



Les paradoxes de l'autonomie en milieu scolaire

Par Christine Acheroy

Mots clés : autonomie, pédagogie, éducation, émancipation, adaptation

Les dispositifs pédagogiques relevant de l'autonomie¹ ont le vent en poupe. L'autonomie des élèves apparaît comme un but, une compétence à acquérir, ou une méthode. Mais quels sont les objectifs visés ? Offrent-ils les conditions de leur réalisation ?

Les objectifs des pratiques et des pédagogies de l'autonomie²

Les pédagogies de l'autonomie s'inscrivent dans la lignée des pédagogies nouvelles, un courant qui a émergé à la fin du XIX^e siècle³, rompant avec la représentation de l'enfant comme « objet » d'éducation, un être « incomplet » qu'il faut façonner, par l'éducation, en lui transmettant des savoirs et des normes, pour qu'il devienne un adulte conforme aux attentes sociétales. L'enfant est vu par les adeptes de ces pédagogies comme un « sujet », un être de désir, que l'éducateur accompagne afin qu'il puisse développer, par lui-même, des savoirs et

¹ Pour la définition du concept d'autonomie, voir notre analyse précédente : Acheroy, Christine, « Penser la notion d'autonomie au regard des enfants », CERE, 2019, [en ligne], <http://cere-asbl.be/spip.php?article248> (dernière consultation le 07 août 2019)

² Voir aussi l'analyse du CERE, par Caroline Leterme, « L'autonomie dans les apprentissages scolaires: focus sur les pratiques de l'école Roi Baudouin à Spa », [en ligne], <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article218> (dernière consultation le 21 mai 2019)

³ Source: Raab, Raphaëlle, « Construire l'autonomie des élèves... Oui, mais de quelle autonomie parle-t-on ? », Colloque International, *Les questions vives en éducation*, Nantes, 5, 6 et 7 juin 2013, [en ligne], <https://docplayer.fr/53282763-Construire-l-autonomie-des-eleves-oui-mais-de-quelle-autonomie-parle-t-on.html> (dernière consultation le 21 mai 2019)

Selon cette auteure, trois éléments caractérisent le courant de l'« Education nouvelle », en opposition avec l'éducation traditionnelle : la prise en considération de la réalité enfantine (puérocentrisme), l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie scolaire et la position empiriste selon laquelle les idées sont acquises à partir de l'expérience.

se construire ses propres normes, individuelles et collectives. Au cœur de ces pédagogies prévaut une visée politique : l'éducation de citoyens libres dans une société libre et démocratique. La notion d'autonomie renvoie ici à des finalités de liberté et d'émancipation personnelle et collective.

Or, aujourd'hui, on peut questionner si l'influence des nouveaux modèles d'organisation et de gestion dans le monde du travail sur l'institution scolaire permet encore à celle-ci de garantir les conditions nécessaires à la mise en œuvre de dispositifs visant ces objectifs fondamentaux. L'ambiguïté du concept d'autonomie, ses paradoxes et la multiplicité des formes d'autonomie constituent également une difficulté supplémentaire susceptible de troubler la cohérence entre les pratiques et les objectifs visés.

Ainsi, dans le cadre scolaire actuel, l'autonomie est souvent réduite à « la capacité d'un élève ou d'un groupe d'élèves à mener une activité productive (la tâche) au service d'une activité constructive (les apprentissages) en dehors de la présence directe de l'enseignant ». L'autonomie est alors une méthode qui ne se fonde pas sur l'idée d'émancipation de l'enfant mais sur une vision de lui comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable⁴. Pour Raphaëlle Raab, par ces méthodes, on viserait « dans tous les cas le degré supposé le plus élevé d'autonomie que représenterait l'autonomie morale pour le sujet, l'individu, l'apprenant : celle de la responsabilité individuelle ou collective de ses apprentissages, ses choix et ses comportements⁵ ». Mais aujourd'hui, dans un contexte dominé par le principe de l'efficacité économique, ces méthodes, centrées principalement sur la dimension cognitive, pourraient néanmoins souvent constituer « une condition d'efficacité et de réussite », c'est-à-dire, relèveraient de la performance⁶ dans un système de production compétitif. En même temps, d'un point de vue politique, ne relèveraient-elles pas d'une nouvelle modalité d'exercice du pouvoir par l'intégration des normes et d'une autodiscipline par les individus eux-mêmes, selon l'approche de Foucault ? L'accent sur la responsabilité individuelle semble s'apparenter plus à une oppression qu'à une émancipation...

