



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : DUBOIS Julie
SITE DE FORMATION : ARRAS
SECTION : 3**

**Intitulé du séminaire de recherche : Comment apprendre à faire la classe ?
Intitulé du sujet de mémoire : Les liens entre l'autorité menée par l'enseignant et
l'autonomie développée par les élèves
Nom et prénom du directeur de mémoire : JOIGNEAUX Christophe**

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser ici tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Monsieur Joigneaux,
Pour son aide précieuse, sa disponibilité
et ses bons conseils

Mme Mercier, Mme Delbecque et Mme Vanneste,
De l'école maternelle du centre d'Isbergues
Pour m'avoir accordé du temps, avoir répondu à mes enquêtes
et m'avoir accueillie en observation

Mes collègues de l'IUFM,
Pour leurs conseils et leur aide

Mes proches,
Pour leur soutien

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
I. INTRODUCTION	5
II. PROBLEMES RENCONTRES EN PRATIQUE DE CLASSE	7
III. QUESTIONS DE DEPART	9
IV. THEORIES	10
A. Autonomie.....	10
1. Définitions.....	10
2. Les textes officiels	10
3. Les auteurs	13
B. Autorité	15
1. Définitions.....	15
2. Les textes officiels	15
3. Les auteurs	16
C. Autorité, autonomie	17
V. PROBLEMATIQUE	20
VI. ENQUETES ET ENTRETIENS	21
A. Enseignante 1	21
1. Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie	21
2. Un regard sur sa pédagogie.....	21
3. Sa pratique	22
4. Analyse et commentaires	23

B.	Enseignante 2	23
1.	Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie	24
2.	Un regard sur sa pédagogie	24
3.	Sa pratique	25
4.	Analyse et commentaires	25
C.	Enseignante 3	26
1.	Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie	26
2.	Un regard sur sa pédagogie	27
3.	Sa pratique	27
4.	Analyse et commentaires	27
VII.	MISE EN RELATION DES DONNEES	29
A.	Sur le plan institutionnel	29
B.	Ce qu'en disent les auteurs	29
C.	Sur le plan des pratiques	30
VIII.	Conclusion et ouverture.....	31
	Bibliographie	32
	Sitographie.....	32

I. INTRODUCTION

Etudiante en master SMEEF (sciences et métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation), spécialité « professorat des écoles », je suis amenée à rédiger un mémoire de recherche afin de valider mon cursus. Etant issue d'un parcours plutôt pluridisciplinaire, je n'ai pas voulu me diriger vers un séminaire spécifique comme par exemple les sciences ou les langues. Afin de continuer sur cette voie, j'ai choisi un domaine pluridisciplinaire qui regroupe divers thèmes et notions qui ont attiré à l'école et plus particulièrement à la pédagogie. Il s'intitule « comment apprendre à faire la classe ? ». C'est, dans un premier temps, l'intitulé qui m'a attirée. Il paraît renvoyer directement à une dimension pratique du métier d'enseignant, et c'est d'abord ce qui m'a plu car j'ai beaucoup aimé observer et interpréter les réactions des différents acteurs des classes que j'ai eu l'occasion de visiter durant mes deux années de master. Néanmoins, au fil des séminaires, j'ai appris que la théorie occupe également une grande place pour « apprendre à faire la classe ». En effet, de nombreux auteurs ont écrit sur ces différentes notions qui accompagnent le quotidien d'une classe à l'école primaire.

Au départ, j'avais l'intention de travailler sur la gestion de classe, et plus particulièrement sur l'autorité du maître. Puis, au fur et à mesure des séances, et grâce aux lectures que j'ai effectuées dans le domaine de la pédagogie, je me suis intéressée à l'autonomie des élèves. J'ai fini par prendre conscience qu'il était possible de traiter les deux thèmes ensemble. En effet, ce sont deux notions qui ont beaucoup en commun, qui se complètent et qui peuvent être étudiées ensemble.

L'autonomie des élèves et l'autorité du maître sont des thèmes très présents au cœur des apprentissages. Ces thèmes sont d'ailleurs repris par la plupart des textes officiels : instructions officielles de 2008, référentiel de compétences du professeur des écoles ou encore socle commun des compétences et des connaissances des élèves. De plus, ce sont des notions que l'on retrouve au-delà de l'école primaire, c'est-à-dire dans le secondaire et même après, au cours de notre vie professionnelle, dans quelle que profession que ce soit.

J'ai voulu m'intéresser à la façon dont les élèves construisent leur autonomie. Je me suis également demandé si la gestion de classe menée par l'enseignant pouvait jouer un rôle sur ce développement de l'autonomie.

II. PROBLEMES RENCONTRES EN PRATIQUE DE CLASSE

Au cours de mes différents stages, j'ai pu réaliser de nombreuses observations, en plus de la pratique accompagnée. J'ai observé tous les aspects de la classe : le traitement de l'erreur, la pédagogie de projet, la motivation, etc. Mais ce qui a le plus retenu mon attention a été la façon de mener une classe, autrement dit l'autorité du maître et la façon de se faire « respecter » par les élèves. A l'occasion de mes stages, j'ai été confrontée à plusieurs profils d'enseignants différents :

Le premier enseignant que j'ai eu l'occasion d'observer était un enseignant d'une classe de CP/CE1 que j'ai suivi à l'occasion d'un stage préprofessionnel réalisé dans le cadre d'une option en troisième année de licence. C'était un enseignant plutôt strict, qui haussait facilement la voix et qui faisait régulièrement des rappels à l'ordre, de plusieurs natures : remarques, regards, agitation d'un objet bruyant (tambourin ou sorte de hochet par exemple) pour ramener la classe au calme, etc.

La deuxième enseignante que j'ai vue en CP/CE1, lors de mon premier stage d'observation en master 1, était plutôt joviale et avait adopté une gestion de classe basée sur la confiance. Les remarques et rappels à l'ordre étaient plutôt rares mais efficaces. Les élèves avaient été prévenus en début d'année du fonctionnement de leur maîtresse dans sa classe : un premier rappel à l'ordre est possible, mais si un deuxième vient à être formulé, alors c'est la sanction. Et ce fonctionnement était parfaitement respecté.

J'ai ensuite suivi une enseignante dans une classe de CM1/CM2 en première année de master également lors d'un stage de pratique accompagnée. La gestion de classe y était tout autre. Ayant peu de patience, les rappels à l'ordre étaient fréquents et assez fermes : l'enseignante demandait le silence en criant, de façon sèche et stricte.

Enfin, en fin d'année de master 1, je me suis rendue dans une classe de maternelle pour deux semaines de pratique accompagnée. L'ambiance y était différente, du fait aussi peut-être du jeune âge des élèves (petite et moyenne sections), mais également à cause de la personnalité de l'enseignante. Etant plutôt d'un caractère jovial et patient, les remarques

étaient douces, et parfois prises sur le ton de l'humour. L'enseignante tenait à chaque fois à faire justifier son rappel à l'ordre en disant : « pourquoi ne suis-je pas contente ? ».

