ce qui se passe dans les autres matières				4 4
8. Lorsque vous abordez des notions nouvelles, veuillez-vous à (Deux réponses possibles) : () Transmettre les informations à l'oral () Faire écrire les informations aux élèves () Utiliser les deux supports, l'écrit et l'oral () Adapter les moyens selon le profil de chaque élève				2 7 1

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>9. Dans les propositions ci-dessous, quels sont d'après-vous les acteurs qui interviennent prioritairement dans l'apprentissage des élèves ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO)</p> <p>() Les parents</p> <p>() Les camarades de classe</p> <p>() La direction de l'établissement</p> <p>() Les grands-parents</p> <p>() Les élèves</p> <p>() La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP)</p> <p>() Les frères ou sœurs</p> <p>() Les enseignants de la classe</p> <p>() Le Conseil d'Etat</p> <p>() Les répétiteurs</p> <p>() Autre :</p>	1	2	4 2	
<p>10. Par ordre d'importance, quels sont les acteurs qui sont les plus à même de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage de l'élève ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO)</p> <p>() Les parents</p> <p>() Les camarades de classe</p> <p>() La direction de l'établissement</p> <p>() Les grands-parents</p> <p>() Les élèves</p> <p>() La Conférence Internationale de l'Instruction Publique (CIIP)</p> <p>() Les frères ou sœurs</p> <p>() Les enseignants de la classe</p> <p>() Le Conseil d'Etat</p> <p>() Les répétiteurs</p> <p>() Autre :</p>	3	3	2 1	
<p>11. D'après vous, l'école est-elle le seul lieu où l'on puisse acquérir les principes de l'autonomie ?</p> <p>() Oui</p> <p>() Non</p> <p>Si vous avez répondu 'non', citez un autre lieu où l'élève puisse acquérir de l'autonomie :</p>				8
12. Lorsqu'on vous parle d'autonomie, quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?	<i>Réponses listées ci-dessous</i>			
<p>13. Pourquoi l'apprentissage de l'autonomie est-il important dans le développement de l'élève ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() L'autonomie s'assimile à une conception de l'humanité et de la sociabilité, elle s'apprend au contact des autres</p> <p>() L'autonomie est un moyen de prendre ses responsabilités</p> <p>() L'autonomie est gage de liberté pour affirmer sa propre personnalité, de développer sa capacité de juger par soi-même</p> <p>() L'autonomie relève de la prise de conscience de ses opinions et de ses actes</p> <p>() L'autonomie s'acquiert grâce à des méthodes de travail utiles en milieu scolaire et transposables ensuite en milieu professionnel</p>	3 4	1 1		1 1

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>14. A votre avis, dans quelle situation l'élève apprend-il le mieux à être autonome ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Lorsque l'élève découvre seul une tâche et qu'il 'se débrouille' pour l'exercer</p> <p>() Lorsque l'élève travaille en collaboration avec d'autres élèves</p> <p>() Lorsque l'élève demande systématiquement de l'aide à chaque étape de ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève sait précisément ce qui est attendu de lui</p> <p>() Lorsque l'élève bénéficie de méthodes qui lui servent de cadre de référence pour appliquer ce qui lui est demandé</p> <p>() Lorsque l'élève cherche par lui-même les ressources nécessaires (cours, livres, internet...)</p>	4 1 2	2 5		1 1
<p>15. L'autonomie est-elle une aptitude qui s'acquiert (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix) :</p> <p>() En travaillant seul, sans aide et en essayant de trouver les réponses par soi-même</p> <p>() Au contact des autres, en collaborant et en échangeant avec les autres</p> <p>() Lorsque l'élève est motivé, curieux et trouve du sens à ce qu'il apprend</p> <p>() Lorsque l'élève peut participer aux choix et aux contenus des activités proposées en classe</p> <p>() Sans conditions, elle est innée</p> <p>() Lorsque que l'élève connaît sa façon de travailler et qu'il applique ses propres méthodes d'apprentissage</p>	1 1 3 2	3 2 2		1 1
<p>16. Dans vos classes, insistez-vous auprès de vos élèves pour qu'ils (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix) :</p> <p>() Acceptent les contraintes liées à la vie scolaire car elles existent</p> <p>() Deviennent responsables dans leurs études en comprenant la portée de leur comportement et de leur façon de travailler</p> <p>() Collaborent avec les autres élèves pour apprendre à échanger pour comprendre une leçon ou trouver les solutions aux exercices demandés</p> <p>() Travaillent seuls pour mieux apprendre</p> <p>() Intègrent les règles de travail de l'école car cela leur sera utile pour plus tard dans la vie professionnelle</p>	2 5 1	1 2 2 1 2	1	4 1
<p>17. Pourquoi l'apprentissage de l'autonomie est-il important dans le développement de l'élève ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() L'autonomie s'assimile à une conception de l'humanité et de la sociabilité, elle s'apprend au contact des autres</p> <p>() L'autonomie est un moyen de prendre ses responsabilités</p> <p>() L'autonomie est gage de liberté pour affirmer sa propre personnalité, de développer sa capacité de juger par soi-même</p> <p>() L'autonomie relève de la prise de conscience de ses opinions et de ses actes</p> <p>() L'autonomie s'acquiert grâce à des méthodes de travail utiles en milieu scolaire et transposables ensuite en milieu professionnel</p>				