On voit ainsi que les dispositifs en autonomie, dans le cadre scolaire actuel, peuvent présenter des logiques contradictoires. Comment se traduisent-elles sur le terrain ?

⁴ Lahire, Bernard, « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », in *Revue française de pédagogie*, volume 135, 2001. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, p.153

DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>

www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812 (dernière consultation le 21 mai 2019)

⁵ Raphaëlle Raab, « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire ...p.8. Par ailleurs, pour plus d'informations sur les formes de l'autonomie, voir notre analyse, « Penser la notion d'autonomie au regard des enfants » ...

⁶ Source. Vergniaux, Alain, « Autonomie ou liberté ? » in 5 études sur Célestin Freinet, en ligne, <https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr> (dernière consultation le 23 juillet 2019)

Émancipation vs intégration : les paradoxes des dispositifs pédagogiques de l'autonomie en milieu scolaire

Les paradoxes observés dans le cadre de recherches dans des institutions scolaires sont en lien avec la difficulté de combiner les objectifs de liberté et d'émancipation inscrits *a priori* dans ces dispositifs avec le cadre institutionnel scolaire ou proviennent d'une appropriation d'éléments de ces dispositifs à d'autres fins.

La liberté d'action de l'élève

► En milieu scolaire, les contraintes ne disparaissent pas avec les pratiques en autonomie, mais elles sont moins visibles. Souvent, la liberté d'action laissée à l'élève est en réalité « étroitement définie et cadrée⁷ ».

D'une part, le projet de l'institution scolaire ne correspond pas nécessairement avec celui des élèves. Selon Raphaëlle Raab⁸, « tous n'entrent pas en classe dotés de ce désir, et notamment les élèves les plus en difficulté ou les moins en connivence avec les attentes de l'école ». D'autre part, suivant Pierre Périer⁹, « l'encadrement invisible de la pédagogie de l'autonomie vise à placer les élèves en position d'acteurs dans les apprentissages, mais ils n'en sont pas moins encadrés par les normes scolaires, ne serait-ce qu'en acceptant de rendre des comptes à l'enseignant chargé de procéder régulièrement aux évaluations¹⁰ ». Ils restent d'ailleurs soumis à la contrainte de la réussite scolaire.

De son côté, Héloïse Durler¹¹ a observé comment certains enseignants « affirment et souhaitent laisser une part de liberté à l'élève dans la réalisation des tâches scolaires, et en même temps rappellent constamment, de manière implicite ou explicite, le cadre à l'intérieur duquel cette liberté peut s'exprimer¹² ». Par exemple :

- les enfants peuvent travailler à leur rythme, mais en réalité, le rythme attendu implicitement est celui d'un élève « normal » ; rythme qui permet de suivre le programme. La lenteur est donc vue comme un « problème » qui touche certains enfants¹³ ;
- les règles sont discutées et négociées, puisque la relation entre élèves et enseignants se veut moins hiérarchique. Mais lorsque la négociation sort des limites

⁷ Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école... » p. 80

⁸ Raphaëlle Raab est Docteure en sciences de l'éducation

⁹ Pierre Périer est sociologue

¹⁰ Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination? »... p.45

¹¹ Héloïse Durler a soutenu en 2013 une thèse de doctorat à l'Université de Lausanne sur les effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignants à l'école primaire. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la sociologie de l'éducation et portent sur les dispositifs pédagogiques et les pratiques des acteurs dans le contexte scolaire.

¹² Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école... » p. 80

¹³ Les « enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre ». Source : Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école... » p. 81

de ce qui lui semble acceptable, l'enseignant tente alors parfois d'imposer une contrainte¹⁴ ;

- certains enseignants appellent de façon récurrente les élèves à « se concentrer ». La contrainte extérieure se voit alors remplacée par la « volonté » ou « capacité » interne de l'élève¹⁵.