Le fait de relier la notion d'autonomie à celle d'autorité a été encore plus inévitable pour moi dans la mesure où je n'ai visité que des classes à cours ou niveaux multiples. J'ai donc à chaque fois pu observer que les élèves devaient et savaient travailler de façon autonome. En effet, dans ce type de classe, l'enseignant ne peut pas diriger tous les niveaux et encore moins tous les élèves en même temps. Les enseignants de classe à plusieurs niveaux doivent pouvoir gérer plusieurs programmes à la fois, mais en plus de cela, ils doivent prendre en compte la pédagogie différenciée qui multiplie encore les niveaux. L'autonomie est donc l'outil indispensable du maître.

III. QUESTIONS DE DEPART

Je me suis posée plusieurs questions au sujet de l'autonomie et de l'autorité, notamment sur les possibles liens qui pourraient exister entre ces deux notions :

On peut, dans un premier temps, se demander ce que signifie pour les enseignants « avoir de l'autorité » et « être un élève autonome ».

Une des questions qui en découle est de savoir si l'autorité est innée ou non. Elle peut dépendre du caractère propre à chaque personne et plus particulière à chaque enseignant. Elle peut également s'acquérir avec l'expérience. Est-ce que les enseignants qui ont plusieurs années d'enseignement derrière eux font preuve de plus d'autorité, ou de moins d'autorité, que les autres ? Est-ce qu'ils acquièrent de nouvelles procédures au fil des années ? Ce sont autant de questions auxquelles il serait intéressant de répondre à l'aide de témoignages d'enseignants.

On peut ensuite se demander comment les enseignants parviennent à rendre leurs élèves autonomes ? Doivent-ils faire preuve de rigueur, d'autorité pour mener à bien ce type de pédagogie ?

On peut aussi penser que les enseignants doivent instaurer ou même imposer de la discipline pour favoriser une bonne gestion de classe et ainsi favoriser l'autonomie des élèves. Mais peut-on faire preuve d'autorité dans tous les domaines ? La même question peut s'étendre à l'autonomie : peut-on demander aux élèves d'être autonomes dans tous les domaines, pour toutes les activités ?

Certains termes paraissent s'interposer entre ces notions d'autorité et d'autonomie : la crédibilité, la légitimité, le respect, la confiance ou le rapport de confiance. Ce sont autant de notions qui seront expliquées dans la suite de ce mémoire.

Enfin, pourquoi l'autonomie ne peut pas s'établir sans un minimum d'autorité, sans la mise en place d'une certaine rigueur, d'un certain type de pédagogie ?

IV. THEORIES

Pour répondre à ces questions, j'ai, dans un premier temps, effectué des recherches théoriques. D'abord dans des dictionnaires, pour définir le sens global des notions exploitées, puis dans les textes officiels de l'école primaire pour définir un contexte, et enfin, auprès des auteurs par le biais de lectures.

A. **Autonomie**

1. **Définitions**

AUTO- : Élément qui, en français, entre dans la composition des mots réfléchis, complément du nom (« de soi même ») :

Faire son autocritique : c'est porter un jugement sur ses propres actes ;

L'autodestruction : c'est l'anéantissement de sa propre personne,

(Le préfixe -auto- est très utilisé en français contemporain).

AUTONOMIE : (du grec : *autonomos*) Qui se gouverne par ses propres lois (de *nomos* : loi). Qui se détermine librement : une volonté autonome, un individu autonome. Droit pour un individu de se déterminer librement, Indépendance, possibilité de décider pour un organisme, pour un individu, par rapport à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité.

Dictionnaire de la langue française, Le petit Larousse, 1994.

Il semble que ces définitions ne soient pas suffisantes pour saisir la particularité de l'élève autonome. En effet, ces définitions ne se situent pas dans un contexte précis et sont exprimées au sens large du terme.

2. **Les textes officiels**

Dans l'introduction au Bulletin Officiel du 19 juin 2008, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, donne des recommandations aux enseignants et futurs-enseignants. On y retrouve certaines valeurs comme l'égalité d'accès à l'instruction ou encore le devenir citoyen. Y figure également la notion d'autonomie :

« Vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et responsables. »

On se rend compte alors que l'autonomie est considérée comme une compétence à atteindre, et pas simplement comme une qualité de l'élève.

Cette compétence est également rappelée dans le préambule du Bulletin Officiel :

« L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative. »

Le B.O. insiste sur le fait que l'autonomie n'est pas innée chez l'enfant. En effet, c'est une compétence à acquérir. L'autonomie s'apprend donc, au même statut que les mathématiques. Cela montre l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage de l'autonomie. C'est à lui de faire en sorte que cette compétence soit acquise à la fin de l'année, d'un cycle ou de l'école primaire. Pour certain enfant même, on apprend plus à devenir autonome à l'école qu'à la maison.

On retrouve encore cette notion d'autonomie tout au long du B.O. de 2008. Cela commence donc par les programmes de l'école maternelle. Dès les premières lignes, la notion d'autonomie est lancée :

« L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant [...] à devenir autonome. »

C'est exactement la première phrase destinée à l'école maternelle. On peut penser qu'il s'agit donc d'un des objectifs les plus importants. L'école maternelle est une institution particulière. C'est la première école pour la plupart des élèves. En effet, même si l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans (CP), la grande majorité des enfants fréquentent d'abord l'école maternelle. Et l'école maternelle, en France, est une véritable école, où l'on apprend déjà énormément. Ce n'est pas une simple garderie comme en Allemagne par exemple avec les Kindergarten¹. L'école maternelle française enseigne les pré-requis pour l'entrée en CP ainsi que les compétences pour devenir élève, notamment l'autonomie. On

¹ Signifie « Jardins d'enfants ». Les Kindergarten sont, en Allemagne, l'équivalent de nos écoles maternelles. Comme en France l'école n'y est obligatoire qu'à partir de 6 ans. Seulement là-bas, les Kindergarten sont plutôt des garderies que des écoles. Les activités y sont davantage occupationnelles.

retrouve également cette compétence dans la rubrique « Devenir élève ». C'est même l'intitulé d'un des paragraphes « Coopérer et devenir autonomes ». À la fin de la maternelle, l'enfant est capable « d'exécuter en autonomie des tâches simples ».

La notion d'autonomie en tant que compétence à acquérir et reprise tout au long des programmes, aussi bien pour le cycle 2 que le cycle 3.

Au cycle 2, les élèves « apprennent à rédiger un texte court de manière autonome ». En éducation civique et morale, ils « acquièrent un comportement responsable et deviennent plus autonomes ».

Le cycle 3 prépare les élèves à l'entrée au collège. C'est un grand changement pour eux : tout au long de leur scolarité ils ont eu un(e) enseignant(e) attitré(e) pour l'année. Le maître de la classe est un repère pour les enfants. Il les suit pendant toute l'année et est disponible tous les jours, et toute la journée. Au collège, les élèves changent de professeur toutes les heures. C'est pour cela qu'ils devront faire preuve de plus d'autonomie. Le cycle 3 aide les élèves en les poussant le plus possible vers « l'indépendance, l'autonomie et l'initiative personnelle ».

L'autonomie des élèves est également reprise dans le socle commun des connaissances et des compétences². Cette notion fait d'ailleurs l'objet d'une compétence à part entière, la compétence 7 : « L'autonomie et l'initiative ». On y retrouve des arguments forts :

« L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme. [...] L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de la vie personnelle, professionnelle et sociale ».

L'autonomie et l'initiative s'acquièrent tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire.

On peut donc constater que les textes officiels destinés aux enseignants, futurs-enseignants, et même aujourd'hui aux parents d'élèves, prônent largement le développement de l'autonomie chez l'enfant. L'autonomie est aujourd'hui une véritable compétence à acquérir, au même titre que les disciplines « de base » enseignées à l'école primaire. Qu'en disent les auteurs ?

² Décret du 11 juillet 2008

3. Les auteurs

L'éducation à l'autonomie fait partie des figures emblématiques des pédagogies nouvelles. S'opposant aux pédagogies « traditionnelles », elles s'attachent à développer des compétences transversales et méthodologiques. Ainsi, l'essentiel n'est pas de retenir des quantités de connaissances (« une tête bien pleine ») mais d'acquérir des compétences et des méthodes de travail et de recherches (« une tête bien faite »), telles que l'autonomie. C'est pour cela que tout enseignant doit avoir pour premier souci de faire en sorte que son aide devienne de moins en moins nécessaire. L'élève doit prendre possession de lui-même (Caudron, 2003).

Seulement, chacun donne des définitions différentes de l'autonomie des élèves :

L'autonomie c'est le moyen d'agir, de faire et refaire à volonté et avec facilité, quelque soit le but (Caudron, 2003).

L'autonomie est la capacité à accroître ses capacités à apprendre seul. C'est aussi la capacité des élèves à travailler sans la sollicitation ou l'orchestration permanente de l'enseignant. L'autonomie permet aux élèves de développer leur propre démarche et permet une grande liberté de réflexion. (Métoudi, Duchauffour, 2001).

L'autonomie est la capacité cognitive à maîtriser son environnement. C'est la capacité sociale à se sentir responsable de ses actes (Schwartz, 1981).

En réalité, il existe plusieurs points de vue, plusieurs conceptions sur l'autonomie, surtout lorsque l'on associe cette notion à l'école maternelle.

Pauline Kergomard est la fondatrice de l'école maternelle. Elle a fait évoluer les salles d'asiles qui étaient à l'époque des établissements à vocation essentiellement sociale pour bâtir une nouvelle école, socle du système scolaire. Elle introduit le jeu qui est, pour elle, source d'apprentissages. Ces apprentissages visent essentiellement au développement et au bien-être de l'enfant. En effet, jouer ne veut pas dire ne pas apprendre. Les enseignantes de maternelle doivent être douces et bienveillantes. Au début du XX^{ème} siècle, les enseignants, fidèles à Piaget, considèrent que le développement précède l'apprentissage. Pour faire passer une notion auprès d'un enfant, il faut qu'il soit assez mûr pour l'accepter, qu'il ait atteint le bon stage.

Aujourd'hui, les auteurs se situent davantage du côté des savoirs des élèves. On peut déceler cette évolution notamment avec dans les programmes pour l'école primaire de 1995. En effet, ils placent l'école maternelle « à la base du système éducatif et de l'organisation pédagogique en cycles ».

« L'école maternelle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands". »

Alors, l'on parle davantage d'élèves que d'enfants. Les apprentissages sont au cœur de l'école maternelle. L'autonomie, et donc l'autonomie cognitive, devient un concept central. Selon Lahire, le concept d'autonomie est plus que d'actualité. Aujourd'hui, mieux vaut être autonome que dépendant ou assisté (2005). Seulement, l'autonomie est quelque chose qui se construit, on ne naît pas autonome. Parfois, elle se construit dans les familles, au quotidien. Cependant, l'école maternelle joue un rôle primordial dans le développement de l'autonomie chez l'élève. Lahire explique donc qu'il faut mettre en relation le savoir (l'autonomie) et le pouvoir (l'enseignant).

Cependant, le chemin vers l'autonomie comprend pour certains auteurs, des obstacles : Métoudi et Duchauffour, qui ont basé, dans un de leurs ouvrages, le livre comme support de l'autonomie, formulent certaines limites à ce sujet : l'autonomie des élèves suppose un savoir-lire minimum, qui est une compétence en cours de construction seulement au CP (2001). Ils affirment également que l'on ne peut faire travailler des élèves en autonomie que sur des exercices d'application et non pas sur « l'élaboration de savoirs construits sur un mode expérimental ».

Meirieu émet également de grands doutes quant à cette notion d'autonomie. En observant les pratiques de classe, il découvre que ce que l'on appelle « autonomie » s'apparente davantage à de la « débrouillardise », c'est-à-dire :

« La capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre réellement ce qu'il dit, à échapper à la punition quand on n'a pas fait son travail, à ne pas se faire interroger quand on n'a pas appris sa leçon ».

Selon lui, l'école n'est pas seule responsable de cette confusion. Mais justement, n'est-ce pas à l'école de réagir face à cela ? Peut-elle former à l'autonomie véritable ? C'est

justement en passant par une certaine pratique, une certaine autorité de l'enseignant, au sens de sa gestion de classe, que les enfants pourront devenir des élèves autonomes.

B. Autorité

1. Définitions

AUTORITE : (du latin auctoritas) Droit, pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir. Qualité, ascendant par lesquels quelqu'un se fait obéir. Pouvoir de décider, de commander, d'imposer ses volontés à autrui.

Dictionnaire de la langue française, Le petit Larousse, 1994.

« L'autorité, c'est le pouvoir de se faire obéir sans recourir à la force ».

Max WEBER

2. Les textes officiels

Contrairement à la notion d'autonomie, celle d'autorité est partiellement voire même presque totalement absente des textes officiels. Les instructions officielles de 2008 ne donnent aucune indication aux enseignants et futurs enseignants sur la manière de mener leur classe.

En y regardant de plus près, et en interprétant certaines formulations, on peut déceler une information dans le référentiel de compétences du professeur des écoles.