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>18. L'autonomie est une compétence qui s'apprend en classe mais qui peut être influencée par son environnement de vie. Qu'est-ce qui influence directement à votre avis le fait de devenir un individu autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p><input type="checkbox"/> L'ambiance de travail de la classe</p> <p><input type="checkbox"/> La curiosité et le souhait de chacun d'apprendre quelque chose de nouveau</p> <p><input type="checkbox"/> L'ambiance familiale</p> <p><input type="checkbox"/> La voie d'orientation</p> <p><input type="checkbox"/> La confiance envers les enseignants</p> <p><input type="checkbox"/> L'humeur du jour de l'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Le soutien des parents</p> <p><input type="checkbox"/> La culture d'origine de l'élève</p> <p><input type="checkbox"/> L'âge de l'élève</p> <p><input type="checkbox"/> La volonté de l'élève d'apprendre des choses nouvelles</p>			2	
	2	3	1	
	2	1		
		1	3	
	1	3	1	
	1			
	2		1	
<p>19. En classe, qu'est-ce qui vous influence à guider les élèves vers davantage d'autonomie ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p><input type="checkbox"/> Vos propres convictions d'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> Votre souhait de respecter les besoins et les intérêts des élèves</p> <p><input type="checkbox"/> Votre souhait d'aider les élèves à se référer à des méthodes d'apprentissage</p> <p><input type="checkbox"/> Pour moi, l'autonomie n'est pas une compétence essentielle, je n'en tiens pas compte dans mes classes</p> <p><input type="checkbox"/> Votre désir d'être le moins interpellé possible et qu'on vous laisse tranquille le temps des cours</p> <p><input type="checkbox"/> Votre considération que ce sera un atout pour eux pour leur prochaine vie professionnelle</p> <p><input type="checkbox"/> Votre pensée que c'est une finalité, un aboutissement de l'éducation</p> <p><input type="checkbox"/> Votre pensée que l'autonomie est une bonne façon pour l'élève de bien se connaître</p>	4	1	1	
		1	1	
	1		2	
	1	3	2	
	1	1	1	
	1	2	1	
<p>20. En tant qu'enseignant vous partagez vos élèves avec d'autres collègues. Diriez-vous que (1 réponse possible) :</p> <p><input type="checkbox"/> Vous ne vous occupez pas de ce que font vos collègues en classe</p> <p><input type="checkbox"/> Cherchez dès que possible à collaborer avec eux pour élaborer des programmes communs</p> <p><input type="checkbox"/> Participer à la mise en place de stratégies qui se retrouveront dans tous les cours</p> <p><input type="checkbox"/> Respecter les méthodes des autres</p> <p><input type="checkbox"/> Calquer vos propres méthodes sur celles de vos collègues pour créer une cohérence d'apprentissage pour les élèves</p> <p><input type="checkbox"/> Autre:</p>				2
				5
<p>21. A votre avis, quelles sont les conditions indispensables pour qu'un enseignant guide les élèves vers un apprentissage autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p><input type="checkbox"/> L'intérêt de l'élève est pris en considération</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant est présent, il accompagne les élèves</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant formule ses exigences et tout le monde doit les suivre</p> <p><input type="checkbox"/> L'intérêt des exigences est clairement formulé</p> <p><input type="checkbox"/> Les besoins et des attentes personnels des élèves n'ont pas à être considérés</p> <p><input type="checkbox"/> Les élèves sont directement impliqués dans l'apprentissage</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant utilise toujours les mêmes méthodes d'apprentissage afin que celles-ci soient définitivement acquises par l'élève et qu'ils puissent ainsi les réutiliser dans différents contextes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant propose des méthodes de travail qui servent de référence à l'élève</p>	2	1		
		4	1	
	1	1	2	
	3	2	1	
			1	
	2		3	