L'émancipation

Dans un cadre institutionnel scolaire traditionnel, certaines pratiques en autonomie peuvent induire des postures conformistes ou compétitives plutôt que l'émancipation :

- L'usage et l'accent mis sur les dispositifs de responsabilisation et d'auto-évaluation assimilés aux pédagogies en autonomie, pourraient viser une augmentation de l'implication des élèves dans leur parcours scolaire de la même manière qu'ils permettent d'augmenter la motivation et donc, la productivité¹⁶ des travailleurs dans le cadre du travail salarié¹⁷.
- La logique des choix, opérée dans le cadre d'options préétablies, pourrait également participer d'une socialisation au statut d'individu consommateur, comme le montre Elisa Herman¹⁸ : « l'enfant qui construit son autonomie individuelle en choisissant telle ou telle activité, reçoit du même coup une socialisation à la société marchande¹⁹ », « où le choix d'un produit parmi une gamme donnée est sensé illustrer la « liberté » du consommateur, c'est-à-dire, l'expression de ses goûts individuels »²⁰.
- La participation des élèves à travers la prise de parole - un élément fondamental des pédagogies de l'autonomie - signifie que la liberté d'action est « soumise au regard d'autrui²¹ ». Mais, selon Héloïse Durler, malgré la bienveillance et l'insistance des enseignants sur la tolérance, la personnalisation des objectifs et l'entraide, ces pratiques d'« expression de soi²² » peuvent parfois encourager les enfants « à entrer en compétition les uns avec les autres, à se moquer de leurs faiblesses mutuelles et à adopter des comportements de délation²³. « Une phrase mal maîtrisée, d'une gestuelle implicite, d'un système de notation discriminatoire etc.,

¹⁴ Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école... » p. 81

¹⁵ *Ibidem*, p.81

¹⁶ Durler, Héloïse, (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en Education (REE)*, 20, 76-86, p. 79 , [en ligne], <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1859> (dernière consultation le 24 mai 2019)

¹⁷ Durler, Héloïse, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école... », p. 79. Raphaëlle Raab

¹⁸ Helisa Herman est sociologue, chercheuse, enseignante et Maître de Conférence. Ses observations se fondent sur une recherche en milieu parascolaire.

¹⁹ Herman Elisa, « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », in *Mouvements*, 2007/1 (n° 49), p. 49. DOI : 10.3917/mouv.049.0046, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm> (dernière consultation le 21 mai 2019)

²⁰ *Ibidem*, p. 48

²¹ *Ibidem*, p. 80

²² liées au travail réflexif et à l'auto-évaluation

²³ *Ibidem*, p. 81

le jeu de la compétition s'installe malgré tout et défocalise d'une certaine manière les élèves de leur travail les rattachant à une dépendance affective au groupe néfaste pour l'apprentissage de l'autonomie²⁴ »

Autres difficultés potentielles dans la mise en œuvre des pratiques en autonomie dans le cadre scolaire

Des recherches²⁵ montrent aussi que les enseignants peuvent être confrontés à des difficultés dans la mise en œuvre des dispositifs en autonomie. Elles ont à voir, notamment, avec les prérequis de ces dispositifs et peuvent mettre à mal l'égalité des chances.

L'autonomie comme prérequis

L'autonomie « relèverait de ces savoirs, savoir-faire ou attitudes que l'école attend implicitement mais qui sont davantage supposés et requis que construits dans, avec et par l'école²⁶ ». Or, « l'injonction d'autonomie recèle quelque violence faite aux sujets lorsque l'autonomie se trouve requise et attendue sans que ne soient donnés à ces sujets les *moyens* d'être autonomes²⁷».

Les enfants présentent des aptitudes inégales pour « fonctionner » dans ce système, qui résultent de différences souvent socialement déterminées. Dans les classes moyennes, la convergence entre les socialisations familiale et scolaire faciliterait l'adaptation des enfants à cette forme pédagogique. Par contre, dans les classes populaires, les pratiques éducatives plus marquées par « des positions d'autorité et des obligations de conformité²⁸ » prépareraient moins à l'exercice de l'autocontrainte ou de l'autodiscipline attendu dans ce type de dispositifs. Par ailleurs, dans ces familles, les compétences langagières des enfants sont souvent plus réduites que celles de ceux des milieux plus aisés. Cette ressource très sollicitée dans ces

²⁴ Marie Rosso. Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? Education. 2015, p. 19, [en ligne], dumas-01204623