Compétence 5 : Organiser le travail de la classe

Compétence 5B : Gérer le groupe classe

Compétence 5-13 : Se poser comme « professeur »

On peut penser que les auteurs de ce référentiel ont voulu mettre en valeur le statut de l'enseignant, et l'importance de son rôle dans la classe. « Se poser comme professeur » pourrait vouloir dire « faire savoir aux élèves que l'enseignant est le gérant de la classe et qu'il faut s'y référer ».

On peut se demander pourquoi cette notion d'autorité est si peu détaillée dans les textes officiels. On peut penser que cette absence de directives est due à la place laissée à

la liberté pédagogique. Evoquée dans la loi d'orientation de 1989 puis confirmée dans les instructions officielles de 2005 :

« Le conseil pédagogique prévu à l'article L.421-5 ne peut porter atteinte à la liberté pédagogique de l'enseignant »

On peut également penser que la manière de mener sa classe est propre à chacun et dépend de la personnalité de l'enseignant. C'est pour cette raison que les textes officiels ne peuvent donner d'indications précises quant à la manière de gérer sa classe. Seules les limites de l'autorité sont régies par les textes, notamment en matière de sanctions.

3. Les auteurs

L'autorité, dans ce contexte, est prise au sens de la gestion de classe, de la discipline. C'est une notion issue des pédagogies nouvelles. Freinet est un de ceux qui ont le plus marqué ce sujet. Pour lui, la discipline est intimement liée à l'organisation spatiotemporelle et technique d'une situation d'apprentissage. Il a compris très vite que la question de la discipline ne doit pas être traitée séparément de la question du travail scolaire. « L'ordre et la discipline de l'Ecole moderne, c'est l'organisation du travail » (1964).

Comme pour la notion d'autonomie, les auteurs donnent des définitions différentes, plus ou moins précises de l'autorité. O. Reboul, par exemple, définit l'éducation par un rapport vertical entre l'élève et l'enseignant, entre l'irresponsable et le responsable, entre celui qui ignore et celui qui sait, entre l'enfant et l'adulte (1989). Pour lui, l'autorité est le pouvoir de faire faire à d'autres ce que l'on veut, sans avoir à recourir à la violence. Ce pouvoir est acceptable grâce à la position sociale de l'enseignant, à sa compétence. On parle alors de légitimité, en opposition avec la force physique. L'enseignant revêt plusieurs casquettes : celle de l'expert, c'est-à-dire une personne-ressources à qui se référer. Celle également de l'arbitre qui règle les conflits. L'autorité est légitime car on en a besoin (autorité fonctionnelle).

Selon T. Nault et J. Fijalkow, la notion de gestion de classe s'est transformée au fil du temps (1999). Les recherches sur le sujet ont permis d'identifier les pertes de temps réel

d'apprentissage liées à des répétitions de comportements et de consignes au début et à la fin d'une séance. La gestion de classe est donc un modèle basé sur l'ensemble des actes réfléchis d'un enseignant, actes qui président aux mises en œuvre d'une situation ou d'une série de situations pédagogiques en vue de produire des apprentissages. Cependant, T. Nault et J. Fijalkow précisent que ce modèle peut être employé avec des variantes de sens selon les utilisateurs, c'est-à-dire en fonction des différentes personnalités des enseignants.

Comme pour la notion d'autonomie, on peut distinguer deux conceptions : celle de Freinet et celle de Nault et Fijalkow plutôt penchés sur les apprentissages, sur les savoirs. Ce n'est pas la vision de Reboul qui justifie plutôt le recours à l'autorité par sa légitimité et son utilité dans la classe.

C. Autorité, autonomie

L'étymologie de ces deux termes est très proche. La racine latine « auctoritas » signifie : « J'accrois les potentialités de mon système, j'augmente mon emprise sur les choses et mon environnement ». On peut donc penser qu'être autonome, c'est s'autoriser. Alors, est-ce que l'autorité de l'enseignant aide au développement de l'autonomie des élèves ?

Tout professeur doit apprendre à ses élèves à se détacher de l'enseignant qu'il est. En effet, devenir un élève autonome est une compétence enseignée dès l'école primaire, et même dès l'école maternelle. L'élève doit apprendre à s'adapter au monde. C'est pourquoi il existe un certain paradoxe dans ce processus : l'enseignant doit user de son autorité afin que l'élève s'y soumette de moins de moins. C'est-à-dire qu'il faut aider l'enfant à passer d'un statut d'élève dans lequel il a besoin de l'autorité du maître à un statut d'élève autonome, capable de se libérer de la dépendance qu'il éprouve vis-à-vis de son professeur.

C'est ce qu'explique Lahire (2005). Il distingue deux pôles dans la classe : le pôle cognitif, c'est-à-dire le savoir ; et le pôle politique, le pouvoir. L'autonomie de l'élève est une délégation de responsabilités. L'enseignant réduit donc son pouvoir sur l'élève en s'appuyant sur ses capacités cognitives. On parle donc ici d'autonomie cognitive, basée sur les connaissances de l'élève. La délégation de pouvoirs repose sur une confiance mutuelle

entre le maître et ses élèves. Et cette confiance est accordée à une condition : que les objectifs soient atteints. On ne peut donc pas dissocier pouvoir et savoir. En apprenant aux enfants à devenir autonomes, l'enseignant renonce au pouvoir de leur dicter ce qu'ils ont à faire. Il leur apprend à construire eux-mêmes leurs savoirs.

Ce détachement de l'enseignant de son pouvoir a des conséquences sur les pratiques de classe. L'enseignant est de moins en moins instructeur, il donne moins « d'ordres », il devient plutôt un guide, un chef d'orchestre. Mais jusqu'à un certain point. En effet, être autonome c'est également être capable de demander de l'aide quand on n'y arrive plus. C'est ainsi que se construit l'autonomie, il est impératif de trouver un juste milieu.

Christian Frin, président du CRAP³ Cahiers pédagogiques, donne des pistes qui permettent de mener une gestion de classe visant à développer l'autonomie de l'élève :

- Permettre aux élèves de prendre conscience de leur pouvoir. Leur montrer qu'ils sont capables d'autogestion.
- Installer un climat de classe propice au travail en autonomie. Par exemple, mettre en place des ateliers dans la classe, être conscient de ce que les élèves sont capables de faire seuls ou non, jouer avec l'espace et le temps à la manière de Freinet...
- Déterminer des règles pour les moments en autonomie afin d'installer une confiance d'entre le maître et ses élèves.

On peut également considérer une certaine pédagogie aidant au développement de l'autonomie de l'élève : la pédagogie invisible. D'abord développée par Berstein, puis reprise par Lahire et Perrenoud, cette notion a montré que les pédagogies les plus renouvelées auraient tendance à être invisibles. Le contrôle de l'enseignant s'y exerce de façon plus implicite. De plus en plus, on délègue aux élèves le contrôle sur leur travail. L'enseignant donne des consignes, mais sans donner l'organisation, c'est à l'élève ensuite de contrôler et de réguler son activité. L'enseignant ne fait qu'amener le contexte, c'est à l'élève de l'explorer. Au moment où le maître entre dans la classe, son travail est « terminé ». En effet, sa principale occupation est un travail d'organisation. L'enseignant met moins l'accent sur l'acquisition et la transmission des savoirs techniques au profit des

³ Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques

savoirs faire et des compétences. Les apprentissages sont beaucoup plus transversaux. Enfin, les critères d'évaluation sont multiples et diffus, et ne se prêtent pas facilement à la mesure.