Questions et Réponses Possibles	Réponses Données			
	1	2	3	X
<p>22. En tant qu'enseignant, quelles seraient selon vous les conditions qui feraient qu'il est difficile de guider ses élèves vers davantage d'autonomie ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Une classe à petit effectif</p> <p>() Une classe très nombreuse</p> <p>() Le manque de désir des élèves d'apprendre quelque chose de nouveau</p> <p>() L'implication des parents dans les choix d'apprentissage en classe</p> <p>() Le niveau hétérogène des élèves</p> <p>() Les origines culturelles des élèves</p> <p>() Le manque de collaboration avec les autres enseignants de la classe</p> <p>() Les attentes très différentes de chacun des élèves</p> <p>() Le souhait des élèves d'intervenir dans le choix du contenu des cours et des activités en classe</p>	3 3 1	2 1 1 2	1 1 2 2	
<p>23. Parmi les propositions ci-dessous, qu'elles sont celles qui vous apparaissent les plus pertinentes afin d'impliquer tous les élèves vers un apprentissage autonome ? (Choisissez trois réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Mettre en place des médiations réfléchies et adaptées au contexte de la classe entre tous les acteurs impliqués dans le développement de l'élève</p> <p>() Laissez le plus possible les élèves travailler seuls</p> <p>() Favoriser les projets interdisciplinaires où l'autonomie serait une valeur transversale</p> <p>() Proposer des accompagnements personnalisés aux élèves</p> <p>() Faire participer les élèves à l'élaboration des règlements de l'établissement et des classes</p> <p>() Ne pas intervenir auprès des élèves même s'ils sollicitent de l'aide</p> <p>() Lire et expliquer précisément les fondements de chaque article du règlement scolaire</p> <p>() Lire et expliquer les articles de la loi d'orientation scolaire</p> <p>() Proposer systématiquement pour chaque didactique des trames de méthodes auxquelles les élèves puissent se référer</p> <p>() Faire passer un début d'année un test validant le profil cognitif des élèves</p>	1 1 2 3 1	3 2 1	1 1 4 1 1	
<p>24. A votre avis, quelles seraient les conditions en classe qui empêcheraient les étudiants de devenir des élèves autonomes ? (Choisissez deux réponses et priorisez votre choix)</p> <p>() Un manque de confiance de l'enseignant</p> <p>() Trop de liberté en classe</p> <p>() Trop d'exigences de la part de l'enseignant</p> <p>() Une classe avec un effectif d'élèves trop nombreux</p> <p>() Un manque de considération de l'enseignant pour ses élèves</p> <p>() Un enseignant mal organisé dans ses cours</p> <p>() Que les élèves ne sachent pas clairement ce qui attendu de l'enseignant</p>	2 1 1 4	1 2 2 2		
<p>25. En tant qu'enseignant des classes de 9 VSG 1 et/ou 8 VSB 2 et compte tenu de vos didactiques, quelles sont les thématiques non abordées dans ce questionnaire qui vous paraissent pertinentes en matière d'autonomie ?</p>	<i>Réponses listées ci-dessous</i>			

1= Choix prioritaire numéro 1
2= Choix prioritaire numéro 2
3= Choix prioritaire numéro 3
X = Choix sans priorité indiquée

Liste des réponses de la question 2 :

- « 12 ans » (2 fois)
- « 10 ans » (2 fois)
- « 4 ans » (2 fois)
- « 2 ans » (2 fois)

Liste des réponses de la question 4 :

- « Concertations par établissement »
- « HEP »
- « Lors de désaccords avec les parents »

Liste des réponses de la question 11 :

- « Club de sport, la vie en famille »
- « A la maison » (5 fois)
- « Maison + club sportif ou social »
- « Activités parascolaires »

Liste des réponses de la question 12 :

- « Responsabilité, curiosité, savoir-faire, vouloir-savoir, courage »
- « Indépendance, liberté »
- « Indépendance, maîtrise de soi »
- « Responsabilité »
- « Débrouillardise, esprit d'initiative, curiosité, efficacité, confiance en soi »
- « Organisation, plan de travail »
- « Responsabilité, organisation, réflexion, sérénité, équilibre »

Liste des réponses de la question 25 :

- « L'autonomie des élèves en dehors de l'école, à la maison »
- « Mettre un accent sur la discipline et l'attitude des élèves »
- « Plaisir d'apprendre »