²⁵ Ce paragraphe se base essentiellement sur les recherches réalisées par Héloïse Durler, Raphaëlle Raab et Pierre Périer. Héloïse Durler a mené sa recherche, entre 2006 et 2008, à partir d'observations et d'entretiens semi-directifs, dans un établissement scolaire genevois de maternelles et primaires. L'école, d'environ 300 élèves reflète une mixité sociale. Raphaëlle Raab a mené une recherche dans 8 classes de maternelles, dans la région de Lyon, avec 3 types de publics différents: défavorisés, mixtes et favorisés. Pierre Périer a réalisé une enquête par entretiens individuels auprès de 34 professeurs stagiaires et néo-titulaires des différentes disciplines du secondaire, dans trois académies socio-scolairement contrastées (Creteil, Lyon, Rennes).

²⁶ Bautier & Goigoux, 2004. Source : Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle », *Questions Vives* n° 22 | 2014, p. 1, [en ligne], <http://journals.openedition.org/questionsvives/1653>, DOI : 10.4000/questionsvives.1653, (dernière consultation le 21 mai 2019)

²⁷ Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle »... p. 13

²⁸ Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?», in *Recherches en Education* n°20, 2014, p.48, [en ligne], <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf> (dernière consultation le 21 mai 2019)

dispositifs contribue à la « différenciation sociale des performances des élèves²⁹ ».

Raphaëlle Raab montre ainsi comment certains enfants refusent d'entrer dans les situations d'apprentissages en autonomie proposées et comment d'autres les contournent ou ne parviennent pas à construire les savoirs visés³⁰.

L'égalité des chances

Ainsi, « considérer l'autonomie comme déjà là sans travailler à la construire est susceptible de produire et de creuser des inégalités dans les apprentissages³¹ » et par conséquent aussi en rapport à la réussite scolaire. Les enfants issus de milieux précarisés sont d'autant plus susceptibles de moins bien fonctionner dans ces systèmes, voire d'y être confrontés à l'échec qu'ils sont moins bien accompagnés dans leurs apprentissages, en dehors de l'école, que ceux des milieux plus aisés³².

Conclusion

Cette analyse met en évidence que les dispositifs pédagogiques de l'autonomie, développés dans un cadre scolaire « traditionnel » présentent des ambiguïtés et des contradictions qui concernent leurs objectifs ou leur mise en œuvre. Face à l'influence des pratiques de gestion d'entreprise dans tous les domaines de la vie et notamment à l'école, et afin de veiller à la cohérence entre les pratiques éducatives et les logiques qui les motivent, c'est la notion même d'autonomie qui doit être interrogée : « pour lui redonner la vigueur et la pureté qu'elle aurait perdue, resurgit le besoin de confronter la notion d'autonomie à l'idée plus fondatrice de liberté³³».

Par ailleurs, au-delà des aspects philosophiques et méthodologiques des dispositifs, ne faut-il pas aussi que les enseignants et les éducateurs (parents compris) travaillent leurs postures ? Comment un dispositif pourrait-il induire l'autonomie chez un enfant si les attitudes des adultes ne permettent pas son développement ?

Finalement, ne faut-il pas surtout repenser le sens de l'école et le cadre scolaire afin qu'il puisse assurer les conditions qui permettent la mise en œuvre de ces pédagogies, fidèles à leurs visées émancipatrices originelles et non dans le but de former, avant tout, des futurs citoyens et travailleurs efficaces, responsables et autodisciplinés ?

²⁹ Bautier & Rayou, 2009, cités par Périer, Pierre, « Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination? »...p.48

³⁰ Source: Raab Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle »... p. 15

³¹ Raab, Raphaëlle, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle »... p.1

³² Long, Julie, « Les pédagogies alternatives: élitistes ou émancipatrices? », Alter Echos n°472, 2019, [en ligne], <https://www.alterechos.be/pedagogies-alternatives-elitistes-ou-emancipatrices/> (dernière consultation le 21 mai 2019)

³³ Source. Vergniaux, Alain, « Autonomie ou liberté ? » in 5 études sur Célestin Freinet, en ligne, <https://books.openedition.org/puc/10546?lang=fr> (dernière consultation le 23 juillet 2019)



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles