

## **Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes**

Geneviève Bergeron, Gabriel B. Houde, Mathieu Barthos et Léna Bergeron  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

### **Pour citer cet article :**

Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire : conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(3), pp. 37-64. <https://doi.org/10.37571/2022.0303>

**Résumé :** Le développement de l'autonomie est une visée importante en éducation et fait partie des visées de la gestion de classe. Or, les conceptions de l'autonomie sont multiples et elles peuvent conséquemment se traduire par des pratiques bien différentes. Dans le cadre d'une recherche qualitative interprétative réalisée auprès de treize enseignants du secondaire (français, anglais, mathématiques et sciences) œuvrant dans des classes ordinaires où plusieurs élèves présentent des comportements difficiles, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : Quel sens les enseignants accordent-ils à l'autonomie? Quelles pratiques jugent-ils pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir? Les résultats recueillis lors des entretiens individuels mettent en évidence la grande importance qu'accordent les enseignants à l'autonomie, une vision déficitaire du niveau d'autonomie des élèves et la coexistence de quatre grandes conceptions de l'autonomie, soit l'autonomie vue comme : 1) une évolution, 2) une injonction, 3) une indépendance et 4) une automatisation. Malgré la volonté des enseignants, peu de pratiques sont déployées en soutien à l'autonomie. Certains paradoxes du soutien à l'autonomie au secondaire sont discutés. Des pistes de recherche et de formation sont amenées.

**Mots-clés :** autonomie, soutien à l'autonomie, motivation, gestion de classe.

## Problématique

L'adolescence constitue une période charnière du processus de socialisation dont le grand but pour l'adolescent est d'apprendre à vivre par lui-même de façon adaptée et responsable (Denault et Cloutier, 2021). En peu de temps, celui-ci devra acquérir différentes habiletés afin d'accéder à l'autonomie, à l'indépendance et à la responsabilité. Il s'agirait là d'un défi important de la socialisation des adolescents : apprendre à faire des choix en harmonie avec eux-mêmes et leur milieu (Denault et Cloutier, 2021).

Le développement de l'autonomie est une visée importante en éducation. On y fait notamment référence dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), dans la récente Politique de la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), ainsi que dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation, 2021).

L'autonomie y est toutefois présentée de manière assez générique et vague. Elle est parfois située comme une compétence contribuant à la réussite éducative (MEES, 2017) ou comme étant nécessaire pour faire des choix éclairés sur les plans personnel, professionnel et citoyen (MEES, 2017; MEQ, 2006; MELS, 2007). Dans certains cas, elle est liée à la formation de la pensée et à la capacité des élèves à réguler leur propre démarche d'apprentissage (MEQ, 2006; MELS, 2007). Cette ambiguïté est critiquée par certains auteurs (Carton, 2011; Quentel, 2014; Raab, 2016), qui constatent que ce qui est entendu par « autonomie » n'est pas toujours clarifié dans les écrits. L'ambiguïté n'est pas anodine; il coexiste différentes conceptions, finalités et valeurs sous-jacentes, parfois antinomiques de l'autonomie, et ces dernières influencent la nature des pratiques qui sont mises en œuvre pour la soutenir (Raab, 2016). Raab (2016) décrie également le fait que les finalités de l'autonomie demeurent parfois impensées dans les dispositifs visant à la soutenir. Certes, l'autonomie est un concept à la fois polémique et polysémique (Jouan et Laugier, 2009).

En contexte scolaire, l'autonomie est généralement située comme une compétence ou une capacité, souvent celle de prendre en charge ses apprentissages et ses comportements. Raab (2016, p. 5) explique :

L'autonomie de l'élève est fortement liée à la question de son développement et d'une capacité à construire, par son action propre, des connaissances sur le monde, sur les autres et sur lui-même ; c'est une autonomie de l'apprenant qui reste centrale en contexte scolaire.

Quoi qu'il en soit, le manque de clarté dans les encadrements cités plus haut n'empêche pas le fait que les enseignants sont appelés à « cultiver » l'autonomie des élèves du secondaire (MEQ, 2006; MELS, 2007). Ici se pose donc la question des moyens et pratiques à mobiliser pour y parvenir. Selon Carton (2011) : « La capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre : l'autonomie est un objectif de formation qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si on décide de la promouvoir [...] » (p. 3). En effet, ce projet appelle l'enseignant à mettre en place les conditions de cette autonomie et à adopter une posture propice à son développement, ce qui exige d'apprendre comment il est possible de le faire (Reeve, 2009).

Or, les écrits ministériels fournissent peu d'informations aux acteurs sur l'autonomie, les processus qui la sous-tendent et les pratiques pertinentes. On déniche tout de même quelques exemples de pratiques dans le nouveau référentiel de compétences (MEQ, 2021) (p. ex. encourager les élèves à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et recourir à diverses approches et tâches stimulantes qui maintiennent un engagement actif) ou dans le programme du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (MEQ, 2006) (p. ex. laisser la possibilité aux élèves d'exprimer leurs opinions, de faire des choix et d'en évaluer les conséquences).

Un cadre intéressant pour appréhender les pratiques de soutien à l'autonomie est la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2000). Considérant l'autonomie comme besoin psychologique fondamental de base, la TAD bénéficie d'une grande portée en éducation, notamment parce qu'elle offre des repères concrets entourant les pratiques qui soutiennent ou nuisent à l'autonomie compte tenu de leur impact déterminant sur la motivation intrinsèque. Plusieurs recherches traitent notamment de l'influence du « style motivationnel de l'enseignant » [teacher's motivating style], qui caractérise en quelque sorte sa façon d'interagir et de motiver les élèves sur un continuum allant du style axé sur l'autonomie au style axé sur le contrôle (Deci et Ryan, 1987; Reeve, Deci et Ryan, 2004). Le style axé sur l'autonomie se définit par des efforts pour développer les ressources motivationnelles internes des élèves (Reeve, Deci et Ryan, 2004) leur en offrant par exemple de multiples occasions de faire des choix et de prendre des décisions qui concernent l'apprentissage (Assor, Kaplan et Roth, 2002), ou en planifiant des activités d'apprentissage intéressantes et pertinentes qui correspondent à leurs intérêts et besoins (Reeve, 2009). Le style axé sur le contrôle renvoie quant à lui à une pression exercée par l'enseignant pour que les élèves pensent et se comportent d'une manière spécifique ainsi qu'à une certaine tendance à s'appuyer sur des sources de motivation extrinsèque (conséquences, récompenses, critiques culpabilisantes) (Reeve, 2009). Minant la qualité de l'engagement, le style contrôlant serait à éviter (Reeve, 2009).

À la lecture de ces quelques lignes, on constate rapidement que le soutien à l'autonomie fait intervenir des variables qui concernent la pédagogie, la didactique tout comme la gestion de classe. À cet effet, plusieurs approches de gestion de classe (p. ex. : Gordon, 2003; Dreikurs, Grunwald et Pepper, 1982) et certains chercheurs (p. ex. : Archambault et Chouinard, 2022; Lanaris et Dumouchel, 2020) situent le développement de l'autonomie comme une visée de la gestion de classe. Lanaris et Dumouchel (2020) incitent d'ailleurs à recourir à une gestion de classe responsabilisante, laquelle s'actualise dans un climat de classe démocratique où l'enseignant partage le pouvoir avec les élèves et leur fait jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe. Il s'agit de leur transférer graduellement la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs comportements.

Malgré l'importance que ces cadres accordent à l'autonomie, Reeve (2009) affirme que la majorité des enseignants du secondaire adoptent une posture contrôlante visant à ce que les élèves pensent et se comportent selon leur volonté. C'est également le constat auquel le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) arrive en relevant la persistance d'une forme scolaire assez traditionnelle où l'enseignement est principalement frontal, magistral et simultané (2017). L'éducation secondaire serait encore largement marquée par une posture où c'est l'enseignant qui contrôle et dirige les paramètres de l'apprentissage.

Ces constats seraient plus prononcés dans des contextes où les enseignants ont à composer avec un nombre élevé d'élèves manifestant des comportements difficiles en classe ordinaire. Une recherche-action menée auprès d'enseignants du secondaire expérimentés a révélé que dans un tel contexte, ceux-ci tendent à recourir à un encadrement autocratique et à un enseignement traditionnel où ils limitent les occasions que les élèves pourraient avoir d'interagir, de se mouvoir ou de faire des choix, et ce, afin d'exercer un plus grand contrôle sur le comportement des élèves et d'éviter les perturbations (Bergeron, 2014). En effet, face au défi de gérer de nombreux comportements inappropriés et au sentiment de stress et de frustration qui peut en découler (Brackenreed, 2008), les enseignants auraient davantage tendance à recourir à des pratiques contrôlantes et coercitives (Emmer et Gerwels, 2006; Lewis, Roache et Romi, 2011). Beaucoup d'enseignants sont en effet démunis face aux élèves « qui mettent à mal l'exercice de leur autorité » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p. 2). Qui plus est, face aux comportements inappropriés, les enseignants percevraient les pratiques contrôlantes comme étant plus efficaces (Reeve, 2009), notamment parce ce type de pratiques a un effet rapide sur les comportements en plus de s'appliquer facilement et rapidement (Maag, 2001).

En contexte scolaire, parler d'autonomie semble parfois être un « allant de soi ». Nous avons illustré qu'elle est à la fois une compétence visée et un besoin à satisfaire, qu'elle gagne à être soutenue, mais que les enseignants disposent de peu de repères pour la réfléchir et prendre des moyens pertinents pour la soutenir. Les défis relatifs à la présence d'élèves manifestant des comportements difficiles en classe ordinaire semblent complexifier ce travail. Dans un tel contexte, on peut se demander quel est le sens que les enseignants du secondaire accordent à l'autonomie et aux pratiques qui peuvent la soutenir. Aucune étude québécoise ne s'étant penchée sur le sujet, ces questionnements sont à la base de notre proposition.

### **Repères conceptuels**

Cette section comporte certains éléments conceptuels utiles à une compréhension plus fine de la problématique et des choix méthodologiques. Nous décrivons comment la TAD ainsi que le concept de gestion de classe responsabilisante sont pertinents pour appréhender l'autonomie en contexte scolaire.

La TAD postule que l'engagement des personnes diffère si ces dernières sont guidées par des raisons autonomes (comportements volontaires et valorisés) ou par des raisons contrôlées (comportements liés à des pressions externes ou internes). Elle propose un continuum de six types de régulations motivationnelles regroupés au sein de trois grands niveaux de motivation : la motivation intrinsèque, qui constitue niveau le plus autonome (faire pour le plaisir et la satisfaction); la motivation extrinsèque, qui représente la motivation contrôlée (faire pour obtenir ou éviter quelque chose); et l'amotivation (absence relative de motivation). Selon la TAD, l'autonomie est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux que toute personne cherche à satisfaire, les deux autres étant les besoins de compétence et d'appartenance. Le soutien par rapport à ces besoins participerait à une motivation plus autodéterminée (c'est-à-dire guidé par des raisons autonomes), laquelle serait celle à nourrir en contexte scolaire, car elle aurait des conséquences positives au niveau de l'engagement, du bien-être et de l'apprentissage, notamment chez des adolescents (Reeve, Jang, Hardre et Omura, 2002). De fait, on reconnaît que les établissements d'enseignement peuvent influencer la satisfaction de ces besoins et en particulier le rôle déterminant que joue le soutien à l'autonomie offert par les enseignants (Deci et Ryan, 2016). En effet, ceux qui soutiennent l'autonomie favoriseraient la motivation autodéterminée des élèves (Reeve, 2006) et notamment de ceux présentant des problèmes graves de comportements, par exemple en augmentant l'appréciation des tâches et la perception de leur valeur (Savard, Joussemet, Emond Pelletier et Mageau, 2013).

Plusieurs travaux décrivent les pratiques susceptibles de soutenir l'autonomie dans la perspective de la TAD (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Jang, Reeve et Deci, 2010; Patall, Dent, Oyer et Wynn, 2012; Reeve, 2009; Reeve et Jang, 2006). Elle suppose une posture où l'enseignant tient compte du point de vue de ses élèves et accueille leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements (Reeve, 2009). Globalement, les pratiques de soutien à l'autonomie sont fortement liées à la nécessité de nourrir et développer les sources motivationnelles internes des élèves (Deci et Ryan, 2002; Reeve, 2009) et elles éviteraient de mettre un accent important sur le contrôle, les récompenses et la compétition qui nuisent au développement d'une motivation de qualité (Guay et Lessard, 2016). Ces pratiques étant assez nombreuses, nous en donnons ici quelques exemples : proposer des activités d'apprentissage intéressantes et pertinentes qui correspondent aux intérêts et besoins des élèves; identifier avec les élèves la valeur, l'utilité et le sens de ces activités; fournir des défis dont le niveau est adapté; offrir des choix et du contrôle dans l'apprentissage; créer des opportunités pour que les élèves puissent collaborer, se poser des questions et partager leur expertise. Ajoutons à cela que contrairement à ce que l'on pourrait penser, le développement de l'autonomie ne peut se concrétiser que dans un environnement d'apprentissage suffisamment structuré (Jang, Reeve et Deci, 2010). Il s'agit pour l'enseignant de communiquer des attentes claires et de trouver un juste équilibre en offrant la structure minimale pour que les élèves puissent mobiliser leurs compétences et s'attribuer personnellement les résultats de leur engagement.

L'un des intérêts de la TAD concerne l'attention portée aux pratiques qui favorisent ou nuisent à la motivation et l'engagement en contexte scolaire et, conséquemment, à celles qui favorisent ou nuisent à l'autonomie. À cet effet, certaines de ces pratiques peuvent être considérées comme relevant de la gestion de classe (Berger et Girardet, 2016). Par exemple, on reconnaît assez aisément que certaines pratiques réputées pour influencer la motivation et l'engagement, par exemple le type d'encadrement de l'enseignant et son « style motivationnel » centrés sur l'autonomie ou la contrainte, sont reliées au travail de gestion de classe. Loin de se limiter à la gestion de la discipline et de l'ordre, la gestion de classe est un concept qui englobe un ensemble de pratiques éducatives et dont la fonction principale est de soutenir un climat favorable à l'engagement et à l'apprentissage dans une perspective responsabilisante :

[I]ensemble des pratiques éducatives que les enseignants, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. (Dumouchel et Lanaris, 2020, p. 294)

La gestion de classe responsabilisante (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022) nous paraît se situer en cohérence avec le besoin d'autonomie que cherche à satisfaire la TAD et avec les pratiques qu'elle encourage. Cette gestion de classe responsabilisante et démocratique valorise en effet un partage de pouvoir afin de développer l'autonomie des élèves. Dans une telle perspective, les élèves sont encouragés à donner leur point de vue, à discuter des questions qui concernent la classe, à faire des choix dans un climat de coopération positif et de respect mutuel ainsi que dans un cadre clair connu de tous (Lanaris et Dumouchel, 2020). Une place prépondérante est également accordée à l'établissement d'une relation éducative de qualité caractérisée notamment par un souci du bien-être de l'autre et une compréhension empathique. Cette perspective est cohérente avec le nouveau référentiel de compétences à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2021) qui situe la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe comme un cadre de fonctionnement ouvert et convivial que l'enseignant établit de concert avec les élèves.

