



HAL
open science

L'autonomie des élèves comme éthique de l'enseignant : petite et moyenne sections de maternelle

Gonzague Jobbé-Duval

► **To cite this version:**

Gonzague Jobbé-Duval. L'autonomie des élèves comme éthique de l'enseignant : petite et moyenne sections de maternelle. Education. 2015. dumas-01215453

HAL Id: dumas-01215453

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215453>

Submitted on 14 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris

Mémoire de Master « MEEF », mention « premier degré »

**L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES COMME
ÉTHIQUE DE L'ENSEIGNANT
(Petite et moyenne sections de maternelle)**

GONZAGUE JOBBÉ-DUVAL
Professeur des écoles

Directrice de mémoire
BARBARA ARROYO

Année universitaire 2014-2015

Mots clefs : travail autonome (éducation), école maternelle, choix, liberté.

PLAN DU MÉMOIRE

INTRODUCTION

D'une modalité de travail à une compétence à acquérir

D'une compétence à une exigence éthique

1. L'AUTONOMIE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET LES PRATIQUES COURANTES

1.1 L'autonomie cognitive comme objectif croissant des instructions officielles

1.2 Faut-il évaluer l'autonomie des élèves comme une compétence ?

1.3 Ni cognitive ni politique : l'autonomie dans la pratique commune aujourd'hui

2. LA LIBERTÉ CHEZ FREINET : L'AUTONOMIE POLITIQUE AU CŒUR DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT

2.1 L'idée plus fondatrice de liberté

2.2 Freinet et Montessori : un même matérialisme pédagogique mais une idée distincte de la liberté

2.3 L'autonomie comme objectif *moral* de l'enseignant aussi bien que de l'élève.

3. QUELQUES DISPOSITIFS D'AUTONOMIE EXPÉRIMENTÉS DANS MA CLASSE

3.1 Choisir son activité

3.2 Décider ensemble

3.3 Comprendre

4. BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

D'UNE MODALITÉ DE TRAVAIL A UNE COMPÉTENCE A ACQUÉRIR.

Quatre « ateliers » de travail simultanés dont un que je dirige, voici le dispositif largement répandu dont j'héritais en prenant mon poste toutes les fins de semaine en petite et moyenne sections de maternelle dans une école du 13^{ème} arrondissement de Paris classée « réseau éducation prioritaire ». Je vis rapidement les fruits du travail que je menais en petit groupe, ainsi que les capacités de l'agente spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) à viser certains objectifs d'apprentissage, mais j'éprouvai d'emblée la complexité de gestion de quatre ateliers simultanés aux durées différentes et je fus largement démuni devant l'organisation des « ateliers » dits « autonomes ». Quels objectifs et quelles activités proposer à ces élèves seuls ? En effet, les manuels scolaires ne donnent quasiment jamais d'exemples pour le travail en petit groupe non-dirigé et je ne souhaitais pas distribuer trop fréquemment des fiches de travail. De plus, il m'était difficile de transmettre aux « ateliers autonomes » des consignes claires et stimulantes sans perdre le reste du groupe. Enfin, je peinais à en évaluer le travail autrement que par une courte approbation du résultat ou par des bilans collectifs qui lissent les élèves non concernés. Comment ces ateliers peuvent-ils permettre l'acquisition de compétences de manière autonome ?

Des solutions pratiques me vinrent d'abord à l'esprit comme d'orienter tous les ateliers dirigés vers la préparation d'ateliers « autonomes » qui soient des ateliers d'entraînement. Mais c'était trop peu d'un seul atelier dirigé répété plusieurs fois (jusqu'à la compréhension de l'objectif et des procédures de base) pour nourrir un voire deux ateliers non-dirigés.

Plus profondément, je pris conscience peu à peu que chercher à organiser des « ateliers autonomes » ne suffisait pas et que je devais rechercher comment permettre aux élèves eux-mêmes d'être autonomes. En effet, mon but pouvait-il être limité à ce que les élèves accomplissent *sans moi* le travail que *je* décide, mets à disposition et évalue à leur place ? Je ne pouvais esquiver la question de leur besoin, de leur choix, de leur décision, de leur liberté si je souhaitais que l'autonomie soit, plutôt qu'une modalité de travail, une compétence à acquérir définie dans le socle commun de 2006 comme « la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même »¹.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel* n°29 du 20 juillet 2006 : *Socle commun de connaissances et de compétences*.

