

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 64/1973 (1973)

Artikel: Les objectifs pédagogiques : un exemple - l'autonomie
Autor: Bandelier, Mireille / Bolognini, Monique
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116195>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les objectifs pédagogiques ; un exemple : l'autonomie

Introduction

mise
question
l'école

Depuis quelques années, la finalité ultime de l'institution scolaire donne lieu à un impressionnant courant de réflexions.

Le phénomène n'est pas totalement nouveau : au cours de l'histoire, les objectifs généraux de l'école — reflétant l'idéologie d'une société donnée — ont varié avec les grands bouleversements politiques. Cependant, à l'analyse, on s'aperçoit de l'originalité fondamentale du mouvement actuel :

- il est universel,
- il rallie de larges couches de la population (on réserve un accueil généralement favorable aux réformes scolaires),
- il s'inspire de motifs socio-économiques (donc relativement rationnels) et non seulement de motifs purement idéologiques,
- enfin, quelles que soient les solutions préconisées (jusques et y compris la suppression de l'institution scolaire), elles gravitent autour d'un noyau de préoccupations communes : comment apprendre à apprendre, apprendre à être, apprendre à communiquer.

grands
principes

Ici encore, on est tenté de penser que, dans leur essence, ces options n'ont rien de révolutionnaire ; les principes énumérés ci-dessus ont en effet, pendant longtemps, servi de toile de fond à l'enseignement, légitimant souvent et a priori un programme scolaire d'ordre essentiellement cognitif¹. Aujourd'hui, ces mêmes principes sont reconnus comme prioritaires et c'est à partir de la définition de ces objectifs que sont élaborés les nouvelles structures, les nouvelles méthodes et les nouveaux programmes scolaires.

La poursuite des objectifs

L'énoncé des grands principes ne suffit pas à réaliser une réforme : les problèmes surgissent lorsqu'il s'agit de les appliquer.

¹ Cognitif : de connaître. Les fonctions cognitives permettent d'appréhender le réel et d'avoir une action sur lui (perception, intelligence, mémoire, jugement, etc.). On leur oppose en général les fonctions affectives qui représenteraient la dynamique de l'individu.

Parmi ces problèmes, nous retiendrons ceux que posent la définition des objectifs et l'évaluation.

Disons d'emblée que c'est pour la clarté de l'exposé que nous séparons les deux domaines; poursuivre un objectif (qui, par essence, suppose une définition minimum), c'est se poser *ipso facto* en évaluateur, que l'entreprise soit simple, concrète (le jeu de boules) ou extrêmement complexe (le développement économique d'une nation).

Le
problème
de la
définition

On peut admettre que la poursuite d'un objectif implique:

- a) que soit défini avec précision le sens des concepts employés; que ces derniers soient opérationnalisés, c'est-à-dire donnent lieu à un recensement des comportements qu'ils symbolisent;
- b) que l'institution scolaire aménage ses structures, ses programmes et reconsidère ses méthodes en fonction des buts poursuivis.

Expli-
citation

Prenons un exemple. Dire « L'école doit éveiller le sens de la solidarité »

- a) n'infère rien quant à la pratique de l'enseignant. Ce dernier se désintéressera d'une option qu'implicitement il fait sienne. Qui oserait en effet la contester?
Seules une définition (qu'est-ce au juste que la solidarité?) et surtout une opérationnalisation même imparfaite de cet objectif (que fait un élève dont le sens de la solidarité est éveillé?) lui permettront d'analyser son action pédagogique, d'en réduire les contradictions et de réorienter son enseignement;
- b) pose le problème de l'environnement le plus propre à permettre la réalisation du projet éducatif (comment éveille-t-on la solidarité des élèves?). Il ne paraît pas essentiel de doter le système de moyens supplémentaires; il faut surtout l'analyser et le réorganiser fondamentalement. L'objectif doit être sous-jacent à l'ensemble des activités scolaires.

Le
problème
de
l'évaluation

Dans l'enseignement, l'évaluation n'est pas une chose nouvelle; l'école a toujours évalué, mais a évalué à outrance: notes, examens, concours, diplômes, prix, redoublement de classe, etc.

Il s'agit en fait moins d'introduire ce procédé à l'école que de lui rendre ses fonctions véritables:

- permettre au maître, d'une part, de connaître ses élèves, de les aider dans leurs difficultés spécifiques, et, d'autre part, de contrôler l'efficacité générale de son propre enseignement;
- plus largement, favoriser une véritable orientation continue des élèves;

— enfin, fournir aux responsables de l'éducation les données qui leur sont nécessaires pour juger de l'efficacité des innovations et, au besoin, pour en modifier l'application.

Si, comme nous l'avons relevé, la poursuite d'un objectif implique une évaluation, celle-ci ne peut intervenir valablement que sur la base d'une définition préalable de l'objectif. Or, l'expérience montre que les problèmes les plus importants se rencontrent justement au stade des définitions. En outre, la difficulté n'est pas équivalente pour tous les objectifs scolaires; il est relativement aisé de se mettre d'accord sur les objectifs qui ont trait aux connaissances que l'élève doit acquérir; en revanche, les objectifs d'ordre affectif sont difficiles à la fois à définir et à évaluer.

Ce point mérite une attention particulière: on pourrait craindre, en effet, qu'en raison de ces difficultés, la primauté réservée jusqu'à maintenant aux connaissances ne soit conservée implicitement.

Un exemple: l'autonomie

Parmi les différents objectifs non cognitifs, nous avons choisi comme exemple l'autonomie:

D'une part, les objectifs généraux du CREPS¹ y font allusion dans la formule « mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome ». D'autre part, le GCR² — préoccupé par le problème de l'opérationnalisation des objectifs scolaires et désireux de collaborer aux réformes romandes — a chargé un sous-groupe d'étudier le problème de l'autonomie. Les travaux de ce groupe ne sont pas encore achevés; nous nous bornerons ici à présenter la méthode d'analyse adoptée et l'état de la question³.

Autonomie n'étant pas un néologisme, il a paru indiqué de consulter le dictionnaire. Pour ce concept, le Robert donne: 1° (N.B. concerne surtout une collectivité) Droit de se gouverner par ses propres lois. 2° Philo. Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet (N.B. Il est en outre précisé qu'on peut réclamer l'autonomie).

L'autonomie est donc considérée comme relevant d'un droit, c'est-à-dire comme quelque chose qui est octroyé.

Il peut être utile de se référer encore à l'adjectif « autonome ». Or, on trouve: 1° (N.B. concerne surtout une collectivité) Qui s'administre lui-même; par extension, qui est administré par une

¹ Conseil de la réforme et de la planification scolaires.

² Groupe des chercheurs romands.

³ L'exposé ci-après n'engage ni le GCR, ni le groupe de travail en tant que tel.

collectivité autonome; 2^o (N.B. concerne surtout l'individu) Qui se détermine selon des règles librement choisies.

L'adjectif « autonome » s'applique donc à un mode d'action pour en décrire, en quelque sorte, la caractéristique, sans qu'il soit précisé si ce mode d'action repose nécessairement sur un droit octroyé.

Ceci nous met en face d'un problème fondamental. Que veut-on dire, en effet, lorsqu'on parle de favoriser et développer l'autonomie des élèves?

Cette proposition concerne-t-elle l'institution scolaire, le système? lequel devrait alors se transformer en déléguant tout ou partie de ses pouvoirs à ses administrés?

Ou, sous l'effet d'un glissement de sens, ne songe-t-on pas plutôt à une caractéristique personnelle des individus, à une sorte de capacité susceptible de développement?

... et les autres

Se référant aux travaux de différents auteurs (Piaget et Rogers en particulier) le groupe de travail du GCR, quant à lui, a finalement adopté les postulats suivants:

- l'autonomie n'est pas une propriété acquise et durable de l'individu, mais un certain type de *relation* entre un individu — ou un groupe — et certaines composantes de son environnement. Le caractère *relationnel* de l'autonomie exclut qu'elle puisse, comme telle, être apprise ou inculquée.
- en revanche, tirer parti d'une relation d'autonomie ou l'instaurer suppose certaines *dispositions individuelles*, qui sont à la fois des motivations, des aptitudes, et des connaissances. C'est sur ces dispositions que l'école peut exercer une action pédagogique, soit en suscitant chez l'élève une prise de conscience, soit en aménageant dans l'institution scolaire des situations d'autonomie favorisant un apprentissage, par la pratique, de modèles de comportement transposables à des situations extra- ou post-scolaires.

Ces postulats devraient servir de base, d'une part à un inventaire des dispositions requises chez les élèves et à leur traduction en objectifs pédagogiques, d'autre part à une analyse des conditions institutionnelles et pédagogiques permettant la relation d'autonomie.

Caractéristiques de la relation: le choix...

On admet implicitement qu'un individu — ou une collectivité — est autonome dans une certaine situation dans la mesure où cette situation lui offre une possibilité alternative de choix. Cela implique que l'environnement — matériel et social — rende plusieurs actions possibles.

On peut considérer que cette situation est la règle; l'essentiel du problème réside plutôt dans le degré de liberté offert.

Exemples : 1. L'élève peut choisir entre plusieurs thèmes de composition.

L'élève peut choisir de venir ou de ne pas venir à l'école.

2. Les élèves attribuent eux-mêmes les rôles dans une joute sportive (basket, etc.).

L'évaluation des résultats scolaires se fait en commun.

Dans le cas où plusieurs actions sont admises par l'environnement, la liberté de choix est indirectement restreinte par les réactions différenciées de cet environnement qui valorise — positivement ou négativement — certaines actions.

Exemples : 1. Le maître tend à sanctionner négativement les idées contraires aux siennes.

2. Le maître-animateur aura tendance à infléchir l'évaluation commune de manière que le groupe se conforme à ses propres critères.

Peut-être nous rapprocherons-nous d'une définition satisfaisante de l'autonomie en suggérant qu'elle implique non seulement l'existence de plusieurs possibilités d'action, mais encore une équivalence des réactions que l'environnement réserve à ces diverses possibilités d'action.

Dire: l'individu dispose d'une possibilité alternative de choix, n'implique pas qu'il puisse choisir n'importe quoi. Dans la réalité, cet individu ne jouit jamais que d'une autonomie partielle, l'environnement n'offrant le choix qu'entre certaines actions.

Exemples : 1. L'élève peut choisir le thème de sa composition mais ne peut pas choisir de ne pas faire de composition.

2. La classe peut choisir le but de sa course d'école, mais non les itinéraires (ou les moyens de transport) qui y conduisent.

S'il y a autonomie lorsqu'un environnement réagit de manière équivalente à une classe d'actions, il est nécessaire d'ajouter que la réalité sociale se compose d'une multitude d'individus et de collectivités, proches ou lointains, dont les réactions sont rarement coordonnées. Supposer que ces réactions puissent être globalement équivalentes est aberrant. Aussi sommes-nous amenés à définir une autonomie relative, c'est-à-dire réelle pour certaines composantes de l'environnement seulement.

Exemples : 1. La classe (maître et élèves) laissera l'individu choisir librement une discipline à option. La famille, par contre, peut intervenir auprès de l'enfant pour le contraindre à un certain choix.

... et la
sanction de
l'environ-
nement

En com-
plément:
l'autonomie
est partielle

l'autonomie
est relative

2. L'ensemble des élèves organise le programme hebdomadaire de français avec le maître de français, mais n'a pas cette possibilité avec le maître de mathématiques.

Si l'on veut parler de l'autonomie d'un individu, il faut en préciser le degré pour chacune de ces deux dimensions: *nombre d'actions permises pour chaque composante* spécifique de l'environnement.

L'autonomie étant ainsi définie, nous aborderons successivement:

- l'examen des dispositions individuelles
- les conditions institutionnelles qui offrent un certain degré d'autonomie et, par hypothèse, favorisent le développement des dispositions individuelles.

LES DISPOSITIONS INDIVIDUELLES

Pour
utiliser
l'auto-
nomie:

Avant toute entreprise, l'individu — ou la collectivité — doit être capable d'évaluer le degré d'autonomie que permet la situation. Pour cela, il doit pouvoir, d'une part faire un inventaire des actions alternatives, d'autre part anticiper les réactions réservées à chacune d'elles.

l'inventaire
des actions
pertin-
entes...

Il est clair qu'il serait peu efficace d'envisager n'importe quoi dans n'importe quelle situation. Cet excès d'ailleurs n'est pas à craindre. Au contraire, l'investigation est le plus souvent trop pauvre, étant canalisée par certaines préférences, et par des schèmes¹ et des schémas¹ d'action; en outre, il faut relever ici le rôle de l'inhibition qui empêche la prise de conscience de certaines possibilités d'action.

Pour pouvoir dresser un inventaire des actions alternatives pertinentes, l'individu doit donc présenter les dispositions suivantes²:

- être conscient de ses goûts, de ses aptitudes;
- être conscient de ses motivations, de ses angoisses et de ses faiblesses; s'accepter tel qu'on est;

¹ Schème d'action: « structure générale d'une action se conservant au cours de ses répétitions, se consolidant par l'exercice et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu » (J. Piaget).

Schéma d'action: « représentation symbolique — grâce au langage et à l'image mentale — d'actions types pertinentes dans des situations types » (Ph. Perrenoud).

² Cette liste — comme celles qui apparaîtront dans la suite du texte — n'est ni exhaustive ni opérationnelle; elle n'a de valeur qu'indicative.

- être capable de sortir de ses habitudes d'action ou de pensée; savoir recourir à d'autres modèles; savoir rechercher l'information; être curieux et inventif.

Ce n'est qu'après avoir dressé, a priori, un inventaire des possibilités d'action que l'individu sera en mesure d'évaluer son degré d'autonomie: en se reportant à la situation réelle, il pourra, par anticipation, confronter chacun des choix possibles à la réaction qu'ils pourraient susciter.

Ici encore, l'examen du réel peut être faussé de deux manières:

- les conditionnements antérieurs, le manque d'information, le souvenir de certaines sanctions dont l'individu a été victime dans une situation parente, peuvent limiter son investigation;
- à l'inverse, celui qui sort d'un milieu très permissif aura tendance à ne pas percevoir la complexité des situations dans lesquelles il pourra se trouver.

Pour anticiper correctement la réaction d'un environnement donné face à une action donnée, l'individu devrait, en première approximation, présenter les dispositions suivantes:

- être capable de dresser l'inventaire des composantes de l'environnement pouvant être concernées par une action donnée et dont, par conséquent, on peut attendre une réaction;
- connaître les lois et les règles qui régissent, implicitement ou explicitement, chacune des composantes de l'environnement impliquées; savoir s'informer à ce sujet; savoir où s'informer; oser s'informer;
- être capable de sérier les composantes de l'environnement concernées selon l'importance subjective qu'on leur accorde et, par conséquent, selon l'importance qu'on accorde à leur réaction¹.

Dans ce qui précède, les dispositions requises de l'individu lui permettront de mettre en évidence le degré d'autonomie dont il dispose et, par là, de l'utiliser de manière optimum. L'autonomie est alors considérée comme un état de fait.

Or, le cadre ainsi défini peut ne pas satisfaire l'individu pour toutes sortes de raisons; par exemple: il se voit dans l'impossibilité de réaliser le projet qui lui tient le plus à cœur; ou encore: le

¹ On peut reprendre à cet égard l'exemple 1, concernant l'autonomie relative: au moment de choisir une option, l'enfant, en tant qu'élève, est libre d'agir à sa guise; mais son choix pourra rencontrer l'opposition de ses parents ou de son meilleur ami, etc. L'élève court ainsi le risque d'être « rejeté » par une de ces personnes. Quelle importance accorde-t-il au fait d'être « rejeté » par ses parents, par son ami?

caractère relatif de l'autonomie entraîne une situation conflictuelle (dans l'exemple cité, comment satisfaire à la fois les parents et le meilleur ami). Pour résoudre de tels problèmes, l'individu peut recourir à plusieurs méthodes :

la trans-
gression,

Il peut neutraliser symboliquement l'environnement en transgressant délibérément les lois qui le régissent.

Dans ce cas, on ne peut pas, semble-t-il, parler d'autonomie puisqu'alors l'environnement sanctionnera réellement le coupable, que ce soit sous la forme d'une fessée, d'une rupture des relations, d'une peine de prison.

la prise
de pouvoir,

Si une composante de l'environnement peut faire obstacle aux projets d'un individu — ou d'une collectivité — c'est parce qu'elle détient un certain pouvoir. On peut donc admettre que, pour supprimer cette situation de dépendance, l'individu mette en œuvre des moyens comme la violence et la manipulation (flatterie, chantage, corruption, diffusion d'informations erronées, etc). Il nous paraît vain de nous attarder sur les dispositions requises pour l'emploi de ces méthodes : elles ne sont pas explicitement valorisées par notre culture et on peut douter de leur efficacité à long terme. Cependant, elles constituent probablement la seule possibilité d'action dans un milieu très coercitif.

la négocia-
tion...

Contrairement à la violence et à la manipulation, la négociation — comme moyen d'accroître l'autonomie — est explicitement valorisée par notre culture. Mais d'autres arguments plus objectifs la justifient également : elle favorise une adaptation continue et réciproque des partenaires sociaux ; elle est facteur d'apaisement, recherchant les solutions qui conviennent à tous ou au plus grand nombre ; l'échange des arguments, d'une part peut conduire à une solution plus efficace, d'autre part peut enrichir les connaissances des partenaires et augmenter la cohésion du groupe.

Pour s'engager dans une négociation efficace, on peut admettre que l'individu devrait manifester les dispositions suivantes :

- être capable de présenter clairement son argumentation ;
- savoir écouter ; être capable de comprendre l'argumentation du partenaire ; pour cela, être capable de le respecter comme son égal ;
- être capable de contrôler ses émotions (crainte de s'imposer pour certains, passion pour d'autres, etc.) ;
- être capable de faire des concessions ; savoir reconnaître ses torts quand il y a lieu ;
- se sentir engagé par la décision prise en commun.

... et le
dévelop-
pement
personnel

L'individu n'a pas toujours la possibilité de transformer l'environnement qui lui fait obstacle. Pour certaines catégories de problèmes, il n'a d'autres ressources que d'agir sur lui-même.

Ainsi, selon qu'il sera engagé dans une section difficile ou une section facile, l'élève se verra — ou non — refuser l'accès à certains types de formation ultérieurs. Pour jouir d'un degré d'autonomie élevé dans le choix professionnel, l'individu se voit donc tenu (étant entendu qu'il a les aptitudes nécessaires), soit de s'engager dans une section difficile, soit de rattraper le retard qu'il aurait éventuellement déjà pris. Cela implique des dispositions particulières:

- être capable de différer sa satisfaction,
- savoir faire appel à sa volonté.

LES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES

La discussion des conditions institutionnelles repose sur les hypothèses suivantes:

- les dispositions individuelles à utiliser et à accroître l'autonomie sont susceptibles d'apprentissage;
- l'école peut être le lieu de cet apprentissage; dans ce cas, les dispositions individuelles sont exercées « à propos » des préoccupations scolaires;
- les dispositions individuelles ainsi développées sont utilisables dans des situations multiples; la généralisation des comportements s'opère d'elle-même;
- l'apprentissage des dispositions à accroître l'autonomie engage les partenaires sociaux dans un processus dialectique, l'environnement scolaire agissant sur l'élève qui à son tour agit sur l'environnement.

Nous aborderons l'environnement scolaire à deux niveaux; le maître et/ou le groupe-classe, d'une part; l'institution proprement dite, d'autre part.

On peut admettre que l'attitude du maître varie entre deux extrêmes, certains se montrant autoritaires, d'autres non directifs. Il paraît évident qu'une attitude donnée favorisera — ou limitera — l'apprentissage des dispositions que nous avons examinées.

Le maître autoritaire offrira probablement un nombre de choix restreint; il n'engagera pas l'élève à envisager de nouveaux modèles d'action; il aura tendance à valoriser les comportements conformes à ses opinions, empêchant par là le développement de l'originalité propre de chacun et rendant impossibles les échanges entre les élèves et le dialogue entre lui-même et la classe.

Il semble donc que seule une attitude de type non directif permette le jeu et le développement des dispositions souhaitées. Cependant, cette affirmation mérite d'être précisée.

La non-directivité ne devrait pas être confondue avec le laisser-faire. Alors que, dans ce dernier cas, le maître s'efface au point de ne pas participer à la vie de la classe, la non-directivité (au sens rogérien) suppose l'établissement d'une relation intersubjective positive entre les partenaires. D'autre part seule une différenciation des rôles justifie l'activité du maître en tant que tel; ainsi, l'élève est, à son tour, en droit d'attendre de son maître qu'il présente certaines dispositions:

- être disponible;
- assumer sa propre identité; être authentique, c'est-à-dire ne pas chercher à se protéger par un certain dogmatisme, mais présenter ses opinions comme personnelles;
- être capable de fonctionner comme animateur de débats; de faciliter par une compréhension empathique et l'expression de cette compréhension la résolution d'un conflit;
- de posséder les connaissances ou, à défaut, les références qui manquent à l'élève; ou encore: savoir guider ce dernier dans sa recherche de nouvelles informations et références.

L'institution

Le terme « institution » désigne ici la part de l'organisation qui échappe au pouvoir du maître et des élèves: structure (filiales scolaires), programmes scolaires, moyens mis à disposition (finances, mobilier, laboratoires, bibliothèques, etc.).

Etant admis que le maître présente les attitudes propres à favoriser certains apprentissages, l'institution peut, en dernière instance, faciliter ou freiner la mise en pratique de ces dispositions.

Exemple: Un programme hebdomadaire rigide empêche l'analyse approfondie d'un sujet d'étude qui a particulièrement intéressé les élèves. Au contraire, avec un programme plus souple (à l'année), cette étude aurait pu être menée à terme.

D'autre part, on admet en général que la qualité d'un enseignement dépend du maître plus que de l'institution; cependant, les éventuelles carences de l'enseignant peuvent être partiellement compensées par les possibilités matérielles ou structurelles offertes directement aux élèves.

Exemple: si l'orientation n'est pas prise en charge par le maître, l'élève a la possibilité de recourir à un « tutor ».

Dans le cas précis de l'autonomie — en tant qu'objectif pédagogique — le rôle de l'institution peut concerner deux niveaux:

1. La classe. L'institution accepte le principe d'une certaine indépendance du groupe-classe en ce qui touche à la pratique quotidienne. Au besoin, elle incite le maître à se former, par exemple, aux méthodes non directives.

2. La relation entre elle-même et la classe. Pour être cohérente dans son projet, elle doit promouvoir la participation des maîtres et des élèves à sa gestion et à son évolution (mise en place de canaux d'information, de conseils scolaires, etc.).

Conclusion

Dans l'impossibilité de développer ici de manière plus approfondie le problème que nous avons tenté de cerner, nous aimerions pour terminer exposer quelques-unes des réflexions qu'il suscite.

Il ne suffit pas d'opérationnaliser les objectifs, c'est-à-dire de définir les buts que l'on se propose et les moyens de les évaluer; encore faut-il, pour qu'ils puissent être véritablement actualisés, que l'institution scolaire et les enseignants les assument réellement. Or, les nouvelles tendances de l'éducation impliquent un changement d'attitude fondamental; ne doit-on pas craindre que ces tendances ne s'expriment, en fait, que dans les programmes et les méthodes sans que soit modifié l'esprit dans lequel se donne l'enseignement?

En multipliant les situations d'autonomie, ne va-t-on pas multiplier les situations de conflits?

Rappelons d'abord que l'école, en inculquant la docilité et le respect de la hiérarchie, légitimait un enseignement de type autoritaire. En conséquence, la profession d'enseignant a attiré des gens dont une des motivations pouvait être, précisément, leur aptitude au commandement et à l'organisation. Est-il alors réaliste de penser que ces enseignants — peut-être majoritaires — accepteront de changer fondamentalement leurs attitudes? Qu'ils en sont capables?

Plus généralement, l'environnement social est-il prêt à accueillir l'élève qui, au sein de la classe, a appris à faire valoir ses propres idées? Comment un père dominateur, une entreprise fortement hiérarchisée réagiront-ils devant le jeune qui les aborde en négociateur?

Enfin, la valorisation de l'autonomie repose sur une idéologie.

Retenir l'autonomie comme objectif pédagogique sans aborder les changements sociaux profonds qu'elle implique, c'est faire preuve d'hypocrisie ou d'inconscience.

La société est-elle prête à se remettre en cause dans ses valeurs?

MIREILLE BANDELIER
Psychologue

MONIQUE BOLOGNINI
Sociologue