La pédagogie invisible est également exploitée du côté de l'autorité. C'est-à-dire que l'enseignant va mener une autorité invisible. C'est ce que reprennent les auteurs M. Tardif et C. Lessard (1999). Ils expliquent qu'il existe des savoirs liés aux règles de fonctionnement de l'organisation de la classe. Le maître n'a pas besoin de les expliquer. En effet, pour marquer certains temps, par exemple le passage d'une activité à une autre, ou pour marquer son mécontentement, l'enseignant peut utiliser des codes. Ces codes sont définis par le maître en début d'année et acquis par les élèves au cours des premières semaines. Cela peut être par exemple certaines mimiques physiques, un geste ou un regard. Cette pédagogie est d'ailleurs également appelée : pédagogie du regard. Cette modèle conduit les élèves à devenir de plus en plus autonomes. Pas besoin pour l'enseignant de répéter les mêmes choses toute l'année.

V. PROBLEMATIQUE

Les textes officiels ne lient pas les notions d'autonomie et d'autorité. Pourtant, certains auteurs le font. D'où la naissance de ma problématique :

Existe-t-il des relations entre l'autorité menée par un enseignant et l'autonomie développée par ses élèves ?

Pour mieux comprendre ce rapport et pour répondre à la problématique, il a fallu produire des données sur le terrain, dans des classes, auprès des enseignants et de leurs élèves.

VI. ENQUETES ET ENTRETIENS

Afin de comparer la théorie avec ce qui se passe réellement dans les classes, j'ai mené une enquête sous forme d'un questionnaire (cf. annexe) que j'ai proposé à trois enseignantes d'une école maternelle dans laquelle je suis allée en stage de pratique accompagnée en première année de master. J'ai choisi ce panel car il regroupe des enseignantes avec différents niveaux d'expérience (en nombre d'années de pratique), différentes expériences (parcours différents) et surtout des personnalités distinctes. Afin de compléter les réponses aux questionnaires et d'obtenir des données supplémentaires, j'ai également mené des entretiens avec ces enseignantes. Voici ce qui ressort des données recueillies sur le terrain.

A. Enseignante 1

La première enseignante est âgée de 30 ans, elle enseigne depuis huit ans et est actuellement dans une classe de toute petite et petite sections de maternelle composée de 29 élèves.

1. Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie

Pour cette enseignante, l'autorité c'est l'instauration des règles qui régissent la classe et qui permettent à tous de travailler dans des bonnes conditions, dans un climat propice aux apprentissages. Un enseignant qui a de l'autorité est un enseignant qui n'a besoin que d'un regard pour se faire comprendre. Il sait instaurer un climat de confiance dans la classe pour ne transiger sur aucune règle.

Un élève autonome sait accomplir une tâche sans l'aide de l'adulte.

En ce qui concerne les liens entre l'autonomie de l'élève et l'autorité du maître, l'enseignante explique que pour favoriser l'autonomie de l'élève, l'enseignant doit faire preuve d'une certaine autorité. En effet, le maître doit donner des consignes claires et précises. Si l'enfant a bien compris ce qu'il peut ou ne pas faire, il mènera à bien sa tâche.

2. Un regard sur sa pédagogie

A travers ces questions « d'auto-évaluation », j'ai demandé aux enseignantes d'évaluer leur propre niveau de fermeté dans la classe.

A ce sujet, cette enseignante se considère comme plutôt stricte puisqu'elle s'est donné la note de 4 sur 5 (5 étant le rang le plus strict). Cependant, elle complète en disant qu'une tolérance est nécessaire.

Une des questions de l'enquête interroge les enseignantes sur le fait qu'elles se soient adoucies ou au contraire affermies au fur et à mesure de leurs années d'enseignement. A cette question, l'enseignante 1 répond difficilement. Pour elle, le besoin d'être plus ou moins rigoureux dépend de l'enfant. Certains demandent plus de fermeté que d'autres.

De la même façon, lorsque les élèves travaillent en autonomie, elle avoue être obligée parfois, d'être plus fermes. Mais encore une fois, cela dépend des élèves. L'enseignante explique qu'être autonome est une compétence plus ou moins longue à acquérir.

Pour cette enseignante, le niveau d'autonomie est différent selon les élèves. Il peut résulter de plusieurs facteurs, principalement trois pour elle :

L'âge de l'élève : le niveau d'autonomie augmente avec les années et avec la maturité de l'élève. Mais le niveau scolaire et l'âge ne sont pas les seuls facteurs déterminants.

L'éducation apportée par les parents à leur enfant influence beaucoup son comportement à l'école. On repère facilement dans la classe les élèves pour qui les parents font beaucoup et parfois trop à la maison. L'enseignante prend l'exemple du passage aux toilettes ou encore des manteaux. Certains savent déjà faire alors que d'autres attendent qu'on le fasse pour eux.

L'enseignante 1 pense enfin que l'importance de la fratrie peut déterminer le degré d'autonomie de l'élève. En effet, elle a remarqué que les enfants uniques étaient souvent moins autonomes que les enfants qui ont des frères et sœurs à la maison.

Cependant, l'enseignante avoue qu'il existe des exceptions à ces généralités. Elle cite d'ailleurs l'exemple d'une petite fille, plus jeune que ses autres camarades de classe (née en fin d'année), fille unique et qui pourtant développe son autonomie plus vite que les autres.

3. Sa pratique

J'ai également interrogé les enseignantes sur leurs pratiques dans la classe. Pour l'enseignante n°1, la première étape est de se demander si l'élève sera capable ou non de réaliser l'activité en autonomie. Lorsqu'il est capable, il doit être mis au courant, avant de commencer l'activité, de ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire. Il doit également

savoir ce qu'il peut faire quand il a terminé son travail. Dans sa classe, l'enseignante demande systématiquement une validation du travail de l'élève avant de passer à autre chose. En effet, elle sait que parfois certains élèves peuvent considérer leur travail comme terminé alors qu'il ne l'est pas. C'est le cas par exemple quand il voit ses camarades avoir terminé le leur et avoir le droit de faire autre chose. Il veut tout simplement les suivre. La validation permet de s'assurer que le travail est fait même s'il n'est pas correct.

J'ai aussi questionné le panel sur les moments d'autonomie. Dans sa classe, l'enseignante a recours à l'autonomie lorsque les élèves sont placés en groupes de niveaux et qu'elle doit diriger un seul de ces groupes. Pendant ce temps, les autres élèves travaillent seuls.

Enfin, j'ai demandé si pour certaines activités, elle devait faire preuve de plus d'autorité. La réponse a été positive : l'enseignante 1 est plus autoritaire lorsque les élèves sont plus dissipés, fatigués ou après une période de vacances. C'est également le cas pour des activités moins « scolaires », en groupes et en dehors de la classe.

4. Analyse et commentaires

On peut dire que, dans sa classe, l'enseignante 1 a recours à une autorité dite « naturelle ». Elle est naturelle parce qu'après l'instauration des règles, elle s'appuie sur l'autonomie des élèves. Quand la passation de consignes est faite, il n'y a plus besoin d'autorité car les élèves ont compris et savent ce qu'ils doivent faire. On peut donc en déduire que cette enseignante base sa pédagogie sur les savoirs des élèves. On reconnaît une dimension cognitive à l'autonomie et à l'autorité. C'est un mode d'enseignement plutôt typique au cycle 3. Et effectivement, cette enseignante a d'abord travaillé avec des élèves de cycle 3 avant d'intégrer une école maternelle. On pourrait pourtant penser que la maternelle, qui est une école particulière, ferait appel à une autonomie de l'élève et à une autorité du maître qui passent par le bien-être des enfants.

B. Enseignante 2

La deuxième enseignante est âgée de 41 ans, elle enseigne depuis 18 ans et est actuellement dans une classe de petite et moyenne sections de maternelle composée de 28 élèves.

1. Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie

Pour cette enseignante, l'autorité c'est se faire respecter et savoir maintenir l'ordre dans la classe. Elle pense qu'il y a différents moyens de le faire : moduler sa voix, adopter une certaine gestuelle ou encore jouer avec les regards. Un enseignant qui a de l'autorité sait faire régner un bon climat dans sa classe, c'est-à-dire un climat propice aux apprentissages.

Un élève autonome est capable de travailler seul. Il sollicite peu l'adulte et est capable de répondre à ses besoins, d'y faire face. Par exemple, il sait qu'il peut se lever pour aller chercher du matériel ou un mouchoir sans demander l'autorisation.

Selon elle, afin de favoriser le travail en autonomie, il faut établir une certaine relation entre l'enseignant et ses élèves. Une relation dans laquelle chacun sait ce qu'il attend de l'autre. Bien entendu, avant de démarrer toute activité en autonomie, il faut s'assurer que les élèves savent ce que l'on attend d'eux. On en revient au remarque formulée par l'enseignante 1 à propos de donner des consignes claires et précises pour favoriser l'autonomie. L'enseignante 2 explique également qu'il est important de définir un règlement de classe dans le but de développer l'autonomie de l'enfant. Le règlement de classe est établi en début d'année, mais jamais le premier jour afin de laisser le temps aux élèves de se familiariser avec cette nouvelle institution qu'est l'école maternelle. Le règlement de classe est établi par les élèves eux-mêmes, par le biais d'une dictée à l'adulte. Il ne faut pas oublier qu'un règlement de classe ne comprend pas uniquement des devoirs. On y retrouve aussi les droits, notamment le droit de se débrouiller seul, le droit de prendre des initiatives.

L'enseignante 2 insiste également sur une relation élève-enseignant basée sur la communication. C'est par exemple le fait de justifier ses choix à chaque fois et de demander aux élèves d'en faire autant.

2. Un regard sur sa pédagogie

L'enseignante 2 se place au même niveau que la première sur l'échelle de la rigueur, c'est-à-dire à 4 sur 5. Elle affirme même qu'elle s'est affermie au fil des années. Ses exigences et sa manière de maintenir l'ordre sont plus prononcées qu'au début de sa carrière. Cependant, elle explique que la fermeté n'empêche pas la douceur, surtout avec des élèves de maternelle. En effet, l'enseignante affirme que l'on peut faire preuve d'autorité sans pour autant forcément hausser la voix, punir les élèves ou les « bousculer ».

L'enseignant 2 adopte plutôt une pédagogie invisible, c'est-à-dire une pédagogie du regard et des gestes. Par exemple, lorsque les élèves commencent à chahuter un peu trop, elle baisse la voix ou finit même pas complètement se taire. Pour les élèves, le fait de ne plus entendre le son de la voix de leur maitresse est comme une perte de repère. Chaque enfant finit donc pas se taire et il se produit un retour au calme dans la douceur.

3. Sa pratique

L'enseignante 2 attache une grande importance au développement de l'autonomie de ses élèves. Elle exerce ses élèves au travail en autonomie au quotidien. Le devenir autonome est une compétence qui s'apprend, il faut donc y travailler régulièrement. L'enseignante 2 veut amener ses élèves vers l'autonomie et tient à ce qu'ils le fassent d'eux-mêmes. Pour cela, elle les met régulièrement face à des situations dans lesquelles ils doivent et sont capables d'agir seuls. C'est par exemple le cas lors d'exercices de réinvestissement. Puisque les élèves ont déjà été confronté au même type de problème, ils sont normalement capables de reproduire l'exercice seuls. Il faut néanmoins veiller à une bonne compréhension de la consigne. Pour cela, elle demande parfois à un élève d'expliquer la consigne puisqu'il est censé déjà la connaître. L'enseignante laisse également ses élèves en autonomie lors de séances en ateliers. En effet, la plupart du temps, sa classe est partagée en quatre ateliers : un dirigé par elle, un semi-dirigé par l'ATSEM, et les deux autres en autonomie. Enfin, les élèves sont placés en autonomie aussi à la fin d'une séance, quand le travail est terminé, de la même façon que pour l'enseignante 1. Ils ont le droit de choisir un jeu, un album ou toute autre activité ludique mis à disposition dans la classe. En revanche, à la différence de l'enseignante 1, l'enseignante 2 ne demande pas de validation du travail effectué pendant la séance. Au niveau de l'autorité, l'enseignante 2 dit devoir faire preuve de plus de rigueur lors des séances en classe entière ou des déplacements (vers les toilettes ou vers la salle de motricité).

4. Analyse et commentaires

L'enseignante 2, de la même façon que l'enseignante 1, base sa pédagogie sur les savoirs des élèves. On peut parler ici aussi de dimension cognitive dans la relation autonomie-autorité. Cependant, son comportement s'apparente moins à celui d'un

enseignant de cycle 3. En effet, on remarque que l'enseignante 2 fait davantage appel aux émotions des élèves, à leurs ressentis. Et elle procède en utilisant la pédagogie invisible, c'est-à-dire en jouant avec les regards et les gestes. Par exemple, quand un élève perturbe la classe, elle fixera son regard sur lui jusqu'à temps qu'il s'en aperçoive. Elle peut également joindre ce type de pédagogie à des remarques comme « Je ne t'interroge plus parce qu'à chaque fois tu coupes à la parole... ». L'enfant va alors ressentir qu'il a déçu sa maitresse. Or, à cet âge, l'élève prête beaucoup d'importance à ce que l'enseignante pense de lui et veut généralement bien faire pour qu'elle soit fière de lui. On remarque alors de la part de cette enseignante une pédagogie un peu plus caractéristique de l'école maternelle, tout en axant l'autonomie de ses élèves et son autorité sur les connaissances, sur leurs acquis.

C. Enseignante 3

La troisième enseignante du panel est âgée de 35 ans, elle enseigne depuis 12 ans et est actuellement dans une classe moyenne et grande sections de maternelle composée de 26 élèves.

1. Ses définitions de l'autorité et de l'autonomie

Pour cette enseignante, l'autorité c'est montrer aux élèves qu'à l'école il y a certaines règles à respecter. Ces règles doivent être les mêmes pour tous. Pour montrer son autorité aux élèves, il faut rester cohérent tout au long de l'année, c'est-à-dire que les règles ne changent pas, n'évoluent pas, et sont valables pour tous les élèves. Pour faire valoir son autorité auprès des élèves, l'important est d'être cohérent et crédible. C'est-à-dire que lorsque l'on promet quelque chose, que ce soit une récompense ou une sanction, il faut l'appliquer. Cela permet aux élèves de comprendre que l'on ne passera pas à côté de certaines règles. Un enseignant qui a de l'autorité est également un enseignant qui sait rétablir le calme dans la classe quand le désordre empêche le travail.

Un élève autonome est un élève qui n'a pas besoin de l'adulte pour effectuer un travail. Pour cela, il faut que l'enseignant explique toutes les consignes avant de commencer l'activité. Cependant, il doit avoir constamment un œil sur les élèves qui travaillent en autonomie et doit rester à leur disposition pour d'éventuelles difficultés ou questions. En effet, l'enseignante 3 explique que même quand ses élèves sont dans les coins jeux, il faut la présence d'un adulte, que ce soit la maitresse ou une ATSEM.

2. Un regard sur sa pédagogie

Comme les deux premières enseignantes, l'enseignante 3 se situe au quatrième rang sur l'échelle de la rigueur (sur 5). Cependant, elle affirme s'est affermie au fil de ses années dans l'enseignement. Elle avoue que c'est peut être par manque de patience parfois, mais c'est surtout parce que ses exigences envers ses élèves sont plus importantes qu'au début de sa carrière. Au fil des années, elle a vu ce dont certains étaient capables et veut pousser les enfants au maximum de leurs capacités. En revanche, en début d'année, elle sait faire preuve d'un peu plus d'indulgence pour laisser le temps aux élèves de se familiariser avec sa classe et son mode de fonctionnement.

Pendant les activités en autonomie, l'autorité de cette enseignante est souvent plus prononcée. Elle explique que lorsque ses élèves sont seuls, ils ont tendance à oublier que même si la maitresse n'est pas là, il y a quand même un travail à réaliser.

3. Sa pratique

L'enseignante 3 a pour habitude de mettre ses élèves en autonomie pour des activités dont ils connaissent bien le fonctionnement. Cela permet de ne pas les déstabiliser. Certains élèves ont besoin de repères et la maitresse fait partie de ceux-là. C'est notamment le cas des évaluations. En général, ce sont des activités qu'ils ont déjà réalisées durant la séquence. Même si le contenu est différent, la méthode est sensiblement la même. Cependant, l'enseignante 3 pense qu'un élève n'est jamais totalement livré à lui-même dans la classe. L'autonomie n'est pas une compétence innée, elle s'apprend. Il faut donc y aller progressivement.

Comme pour les deux premières enseignantes interrogées, elle doit faire preuve de plus d'autorité pour certaines activités : des activités moins « scolaires », telles que l'éducation physique et sportive ou encore les arts visuels ou l'éducation musicale. Ce sont des activités qui peuvent favoriser l'autonomie, notamment avec la mise en place d'ateliers, mais pas seulement. Par exemple, en éducation musicale, les élèves sont, le plus souvent, regroupés en classe entière. Dans ces cas là, quand le ton monte trop, quand les élèves sont trop dissipés, il faut les rappeler à l'ordre, rappeler les règles de fonctionnement de la classe.

4. Analyse et commentaires

En comparaison avec les deux autres enseignantes, on peut remarquer que l'enseignante 3 place moins sa pédagogie dans une dimension cognitive. Dans sa classe,

l'autorité et l'autonomie passent plutôt par le bien-être des élèves, par leur développement. Elle veut rester à leur disposition, ne pas les mettre dans des situations perturbantes, quitte à moins stimuler leur autonomie. C'est peut être ce qui explique cette manière de faire preuve d'autorité : répéter les règles, rester près des élèves même quand ils sont en travail autonome, etc. On peut peut-être penser que cette enseignante, par désir de voir ses élèves réussir, est trop présente. Ce qui peut ralentir les élèves dans leur progression vers l'autonomie. Et c'est un cercle vicieux. Si on ne développe pas l'autonomie de l'élève, surtout à cet âge, il ne développera pas les automatismes propres au fonctionnement de la classe, et l'enseignante devra faire plus de rappels à l'ordre ou expliquer plusieurs fois les mêmes choses.

VII. MISE EN RELATION DES DONNEES

A. Sur le plan institutionnel

C'est en lisant les textes officiels que l'on peut déterminer une sorte d'idéal en matière d'autonomie et d'autorité. Or, on s'est aperçu que l'autorité est peu citée dans les textes. Alors, libre à chacun de pratiquer la discipline qu'il souhaite dans sa classe. Seulement, il faut allier gestion de classe et développement de l'autonomie. Et justement, cette notion d'autonomie est très développée, notamment dans les instructions officielles de 2008 et dans le socle commun. On peut essayer d'en ressortir les indications principales concernant ce point. En d'autres termes, ce que devrait faire chaque enseignant pour rendre autonomes ses élèves :

L'autonomie est considérée comme un des objectifs centraux de l'école primaire. Et ceci dès l'école maternelle. En effet, les enseignants de l'école primaire sont chargés de faire en sorte que les élèves se détachent d'eux, qu'ils sachent faire preuve d'initiative, raisonner par eux-mêmes.

Cependant, le choix est laissé aux enseignants de déterminer la voie par laquelle ils désirent mener leurs élèves vers ce but.

B. Ce qu'en disent les auteurs

Justement, différentes voies existent dans les pratiques enseignantes selon les auteurs cités précédemment et selon les données recueillies sur le terrain. On peut même parler de conceptions. Des conceptions qui ont évolué avec les temps. La première était centrée le développement de l'enfant, surtout dans le contexte de l'école maternelle. Ainsi, les concepts d'autorité et d'autonomie étaient portés par le bien-être des enfants. De ce point de vue, les enseignants tâchaient d'être doux, disponibles et bienveillants.

Aujourd'hui, sans pour autant laisser de côté le développement, ce sont plutôt les savoirs qui importent. Ainsi, le chemin jusqu'à l'autonomie doit passer par les apprentissages. C'est une conception dite « cognitive ». On constate donc un effacement de l'enseignant, au profit du libre arbitre de l'élève. Ils doivent savoir quoi faire et quand le faire. La discipline aussi passe par les savoirs des élèves. Ils doivent savoir ce qu'ils ont le droit de faire ou de ne pas faire.

C. Sur le plan des pratiques

Cette enquête de terrain m'a permis, non seulement de démontrer l'existence de liens entre l'autorité et l'autonomie, mais aussi de vérifier si les recommandations des textes officiels étaient appliquées dans les classes.

En effet, les trois enseignantes que j'ai suivies font en sorte de développer l'autonomie de leurs élèves. Cependant, elles appliquent trois méthodes différentes. L'enseignante 1 base sa pédagogie principalement sur les savoirs de ses élèves. L'enseignante 3, elle, veille plutôt au développement et au bien-être des enfants. Enfin, l'enseignante 2 se situe entre les deux. Adeptes de la stimulation de l'autonomie par les apprentissages, elle n'oublie pas néanmoins qu'il est important de veiller au bon équilibre de ses élèves de maternelle.

Cette enquête a également révélé les réels liens qui existent entre la gestion de classe menée par l'enseignant et l'autonomie développée par ses élèves. C'est encore plus flagrant dans les classes des enseignantes 1 et 2. Ces maitresses confèrent une grande part d'autonomie à leurs élèves. C'est le cas lors des ateliers, quand elles laissent travailler leurs élèves seuls, mais également quand elles sont avec eux. Toute la journée, ces enseignantes laissent une place importante à l'implicite, que ce soit dans la passation des consignes ou dans la discipline. Les inférences formulées doivent être interprétées par les élèves, ils sont chargés de comprendre à quoi elles renvoient. C'est le cas par exemple quand la maitresse dit « Pourquoi ne suis-je pas contente ? ». Les élèves doivent alors se souvenir à quelle règle cela renvoie. Ils ont une part de responsabilité dans leurs actes.

VIII. CONCLUSION ET OUVERTURE

Ce mémoire m'a permis d'étudier plus en profondeur deux thèmes importants de l'école moderne : l'autonomie de l'élève et l'autorité, au sens de la gestion de classe. Deux thèmes importants sur lesquels de nombreux auteurs ont écrit. Or, comme dans de nombreuses situations, la théorie ne suffit pas. Il faut alors observer ce qui se passe sur le terrain, au quotidien.

J'ai donc appris que, comme en théorie, l'autonomie et la discipline occupe une grande place dans les classes et dans les pratiques des enseignants. Malgré tout, ces concepts ne sont pas exploités de la même façon dans toutes les classes. Cela dépend des enseignants et de leur manière de voir les choses. C'est pour cela qu'on peut parfois apercevoir un léger décalage entre l'idéal, prôné par les textes officiels, et la réalité.

Quoiqu'il en soit, il existe bel et bien un lien entre l'autorité des enseignants et l'autonomie développée par leurs élèves. Que ce développement passe par les savoirs (autonomie cognitive) ou par le bien-être de l'enfant, les enseignants sont conscients de l'enjeu de l'instruction de cette compétence à l'école primaire, mais aussi dès l'école maternelle. La finalité est d'obtenir un détachement de l'élève vis-à-vis de son enseignant, de l'inciter à prendre des initiatives, et de le conduire jusqu'au chemin qui mène au second degré, et plus loin encore.

BIBLIOGRAPHIE

- BLAIS M.C., Ecole : le rôle de l'autorité, *Philosophie Magazine*, octobre 2009
- CAUDRON H., 2003, *Des idées claires pour enseigner : 40 questions-réponses*, Douai, Editions Tempes
- GEER B., 1997, Qu'est ce qu'enseigner in FORQUIN J.C., *Les sociologues de l'éducation américaines et britanniques*, Editions De Boeck
- LAHIRE B., 2005, *L'esprit sociologique*, Paris, Editions La découverte
- METOUDI M., DUCHAUFFOUR H., 2001, *Des manuels et des maîtres*, Paris, Editions Savoir-Livre
- REBOUL O., 1989, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France
- TARDIF M., LESSARD C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Editions De Boeck

SITOGRAPHIE

- Les cahiers EPS, CRDP Pays de la Loire : www.educ-revues.fr
- Les cahiers pédagogiques : www.cahiers-pedagogiques.com
- Site de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

Annexes

Enquête destinée aux enseignants de l'école primaire

dans le cadre d'un mémoire de recherche

Thème : autorité et autonomie

IUFM Arras – Master 2^{ème} année

Age :

Sexe :

Nombre d'années d'enseignement :

Classe dans laquelle vous enseignez :

Nombre d'élèves dans la classe :

- 1) Selon vous, qu'est-ce qu'un enseignant qui a de l'autorité ?

- 2) Pour vous, qu'est-ce qu'un élève autonome ?

- 3) Vous considérez-vous comme un enseignant strict ? Sur une échelle de 1 à 5

- 4) Au fur à et mesure de vos années d'expérience, avez-vous l'impression de vous êtes affermi(e) ou au contraire adouci(e) en ce qui concerne la rigueur dans votre classe, vos exigences, votre manière de maintenir l'ordre... ?

- 5) Quels moyens vous permettent de mettre vos élèves en autonomie ? (activités...)

- 6) Etes-vous obligés d'être ferme pendant que vos élèves sont en autonomie ?
- 7) A quel(s) moment(s) et pour quelle(s) activités placez-vous vos élèves en autonomie ?
- 8) A quel(s) moment(s) et pour quelle(s) activités devez-vous faire preuve de plus d'autorité dans votre classe ?
- 9) Quel rapport/relation doit-il y avoir entre l'enseignant et ses élèves pour mener à bien les activités en autonomie ?
- 10) Pouvez-vous donner une définition de l'autorité ?

Merci de votre participation !

Julie Dubois

Résumé

L'autonomie et l'autorité sont deux notions issues des pédagogies nouvelles. Préoccupations parmi les plus importantes des enseignants au quotidien, on s'aperçoit que ces deux concepts sont liés. En effet, l'acquisition de l'autonomie ne se fait pas sans mal. C'est une compétence à acquérir par les élèves. L'autonomie est d'ailleurs très présente dans les instructions officielles. Mais c'est également un lourd travail d'organisation pour l'enseignant. C'est lui qui doit amener ses élèves à se détacher de lui. Et ce chemin vers l'autonomie passe par la mise en place d'une certaine autorité, d'une certaine discipline au sein de la classe.