## Méthodologie

Cette proposition s'inscrit dans une recherche plus vaste qui visait à étudier le sens qu'accordent des enseignants du secondaire à la gestion de classe et aux pratiques susceptibles de prévenir les comportements perturbateurs, dans un contexte où des élèves présentant des difficultés comportementales sont intégrés dans leurs classes. Considérant les liens entre la gestion de classe et les pratiques de soutien à l'autonomie, une partie importante des entrevues individuelles réalisées a porté sur le thème de l'autonomie et des pratiques qui peuvent y contribuer. Par rapport à l'ensemble des objectifs de la recherche primaire, cet article se focalise sur ces éléments. Nous poursuivons les objectifs suivants :

- Décrire le sens que ces enseignants du secondaire accordent à l'autonomie;
- Décrire les pratiques qu'ils jugent pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir.

Cette recherche est de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Treize enseignants du secondaire ont participé. Quatre enseignent en français langue d'enseignement, quatre en anglais langue seconde, quatre en mathématiques et un en sciences et technologies. Les critères de participation sont les suivants : détenir au moins cinq années d'expérience et une stabilité d'emploi, enseigner au régulier, et avoir des élèves présentant des difficultés de comportements (EPDC) de type extériorisé intégrés à leurs groupes. Il s'agit d'élèves qui, selon leurs observations, manifestent de nombreux comportements inappropriés en classe, sans égard à l'appartenance à une catégorie. Bien que nous n'ayons pas de précisions sur la sévérité et la fréquence des comportements, les participants ont décrit ces comportements : refus de faire la tâche ou lenteur dans son exécution, bavardage, manque de respect (entre eux et envers l'enseignant), agitation

motrice, déplacements inutiles, oubli de matériel, bruits inappropriés, retard et absentéisme.

Les participants enseignaient tous à des groupes de niveaux différents au moment des entretiens. Cela nous a permis de recueillir des témoignages pour tous les niveaux, de la première à la cinquième secondaire. Les enseignants proviennent de différents milieux socioéconomiques. Les indices de défavorisation sont moyens ou élevés. Leur âge varie entre 30 et 59 ans (six âgés de 30 à 39 ans, cinq de 40 à 49 ans et deux de 50 à 59 ans). Ils ont à charge entre deux et sept groupes, pour une moyenne de 3.8. Tous enseignent à au moins un groupe ayant moins de 20 % d'EPDC et cinq d'entre eux enseignent à des groupes qui dépassent 40 %. Le tableau 1 illustre le nombre de groupes par enseignant et la proportion d'EPDC pour chacun des groupes, comme estimé par ces derniers.

Tableau 1. Contexte et caractéristiques des participants

Discipline	Années d'expérience	Indice de défavorisation de l'école	Nombre de groupes total	Nombre de groupes de moins de 20% d'EPDC	Nombre de groupes entre 20% et 40% d'EPDC	Nombre de groupes dépassant 40% d'EPDC
Français (P1)	13	Milieu défavorisé	3	3	0	0
Français (P3)	31	Milieu moyen	3	3	0	0
Français (P4)	14	Milieu défavorisé	2	1	1	0
Français (P8)	7	Milieu moyen	3	2	1	0
Anglais, langue seconde (P5)	20	Milieu défavorisé	4	2	1	1
Anglais, langue seconde (P6)	8	Milieu défavorisé	6	5	1	0
Anglais, langue seconde (P7)	18	Milieu moyen	4	2	1	1
Anglais, langue seconde (P13)	14	Milieu défavorisé	7	5	2	0
Mathématique (P2)	14	Milieu défavorisé	4	2	1	1
Mathématique (P9)	20	Milieu moyen	4	2	1	1
Mathématique (P10)	15	Milieu moyen	2	2	0	0
Mathématique (P11)	28	Milieu moyen	4	1	0	3
Sciences et technologies (P12)	17	Milieu moyen	4	3	1	0

Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées : un questionnaire en ligne et un entretien semi-dirigé. Les données recueillies à l'aide du questionnaire en ligne sont des informations générales sur les participants (p. ex. : âge ou nombre d'années d'expérience)



et sur les groupes auxquels ils enseignent (p. ex. : niveau). Les entretiens de la recherche primaire ont porté sur différents thèmes liés à la gestion de classe, par exemple : les pratiques de gestion de classe; les pratiques d'enseignement; et les pratiques de soutien à l'engagement, à la motivation et à l'autonomie. D'une durée d'une heure, les entretiens ont eu lieu de novembre 2017 à mars 2018. Pour la présente étude, nous avons d'abord sélectionné le corpus de données permettant de décrire la posture générale de gestion de classe des participants de même que leurs visions de ses fonctions afin de situer le profil des participants et de contextualiser leurs conceptions et pratiques relatives à l'autonomie. En plus de traiter le corpus concernant l'autonomie et les pratiques pour la soutenir, nous avons fait le choix de traiter aussi le corpus qui touche aux pratiques considérées par les participants comme pertinentes pour soutenir la motivation et l'engagement, puisque ces dernières peuvent donner les informations pertinentes sur les pratiques qui aident ou nuisent à l'autonomie (par exemple en illustrant si pour motiver les élèves, les enseignants mobilisent des sources de motivationnelles intrinsèques ou extrinsèques).

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits sous forme de verbatim afin d'analyser les données à l'aide du logiciel NVivo. Guidée par les principes de Paillé et Mucchielli (2008), une analyse thématique inductive a été effectuée. Afin de produire des résultats de recherche crédibles, fiables et transférables pour la communauté scientifique, nous avons appliqué les critères de rigueur propres à la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2018). Notamment, un important travail de questionnement et de comparaison continue des données entre elles a été réalisé collectivement par l'équipe de chercheurs de manière à confronter les interprétations et à vérifier dans les données empiriques la validité de celles-ci. Dans la présentation des résultats, chaque participant est identifié d'un code qui représente le numéro qui lui a été attribué suivi de deux lettres représentant sa discipline (FR pour français, ANG pour anglais, MA pour mathématiques et SC pour sciences).

## **Résultats**

Les résultats sont présentés en trois grandes catégories : 1) la posture de gestion de classe et ses fonctions 2) le sens accordé à l'autonomie et 3) les pratiques de soutien à l'autonomie.

### **La posture de gestion de classe et ses fonctions**

De manière marquante, la totalité des participants décrit une gestion de classe positive et bienveillante. Par exemple, ils accordent tous une grande importance à la relation avec les élèves, qui s'exprime par différentes pratiques : prendre le temps d'accueillir les élèves,

s'intéresser à eux et apprendre à les connaître, se montrer empathique et à l'écoute de leurs besoins, ou encore établir un climat de respect mutuel avec les élèves et entre les élèves.

Les participants insistent également sur l'importance à la qualité du climat de classe et affirment qu'il est important pour eux que leurs élèves se sentent bien, appréciés et en sécurité dans leur classe, notamment parce qu'il s'agit d'éléments essentiels pour qu'ils puissent apprendre : « ils ont besoin de sentir qu'ils ont leur place dans la classe » (P5-ANG). Ils ajoutent aussi que les élèves doivent se sentir en confiance, comme dans les extraits suivants :

Pour avoir envie d'apprendre, il doit se sentir en confiance. S'il se sent toujours jugé, bien, il n'apprendra pas. [...] Dans le fond, on crée un climat où tout le monde se fait confiance pis se respecte, ça va aider. (P8-FR)

Que ça se fasse dans un climat de confiance. Si l'élève fait des erreurs, ce n'est pas grave, il peut se reprendre. De les accompagner et être à l'écoute. C'est des êtres humains qui ont chacun leur petit jardin secret, qui ont chacun leurs petites bibittes pis qui ont chacun leur potentiel [...] et il faut apprendre à les connaître. (P11-MA)

Parallèlement à ces aspects, ces enseignants accordent une place importante à l'établissement d'attentes comportementales claires. Plusieurs mentionnent, par exemple, qu'ils expliquent leurs attentes ou leurs règles de classe, qu'ils donnent des consignes claires quant aux comportements attendus ou qu'ils situent leurs limites : « Regarde, moi, mes limites sont là pis on essaie de trouver un accord là-dedans » (P11-MA).

Les enseignants s'expriment également sur les fonctions qu'ils attribuent à la gestion de classe. À cet effet, la presque totalité des enseignants se réfère au fait qu'elle sert à favoriser les apprentissages des élèves ou encore à créer un climat propice aux apprentissages. Certains qualifient ce climat dit propice en parlant d'un « climat affectif » (P6-ANG) ou d'un climat de bien-être, de plaisir, de calme, de respect et de sécurité. Par exemple, cet enseignant indique que la gestion de classe sert : « à créer un climat propice aux apprentissages, à avoir un milieu sécuritaire, à avoir un milieu où ça peut être agréable de travailler, d'apprendre » (P11-MA).

Trois autres fonctions sont associées à la gestion de classe dans les données, soit : établir un cadre clair au niveau comportemental, créer un esprit de communauté au sein du groupe et pouvoir enseigner. Concernant cette dernière, un enseignant explique :

[Ç]a sert à être au service de matière, en effet. Ça sert à faire en sorte que si ta gestion de classe, si ta classe, ça va bien, si tu es capable d'avoir une bonne relation, si tu es capable d'avoir un contrôle sur la classe pis que les gens font les tâches que tu leur demandes, bien, ça va aider à passer la matière que tu as besoin de passer. (P4-FR)

### **Le sens accordé à l'autonomie**

Cette section décrit l'importance que les enseignants accordent à l'autonomie, leur vision du niveau d'autonomie de leurs élèves ainsi que les conceptions de l'autonomie ayant émergé du processus d'analyse.

#### *Une grande importance accordée à l'autonomie*

Les participants ont été interrogés sur l'importance qu'ils accordent à l'autonomie des élèves. À cet effet, ils expriment tous, sans exception, accorder une grande ou une très grande importance à l'autonomie. Un enseignant explique : « Je trouve tellement que c'est super important que nos jeunes soient autonomes! (P8-FR) », tandis qu'un autre indique parler de l'importance de l'autonomie à presque tous les cours.

Dans les propos des participants, l'importance accordée à l'autonomie s'associe à deux principales finalités. La première renvoie à l'autonomie de l'apprenant : ce dernier doit apprendre à s'organiser, à gérer son temps ou à l'utiliser ses outils (agenda). Il devra également faire face aux exigences des études postsecondaires. La deuxième finalité renvoie à l'autonomie du sujet adulte. Par exemple, prendre des décisions, gérer les différentes sphères de la vie personnelle ou voter : « Notre but, c'est qu'ils deviennent des adultes responsables, donc que c'est en les amenant à être autonomes » (P6-ANG).

#### *Une vision déficitaire de l'autonomie des adolescents de leurs groupes*

Tous les enseignants s'étant exprimés sur l'autonomie des élèves de leurs groupes en ont brossé un portrait sombre, sans égard au niveau ou à la discipline. Ils ont en effet indiqué que leurs élèves, dans l'ensemble, ne sont pas autonomes ou le sont peu : « ils ne sont pas très autonomes » (P8-FR). D'autres rapportent que peu d'élèves sont autonomes : « J'adorerais ça, mais il n'y a pas beaucoup d'élèves autonomes » (P7-ANG). Le prochain témoignage illustre encore cette vision déficitaire :

J'essaie de dire aux jeunes que si j'avais voulu enseigner en maternelle, je ne serais pas là. Au secondaire, vous avez besoin d'être autonome. Mais ça, il faut le développer ça aussi parce que ce n'est pas donné à tout le monde. (P10-MA)

Certains précisent que ce travail est difficile : « Le développement de l'autonomie, c'est vraiment important, mais c'est encore un défi de tous les instants » (P13-ANG). Un autre enseignant ajoute : « [J]e leur dis, “vous êtes en secondaire 3, c'est bébé! Là tu es en secondaire 3, tu t'en vas vers le 4, il faut que tu deviennes une grande personne”. Mais c'est difficile » (P1-FR).

### *Les conceptions de l'autonomie*

L'analyse des propos des participants nous a permis de cerner les différents sens que prend l'autonomie pour les enseignants. Nous avons pu regrouper les données en quatre grandes conceptions : 1) L'autonomie conçue comme un processus évolutif, 2) l'autonomie conçue comme une injonction, 3) l'autonomie conçue comme une indépendance, et 4) l'autonomie conçue comme une automatisation. Ces conceptions ne sont pas mutuellement exclusives; nous avons pu relever entre deux et quatre conceptions chez la majorité des enseignants.

La première conception est l'autonomie conçue comme un processus évolutif. L'analyse des données révèle la présence d'une conception évolutive de l'autonomie chez la très grande majorité des participants à la recherche. Les enseignants reconnaissent que l'autonomie est une habileté qui se développe : « je pense que c'est important qu'ils développent leur autonomie le plus possible » (P12-SC). Traduisant ce processus évolutif, certains expliquent : « ils deviennent plus autonomes » (P7-ANG).

Conséquemment, les enseignants rapportent qu'ils doivent aider leurs élèves à devenir autonomes et qu'ils font des efforts pour essayer de soutenir le développement de leur autonomie ou pour « les rendre autonomes » (P9-MA). Cette visée de développer l'autonomie des élèves est explicite dans les propos de plusieurs enseignants : « faut leur montrer comment » (P7-ANG). Ces autres extraits révèlent cette conception évolutive : « Il faut que je leur montre comment l'être, autonome. Mais, je trouve ça super important [...] parce qu'on ne peut pas faire à leur place. À un moment donné, ils doivent l'apprendre » (P8-FR). « Moi, je pense que notre but, c'est qu'ils deviennent des adultes responsables, donc que c'est en les amenant à être autonomes » (P6-ANG).

La deuxième conception est l'autonomie conçue comme une injonction. Une partie importante des données traduit une injonction d'autonomie, où l'autonomie constitue en quelque sorte un « devoir » attribué aux élèves. Plusieurs enseignants mentionnent que les élèves « doivent » être autonomes. Apparue à plusieurs reprises dans les données, l'expression « il faut que tu sois autonome » (P4-FR) traduit bien cette vision. Un autre

indique : « [I]l faut que tu sois autonome dans la vie. Tu n'auras pas tout le temps papa, maman ou un prof en arrière de toi » (P3-FR). L'injonction d'autonomie se traduit aussi à travers des propos comme ceux-ci : « vous avez besoin d'être autonome » (P10-MA).

Dans cette même perspective, l'autonomie est également décrite comme une responsabilité qui appartient aux élèves : « c'est ta responsabilité à toi » (P12-SC). D'autres précisent que l'autonomie s'associe au fait que l'élève doit par lui-même prendre la responsabilité d'aller aux récupérations, de demander de l'aide ou encore de faire ses devoirs.

La troisième conception est l'autonomie conçue comme une indépendance. Une part importante des participants associe l'autonomie au fait d'être indépendant dans la réalisation des tâches scolaires ou dans la gestion du matériel. L'autonomie correspond ici au fait que l'élève soit en mesure « de faire seul » sans avoir recours à de l'aide, comme en témoigne cet extrait : « être capable de travailler seul, justement, pour l'autonomie. Ça, c'est important » (P9-MA). D'autres indiquent : « Pour moi c'est important que tu sois autonome, que tu fasses tes affaires » (P10-MA).

Je travaille seul [...] pis je suis autonome dans mes choses pis le prof n'est pas là tout le temps en train de... Avec les PEI<sup>1</sup>, là, ils sont autonomes, là, eux autres, tu n'as pas besoin. C'est, donne-moi la matière, mon gars, là, pis on peut-tu passer à autre chose? On va le faire, nous autres, là. Ce n'est pas la même classe. (P7-ANG)

Le but c'est d'être le plus autonome possible. De le développer au travers des maths dans le sens qu'ils partent de la tâche pis qu'ils se rendent jusqu'à la fin de façon autonome [...] pour les amener à être capables d'en faire tout seuls, mais je pense que c'est ça le but premier. (P2-MA)

Certains propos sont plutôt liés au fait de « savoir quoi faire » seul, sans qu'un adulte ne le rappelle : « En début d'année il fallait se battre avec eux autres, mais maintenant ils sont autonomes. Je n'ai plus de problèmes rendu à ce temps-ci de l'année. J'ai fini mon travail, qu'est-ce que je fais? Ils le savent » (P13-ANG). Il s'agit également pour l'élève de « penser par lui-même » à utiliser ses ressources, sans que l'enseignant n'ait à le rappeler; par exemple en ce qui concerne l'usage des dictionnaires ou *Bescherelle* en français.

---

<sup>1</sup> Le PEI se réfère au programme d'éducation internationale, qui regroupe souvent des élèves de niveau de compétences élevé.

En somme, l'autonomie conçue comme une indépendance consiste à faire seul, et à savoir quoi faire seul.

La quatrième conception est l'autonomie conçue comme une automatisation. Intimement liée à la précédente conception, l'autonomie est également fréquemment associée à l'automatisation de certaines tâches :

Je verbalise comment le faire. Je leur donne étape 1, tu peux faire ça, étape 2, tu peux faire ça, des séquences pour les amener à être capables d'en faire tout seuls, mais je pense que c'est ça le but premier. (P2-MA)

Dans ce même esprit, un autre indique : « j'y vais beaucoup par la démonstration c'est-à-dire que je vais leur montrer comment on le fait, on va le pratiquer, puis on va devenir autonome » (P8-FR). Suivant les propos de certains enseignants, l'élève autonome est celui qui est capable de suivre une routine établie, sans que l'enseignant n'ait besoin d'intervenir :

Ils sont autonomes parce qu'ils savent, qu'une fois que ça c'est fait, ils doivent lire. Ça, c'est [...] une forme d'autonomie [...] Ils sont passifs, mais à travers la routine ils deviennent plus autonomes. J'aimerais ça qu'ils soient super autonomes, mais il faut toujours, toujours, les encadrer [...] donc c'est pour ça que la routine fait en sorte que ça se développe parce que c'est toujours pareil. C'est un automatisme. (P7-ANG)

L'instauration de routines et l'encadrement semblent en effet être perçus par plusieurs enseignants comme des leviers à l'autonomie : « Des consignes claires, des façons de faire, leur dire quoi faire. Il faut leur dire comment être » (P10-MA). Un autre explique : « un travail autonome et individuel c'est de cette façon-là que ça se fait. Il faut qu'ils se le fassent dire comment » (P10-MA).

En gardant cette routine-là maintenant, je n'ai plus besoin de dire « allez chercher un livre » en entrant dans la classe. Puis, à la fin de la période de lecture, « tu le mets sur le coin de ton bureau pour pouvoir continuer ta lecture si jamais tu as terminé » [...] en début d'année, il fallait se battre avec eux autres, mais maintenant ils sont autonomes. (P13-ANG)

### **Les pratiques de soutien à l'autonomie**

Cette section débute par une présentation des pratiques que les enseignants déclarent mobiliser dans la visée explicite de soutenir l'autonomie des élèves. La nature et les choix

qu'ils offrent aux élèves sont ensuite présentés. Finalement, les pratiques que les enseignants disent utiliser pour favoriser l'engagement et la motivation sont décrites.

De manière inductive, les pratiques de soutien à l'autonomie ont été classées en cinq catégories, qui sont regroupées dans le tableau 2. Un premier constat est que les données sont peu substantielles sur le plan qualitatif. Les descriptions sont minces et imprécises. Qui plus est, la quantité de pratiques décrites par chacun est faible, variant entre 0 et 5 pratiques. La majorité des pratiques sont nommées une seule fois, rarement deux ou trois, et la catégorie de pratiques la plus représentée concerne les ressources. En effet, dix enseignants disent laisser les élèves recourir à certaines ressources matérielles librement, sans toujours préciser de quelles ressources il est question.

Tableau 2. Pratiques déclarées pour soutenir l'autonomie des élèves

Catégorie et description	Pratiques
<p><b>Sur le plan des ressources</b></p> <p>Favoriser le recours à des ressources qui permettent de mieux travailler et de développer ses compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des outils organisationnels (p. ex. : aide-mémoire, liste à cocher, agenda)</li> <li>• Apprendre aux élèves à utiliser leurs ressources (p. ex. : dictionnaire, agenda)</li> <li>• Laisser les élèves recourir librement à certaines ressources matérielles (dictionnaire, livre, ordinateur de la classe, corrigé, outil de grammaire, iPad)</li> </ul>
<p><b>Sur le plan cognitif</b></p> <p>Amener l'élève à s'approprier son apprentissage par ses réflexions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inciter les élèves à comparer leurs réponses</li> <li>• Utiliser l'autocorrection</li> <li>• Inciter les élèves à chercher les réponses par eux-mêmes</li> <li>• Laisser les élèves gérer leur temps par eux-mêmes</li> <li>• Proposer des stratégies d'apprentissage</li> </ul>
<p><b>Sur le plan affectif</b></p> <p>Créer des émotions positives qui encouragent l'engagement de l'élève</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normaliser l'erreur</li> <li>• Faire confiance aux élèves</li> <li>• Laisser des choix qui correspondent aux intérêts des élèves</li> </ul>
<p><b>Sur le plan de l'encadrement</b></p> <p>Développer un contexte structurant sur plan comportemental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des consignes claires</li> <li>• Montrer quoi faire</li> <li>• Instaurer des routines</li> <li>• Expliquer les rôles dans un travail d'équipe</li> <li>• Laisser les élèves vivre les conséquences de leurs actions</li> </ul>
<p><b>Sur le plan des mécanismes de contrôle externe</b></p> <p>Utiliser des pressions externes pour influencer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promettre des récompenses ou des privilèges :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Permission de travailler en équipe</li> <li>○ Points bonis</li> </ul> </li> </ul>



Les enseignants ont été questionnés sur les choix qu'ils offrent à leurs élèves en classe. D'emblée, huit enseignants n'ont pas répondu à la question. Six de ceux-ci n'ont pas répondu clairement à la question, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas en dégager d'exemples concrets (trois en mathématiques, deux en français et un en anglais). Les deux autres se disent inconfortables avec l'idée d'offrir des choix aux élèves (mathématiques et sciences). L'un indique « j'ai un peu de difficulté avec ça » (P9-MA), tandis que l'autre précise que cela ne lui ressemble pas et qu'il n'en voit pas l'intérêt : « Par expérience, ma recette, elle marche, elle est bonne. Je n'ai pas de problème avec la gestion de mes groupes » (P12-SC).

Au final, aucun d'enseignant de mathématiques ou de sciences ne s'exprime concrètement sur les choix offerts. Les choix sont regroupés dans le tableau 4. Les enseignants d'anglais et de français qui rapportent offrir des choix mentionnent entre un et deux exemples. Les pratiques ne sont nommées qu'une seule fois, excepté le choix de thème pour une rédaction ou pour un exposé qui est nommé deux fois.

Tableau 3. Choix offerts aux élèves en français et en anglais

Choix au niveau du contenu ou de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix du texte à lire</li> <li>• Choix du thème pour un exposé</li> <li>• Choix du thème pour une rédaction</li> <li>• Choix du niveau de complexité de la tâche</li> </ul>
Choix au niveau des ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des sources à mobiliser pour une recherche</li> <li>• Choix d'une stratégie d'annotation</li> <li>• Choix de recourir ou non à l'autocorrection</li> </ul>
Choix au niveau des modalités de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix de faire seul ou en équipe</li> <li>• Choix du niveau de soutien (faire seul ou en demandant l'aide de l'enseignant)</li> </ul>

Dans le tableau 4, les pratiques qu'ils rapportent mobiliser pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves sont regroupées en quatre catégories qui précisent le canal par lequel s'exerce l'influence sur la motivation. Les pratiques, un peu plus nombreuses, sont majoritairement nommées une fois, rarement deux ou trois. La pratique la plus rapportée est le dynamisme de l'enseignant (cinq fois).

Tableau 4. Pratiques déclarées pour soutenir la motivation et l'engagement

Par des actions pédagogiques ou didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des intérêts des élèves</li> <li>• Faire des liens avec le vécu des élèves et l'actualité</li> <li>• Rendre le savoir concret</li> <li>• Expliquer l'utilité des savoirs et compétences</li> <li>• Mentionner les intentions d'apprentissage</li> <li>• Varier ses pratiques</li> <li>• Laisser l'élève choisir sa lecture</li> <li>• Faire vivre des réussites</li> </ul>
Par la relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des relations positives</li> <li>• Prendre le temps d'échanger avec les élèves et de les écouter</li> <li>• Encourager les élèves</li> <li>• Souligner les réussites et les progrès des élèves pour qu'ils ressentent une fierté personnelle</li> </ul>
Par le climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un climat positif</li> <li>• Créer un climat de respect qui permet à chacun de prendre des risques</li> <li>• Être dynamique et passionné</li> <li>• Utiliser l'humour</li> </ul>
Par des régulateurs externes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposer sa volonté ou son pouvoir</li> <li>• Faire miroiter la possibilité d'un échec ou de l'obtention d'une bonne note</li> <li>• Promettre des récompenses (temps libre, temps de discussion, écoute de musique, permission de travailler en équipe, congé de devoirs)</li> <li>• Organiser des concours (compétitions)</li> <li>• Faire vivre une expérience d'expulsion</li> <li>• Amener l'élève à ne pas vouloir nous décevoir</li> </ul>

Parmi ces catégories, celle concernant le recours à des régulateurs externes attire l'attention. Ces pratiques sont déclarées par les trois enseignants de mathématiques et un enseignant d'anglais. Nous voulons ici prendre le temps de porter notre attention sur deux des enseignants de mathématiques qui se distinguent du reste des participants (P2-MA et P9-MA). Une analyse axiale des données nous a permis d'approfondir notre compréhension de ces cas. Tout comme les autres, leurs propos témoignent d'une gestion de classe bienveillante basée sur l'écoute, la confiance et le respect. Même s'ils affirment ne pas chercher à ce que ce soit « l'armée » (P2-MA) ou « le calme plat » (P9-MA) dans

leur classe, ils révèlent aussi une plus forte préoccupation pour le respect des règles et de leurs attentes et pour les limites. En plus de passer par des régulateurs externes pour soutenir la motivation, ils rappellent à plusieurs reprises l'importance de l'application de conséquences, par exemple du retrait. Certains propos traduisent une prédominance du pouvoir de l'enseignant : « Bien, je ne sais pas là. À un moment donné, ils n'ont pas le choix de les faire » (P2-MA). Ou encore : « Dans le fond, c'est que les élèves, ils font ce qu'on leur demande. C'est ça qu'on veut, là » (P9-MA).

Les données semblent indiquer que ces deux enseignants adoptent une gestion de classe davantage caractérisée par le contrôle. Ils manifestent d'ailleurs tous les deux une conception de l'autonomie reflétant une automatisation, laquelle repose sur l'encadrement et le fait « de montrer ».

Je suis un enseignant qui est assez strict, là, qui est assez séquentiel, si on veut [...], en étant en mathématiques, [...] tu fais telle étape, tu fais telle étape, puis si ça ne fonctionne pas, bien, il y a des conséquences aussi, là. (P2-MA)

Ce sont également ces derniers qui mentionnent que l'une des fonctions principales de la gestion de classe est de pouvoir enseigner ou de passer la matière.

## Discussion

Dans le cadre de cet article, deux questions ont orienté notre démarche : Quel sens les enseignants accordent-ils à l'autonomie? Quelles pratiques jugent-ils pertinentes à mettre en œuvre pour la soutenir? Nous discutons ici de ce que les résultats révèlent à ce propos.

### Exiger de l'adolescent qu'il fasse seul ce qu'on lui dit de faire : de l'autonomie?

L'autonomie est jugée importante par tous les enseignants, cela apparaissant même comme une « évidence » dans certains propos. Ceci n'est fort probablement pas étranger au fait que l'autonomie est une visée explicite du PFEQ depuis de nombreuses années. Parallèlement, force est de reconnaître la popularité croissante de l'appel à l'autonomie à différents niveaux de nos sociétés contemporaines et démocratiques. L'autonomie se taille même une place à l'intérieur des « dites » compétences du 21<sup>e</sup> siècle (Scott, 2015). Si l'autonomie semble un lieu commun pour les participants, il n'en demeure pas moins que les conceptions qu'ils entretiennent soulèvent certains questionnements.

Quatre conceptions de l'autonomie émergent de nos données, l'autonomie perçue comme : 1) un processus évolutif, 2) une injonction, 3) une indépendance, et 4) une automatisation.

Comme Raab (2016) le fait remarquer, les enseignants incarnent plusieurs de ces conceptions simultanément, de façon consciente ou inconsciente.

Il apparaît préalablement pertinent de mettre en lumière la vision largement déficitaire de l'autonomie des élèves. Ce processus de jugement social qui s'opère dans la relation élève-enseignant (Potvin et Pilote, 2016) risque d'être intériorisé par les élèves en les maintenant dans de faibles représentations de leurs capacités, ce qui serait contreproductif dans une logique de soutien à l'autonomie. En contrepartie, les enseignants de cette étude entretiennent une conception évolutive de l'autonomie. Ils sont d'avis que l'autonomie se développe et qu'ils peuvent et doivent aider les élèves, ce qui est susceptible de contribuer à ce qu'ils prennent des mesures en ce sens. Or, les pratiques de soutien à l'autonomie sont relativement limitées. Nous avons aussi mis en évidence dans une publication antérieure (Bergeron, Houde, Prud'homme et Abat-Roy, 2021) que ces mêmes enseignants recourent peu à certaines pratiques d'enseignement (p. ex. : apprentissage coopératif ou regroupements de travail flexibles et évolutifs) sous prétexte que les élèves « ne sont pas assez autonomes » (P9-MA) ou « ne sont pas prêts » (P1-FR). C'est donc dire que les enseignants veulent développer l'autonomie des élèves en même temps qu'ils évitent certaines pratiques parce qu'ils jugent que leurs élèves manquent d'autonomie. Du coup, on peut penser qu'ils sont privés de certaines occasions de la développer.

L'autonomie est aussi appréhendée comme une injonction; elle est attendue et exigée des enseignants. Raab (2016) critique avec vigueur cette vision qui, dit-elle, renvoie sur les élèves une pression énorme. C'est d'ailleurs ce que nous ont révélé des adolescents dans une recherche récente réalisée dans une école secondaire prônant l'autonomie et la personnalisation des apprentissages par un fonctionnement individuel en plan de travail (Laforme, Thibodeau, Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2022). Les élèves ont décrié l'importante charge de travail sous leur responsabilité, le défi d'effectuer toutes les tâches rapidement et adéquatement, et le fait que d'obtenir du soutien reposait sur leurs épaules. Selon leur propos, cette autonomie dont ils doivent faire preuve va de pair avec un stress important. L'injonction à être autonome et ses effets potentiels gagnent à faire l'objet de réflexion dans le système éducatif. Du moins, cette demande d'autonomie doit s'accompagner de conditions et moyens.

La conception d'indépendance soulève également certaines réflexions. Pour les enseignants, être autonome consiste à être en mesure de « faire seul » sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Incomplète, cette conception de l'autonomie est loin de refléter les processus qui sous-tendent ce que veut dire apprendre à apprendre par soi-même (Carton, 2011) et nous ajoutons, de considérer l'accompagnement que cela suppose. La conception

de l'autonomie vue comme une automatisation, proche de la conception d'indépendance, amène aussi des préoccupations. Grâce à l'encadrement et à la routine, l'autonomie est vue comme la capacité de l'élève à réaliser et à répéter de manière indépendante une série de tâches, déterminées à l'avance par l'enseignant. Conséquemment, le rôle de l'enseignant est de montrer et de faire pratiquer. Cette conception réédifie la posture magistrocentrée où l'enseignant contrôle et dirige. Tout aussi éloignée d'une gestion d'une classe responsabilisante et démocratique, elle place les élèves en situation de dépendance. Cette conception, qui relègue l'autonomie à une simple reproduction des savoirs, escamote par ailleurs la complexité de plusieurs de ces savoirs (Bilodeau, 2020).

### **Le soutien à l'autonomie : loin des ambitions...**

Les enseignants rapportent adopter une posture de gestion de classe positive et bienveillante. Le bien-être, la sécurité, l'empathie, les liens de confiance, le respect mutuel et l'établissement d'attentes claires sont au cœur de leur vision d'une bonne gestion de classe, dont la fonction principale est de créer un climat propice aux apprentissages. D'une part, cette vision correspond aux visions actuelles de la gestion de classe (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016) et rappelle la place prépondérante de la relation éducative de qualité dans la gestion de classe responsabilisante (Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022). D'autre part, dans une perspective de soutien à l'autonomie, plusieurs de ces éléments correspondent à une forme de soutien psychologique nécessaire à son développement selon Reeve (2009). Cela dit, les enseignants ne semblent pas conscients que ces éléments constituent également des leviers à l'autonomie, ne les ayant pas exprimés au moment où nous les avons questionnés sur leurs pratiques de soutien à l'autonomie. En revanche, plusieurs pratiques déclarées de soutien à la motivation et à l'engagement passent par la relation (être à l'écoute, discuter) et le climat de classe (climat positif et de respect), ce qui révèle que les participants reconnaissent le rôle de ces éléments sur la motivation de leurs élèves.

Globalement, les résultats révèlent que les actions conscientes en soutien à l'autonomie sont limitées. En effet, peu de choix sont offerts aux élèves, particulièrement en mathématique. Offrir l'opportunité de faire des choix est pourtant l'une des pratiques cruciales pour favoriser l'autonomie, la motivation et la responsabilisation (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022; Thompson et Beymer, 2015). Pour un impact optimal, les choix proposés doivent être significatifs pour les élèves, c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre à leurs besoins et leurs intérêts (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Patall, Dent, Oyer et Wynn, 2012). Dans une visée autonomisante, les enseignants gagneraient également à s'assurer que tous les élèves soient mis au défi de manière

appropriée en leur offrant des options de différents niveaux de difficulté (Evans et Boucher, 2015). Or, nos participants ne semblent pas associer le fait de planifier des tâches complexes, significatives, centrées sur les intérêts et dont le niveau de défi est adapté aux pratiques de soutien à l'autonomie. Comme nous l'avons mis en évidence auparavant, ces enseignants différencient peu leur enseignement, et les élèves semblent devoir suivre la même démarche d'apprentissage (Bergeron, Houde, Prud'homme et Abat-Roy, 2021).

En outre, les enseignants n'évoquent pas de pratiques qui relèvent du fonctionnement de la classe (p. ex. : participation aux règles et décisions) et très peu de pratiques qui portent sur le potentiel de la coopération pour le soutien à l'autonomie. Comme mentionné plus haut, les activités d'équipe sont parfois même écartées. L'aspect social est absent des discussions entourant le développement de l'autonomie, qui, pourtant, renvoie aussi au fait d'être : « en mesure de marquer son identité à travers des rapports de parité et, par ailleurs, de définir sa responsabilité à travers des échanges où l'on s'oblige mutuellement » (Quentel, 2014, p. 7). Considérant les visées actuelles inclusives qui appellent l'apprentissage du vivre-ensemble (MEES, 2017), les occasions de coopérer et d'échanger gagneraient à être accrues, notamment pour les élèves manifestant des difficultés comportementales qui ont besoin d'interagir avec des pairs modèles.

Parmi les quelques stratégies évoquées par les enseignants pour développer l'autonomie, plusieurs sont toutefois reconnues pour leur potentiel et pourraient être renforcées. C'est le cas des stratégies cognitives : inciter les élèves à réfléchir par eux-mêmes, à s'autoévaluer ou proposer des stratégies d'apprentissage. Les pratiques qui concernent le recours aux ressources en classe sont également prometteuses. De fait, les ressources joueraient un rôle central dans les processus d'autonomisation en offrant un soutien plus indirect à l'élève (Raab, 2016). L'auteure ajoute que l'appropriation de ces outils est cruciale pour que l'élève puisse agir sur lui-même et apprendre.

En ce qui concerne les pratiques générales de soutien à la motivation et l'engagement déclarés, il apparaît que la plupart des enseignants recourent à plusieurs pratiques qui soutiennent la motivation intrinsèque. Quelques enseignants seulement, surtout de mathématiques, privilégient davantage des pratiques qui visent la motivation extrinsèque en s'appuyant sur des régulateurs externes (promesses de récompenses, compétitions, expulsions de la classe, etc.). Faisant échos au le style motivationnel contrôlant qui serait à éviter (Reeve, 2009), ces pratiques peuvent toutefois paraître cohérentes lorsque le but poursuivi est que « les élèves fassent ce qui est demandé », comme c'est le cas chez deux des enseignants de mathématiques.

## **L'autonomie, la gestion de classe et la didactique**

Les courants actuels en gestion de classe encouragent à privilégier une gestion démocratique et responsabilisante où l'enseignant instaure une autorité éducative visant à développer l'autonomie. Or cet idéal suppose, sur le plan didactique de prendre davantage en compte les besoins et les intérêts des élèves dans la construction des savoirs et de leur laisser du pouvoir sur certains paramètres relevant de cette appropriation, et ce, même s'il peut paraître plus pertinent de contrôler face à aux défis de gestion de classe et des comportements. Il semble bien que cela représente un défi pour les participants qui, globalement, offrent peu d'occasions pour que les élèves agissent selon leurs propres forces et jouent un rôle actif dans leurs apprentissages. Cela est particulièrement marqué pour deux enseignants de mathématiques. À cet effet, Ünal (2017) révèle que l'enseignement magistral serait très présent dans les classes de mathématiques du secondaire. Selon Flowerday et Schraw (2000), la discipline enseignée aurait un impact important sur la mise en place d'options et de choix par les enseignants et que certaines disciplines plus séquentielles, comme les mathématiques, seraient moins favorables à la mise en place de choix. Nous pouvons faire l'hypothèse que les compétences lire, écrire et communiquer, typiques du français et de l'anglais, sont plus faciles à relier aux intérêts des élèves et se mobilisent dans des contextes plus variés permettant de leur laisser plus de liberté au niveau des contenus, des ressources, des modalités de travail, etc. Au-delà des disciplines, cette recherche remet en lumière l'interdépendance entre la didactique et la gestion de classe dans le projet de former des apprenants plus autonomes.

## **Conclusion**

Le soutien à l'autonomie fait partie des éléments de la profession auxquels les enseignants de notre étude accordent une grande importance, dans un contexte où ils estiment que les adolescents manquent d'autonomie, qu'ils présentent ou non des difficultés comportementales. L'analyse des données a fait émerger quatre conceptions de l'autonomie : 1) un processus évolutif, 2) une injonction 3) une indépendance et 4) une automatisation.

Nous identifions trois principaux paradoxes. Premièrement, l'autonomie des élèves est attendue sans pour autant que les conditions et occasions optimales qui leur permettraient de la développer soient offertes. Deuxièmement, il y a une volonté de soutenir l'autonomie, mais certaines pratiques sont évitées parce que les élèves sont jugés pas assez ou peu autonomes. L'autonomie étant ainsi située comme un préalable, il devient légitime de se demander quand, comment et où ils sont censés la développer. Troisièmement,

l'autonomie est conçue comme la capacité de l'élève à reproduire de manière indépendante une démarche déjà toute tracée par l'enseignant.

Cette recherche qualitative exploratoire apporte un éclairage sur les défis du soutien à l'autonomie au secondaire. Si les résultats peuvent faire échos dans des contextes similaires, ils ne traduisent certainement pas la réalité de l'ensemble des enseignants du Québec. Il y aurait d'ailleurs lieu de s'intéresser davantage aux pratiques et conceptions de ceux-ci entourant l'autonomie ainsi qu'aux éléments qui peuvent freiner ce projet.

Nous estimons qu'il importe de renforcer la formation initiale et continue des enseignants pour leur permettre de développer un esprit critique entourant les différentes conceptions de l'autonomie, de comprendre les enjeux sous-jacents ainsi que d'apprendre à mettre en œuvre les pratiques recommandées. Une meilleure compréhension des théories de la motivation serait également profitable. Nous sommes également d'avis que les enseignants manquent d'outils et de moyens concrets pour les aider face aux visées d'autonomie. La recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021), en tant que méthodologie de recherche appliquée qui permet simultanément de produire des outils et de développer des connaissances scientifiques, paraît une avenue prometteuse.

## Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2). <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Berger, J. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de Psychanalyse*, 196(3). <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>



- Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.) (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, J. (2020). *Didactique des mathématiques et pratiques efficaces : étude critique des conceptions de l'autonomie des élèves* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14810/>
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Carton, F. (2011). *L'autonomie, un objectif de formation*. Communication présentée à La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des TIC et du portfolio, Kyoto, Japon.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci E. L. et Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Dans Y. Paquet, N. Charbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 15–32). De Boeck Supérieur
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4). [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Denault, A.-S. et Cloutier, R. (2021). La socialisation, l'autonomie et la compétence sociale. Dans R. Cloutier, S. Drapeau, A.-S. Denault et C. Cellard (dir.), *Psychologie de l'adolescence* (5<sup>e</sup> éd., p. 135-154). Chenelière Éducation.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. et Pepper, F. C. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Harper & Row.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de*

*l'éducation*, 43(1), 288-312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>

- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 3-22). Presses de l'Université du Québec.
- Emmer, E. T. et Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Evans, M. et Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2). <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Flowerday, T. et Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prudhomme, R. Vienneau, H. Duschesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine* (p. 139-151). De Boeck.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. Three Rivers Press.
- Guay, F. et Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : État actuel des recherches. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *Théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 249-268). De Boeck Supérieur.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3). <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Jouan, M. et Laugier, S. (2009). *Comment penser l'autonomie: Entre compétences et dépendances*. Presses Universitaires de France.
- Laforme, C., Thibodeau, S., Bergeron, G., Rousseau, N. et Bergeron, L. (2022). *Renforcer l'engagement, l'autonomie et le respect en zone innovante : une recherche participative* [document inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les*

- troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (3<sup>e</sup> éd., p. 101-121). Gaëtan Morin.
- Lewis, R., Roache, J. et Romi, S. (2011). Coping Styles as Mediators of Teachers' Classroom Management Techniques. *Research in Education*, 85(1). <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2). <https://doi.org/10.1177/001440290106700203>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903543>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_junes/prfrmsec1ercyclelev3.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_junes/prfrmsec1ercyclelev3.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. et Wynn, S. R. (2012). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 162-171). Fides Éducation.
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en éducation. L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation?*, 1(20). <https://doi.org/10.4000/ree.8075>
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/edso.1663>

- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3). <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3). <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big Theories Revisited* (p. 31-60). Information Age Press.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support<sup>1</sup>. *Motivation and Emotion*, 28(2). <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3). <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Robbes, B. et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4). <https://doi.org/10.3917/nras.072.0059>
- Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J. et Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37(4). <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9351-8>
- Savoie-Zajc, L. (2018) La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scott, C. L. (2015). Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques*, 14, 1-18. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>
- Thompson, M. et Beymer, P. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *Support for Learning*, 30(2). <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12086>
- Ünal, M. (2017). Preferences of Teaching Methods and Techniques in Mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050204>