D'UNE COMPÉTENCE A UNE EXIGENCE ÉTHIQUE

Mes premières découvertes de Célestin Freinet² stimulèrent fortement cette prise de conscience. Au cours de l'année, je fus aussi séduit par les expériences de vaillantes condisciples qui créèrent tout un matériel pédagogique inspiré par l'œuvre de Maria Montessori.

Je relus les programmes à cette aune et compris qu'il me fallait articuler les deux grandes dimensions de l'autonomie qu'on y retrouve : l'autonomie politique et l'autonomie cognitive. L'autonomie cognitive m'apparut comme devant être au service d'une autonomie politique et pas seulement une nouvelle norme. Dans cet esprit, le sociologue Pierre Périer met en garde contre la sollicitation de « l'autonomie d'élèves qui, en réalité, ont à se soumettre à la pression normative de l'institution scolaire en se conformant à ce qu'elle attend ou autorise. [...] Les compétences à l'autonomie sont attendues plus que transmises en classe, renvoyant à la famille la responsabilité éducative de doter l'enfant des dispositions et des ressources nécessaires.» Il voit dans l'autonomie attendue de l'élève une « norme de jugement et d'évaluation » qui peut « constituer l'instrument d'un pouvoir de l'enseignant, bien que non explicité ni assumé comme tel ? »³

Je compris l'autonomie comme étant en premier lieu une exigence éthique de respect de la dignité de l'enfant, une exigence pour moi-même plutôt qu'une norme imposée à l'enfant. Ainsi je pouvais espérer rejoindre l'autonomie de la volonté définie par le philosophe Emmanuel Kant dans l'impératif catégorique : « Agis de telle manière que la maxime de tes actes soit universalisable ». Cette irréductibilité du sujet est aussi celle que j'ai découverte dans les *Invariants Pédagogiques*⁴ de Célestin Freinet : « L'enfant est de même nature que nous » (n°1). Dans chaque situation scolaire, je devais donc me poser la question : « si j'étais à sa place comment pourrais-je réagir ? », ce qui entraîne pour Freinet l'exigence éthique mentionnée dans plusieurs traditions religieuses : « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fassent. Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent⁵ » (cf. invariant n°28 : « On ne peut éduquer que dans la dignité »).

² FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Maspero, 1969.

³ PERIER Pierre, « Édito - l'autonomie de l'enfant en débat », in PERIER Pierre (coord.), *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014 : dossier « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? », p. 3-8.

⁴ FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques, T2, Les Invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994.

⁵ Cf. notamment, pour la règle positive : *Évangile selon saint Mathieu* 7,12 ; *Évangile selon saint Luc* 6,31.

1. L'AUTONOMIE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET LES PRATIQUES COURANTES

1.1 L'AUTONOMIE COGNITIVE COMME OBJECTIF CROISSANT DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

« Dans l'Éducation Nationale, l'expression « travail autonome » recouvre un ensemble d'expérimentations pédagogiques lancées en France au cours de l'année scolaire 71-72, d'abord sous le nom de "Travail Indépendant", puis à partir de 1975 sous l'appellation de "Travail Autonome". »⁶ « La perspective globale est de former des adultes capables d'apprendre à communiquer, capables d'esprit critique et de responsabilité, capables de respecter un contrat, de mener une tâche jusqu'au bout. »⁷ À partir des années 1983-1984, la démarche est renommée "pédagogie de l'autonomie" dans la formation continue des enseignants. Elle insiste sur l'aspect cognitif de l'autonomie conçue comme « finalité du système éducatif qui consiste à créer les conditions qui permettent à l'élève de construire son savoir. »⁸

Cet aspect cognitif de l'autonomie, le sociologue Bernard Lahire le distingue d'un aspect politique :

« Même si ces dimensions ne sont jamais totalement dissociables dans les faits, on peut distinguer deux pôles où est susceptible de s'exercer l'autonomie de l'élève : le pôle politique (vie collective, règles de vie commune, discipline...) et le pôle cognitif (celui de l'appropriation des savoirs). Être un élève-citoyen autonome, être un élève-apprenti autonome, voilà les deux grandes orientations que prennent les dispositifs pédagogiques en matière d'autonomie. »⁹

Le sociologue Christophe Joigneaux relève que dans les instructions officielles depuis 1977, l'autonomie gagne une légitimité accrue et particulièrement son pôle cognitif.

Dans les orientations (1977, 1986) et programmes (1995, 2002, 2008) successifs de l'école maternelle, on peut observer un usage croissant des mots « autonomie » ou « autonome » : alors qu'en 1977, 1986 et 1995, on en trouve respectivement une,

⁶ BRUNOT Roger et GROSJEAN Laurence, *Apprendre ensemble: pour une pédagogie de l'autonomie*, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999, p. 15.

⁷ MARGUERON P., « Travail autonome, pédagogie de l'autonomie, deux décennies, réflexions et bilans », in *Enseigner l'histoire et la géographie ; un métier en constante rénovation*, AFDG, *Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Cité par BRUNOT (1999).

⁸ MARGUERON P. (ibid.) Cité par BRUNOT (1999).

⁹ LAHIRE Bernard, « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, Volume 135, 2001, p. 154.

*quatre et trois occurrences, ces mots apparaissent dix fois dans le programme de 2002 et huit fois dans celui de 2008, malgré sa concision.*¹⁰

En 2008, l'importance accordée à l'autonomie mène au changement de nom du domaine d'activité « vivre ensemble » (2002) qui devient « devenir élève » pour associer les sous-domaines « vivre ensemble » et « coopérer et devenir autonome ». « Si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste nécessaire, il semble être devenu insuffisant pour « devenir élève », tant qu'il ne s'est pas mué en coopération et en autonomie. »

Mais de quelle autonomie s'agit-il ? Les programmes de 2008 abordent le respect et l'intériorisation des règles de vie commune :

*Les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime.*¹¹

Certes aussi, les élèves « prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative ». Mais l'autonomie politique est moins présente que l'autonomie cognitive :

*Les enfants doivent comprendre progressivement [...] la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. [...] Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades.*¹²

Christophe Joigneaux note que cet accent sur l'autonomie cognitive est en progression à chaque nouvelle mouture des programmes. En 2002, elle était plutôt répartie dans les différents domaines d'activité¹³.

Joigneaux relève que la posture métacognitive est traduite dans les programmes de 2008 par les verbes suivants : « anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser, s'autoévaluer, se corriger... **On ne demande donc pas aux élèves seulement de faire seuls,**

¹⁰ JOIGNEAUX Christophe, « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014.

¹¹ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL, *Bulletin Officiel* n°3, 19 juin 2008, Numéro hors-série : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

¹² *Ibid.*

¹³ En « Découverte du monde » notamment, on lisait : « Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées ». (Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin officiel* n°1, 14 Février 2002, Numéro hors-série : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*)

mais aussi de commencer à savoir comment et pourquoi ils ont fait ce qu'ils ont fait, dit ou appris ».

Analysons à présent les programmes de 2015 pour l'école maternelle¹⁴. Ils emploient six fois les termes « autonome » ou « autonomie », moins qu'en 2002 et 2008, mais l'autonomie est bien présente. Le terme est mentionné principalement dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », où il est question quatre fois de « l'écriture autonome ». Il ne s'agit pas tout à fait de l'autonomie visée par le « texte libre » des techniques Freinet, à la fois cognitive (tâtonnement expérimental) et politique (expression libre), même si la présentation du domaine recommande que l'enseignant propose la « dictée à l'adulte » et « valorise les essais spontanés » en grande section. Il s'agit plus simplement de « commencer à écrire tout seul », notamment des messages élaborés par l'élève lui-même. On trouve peut-être ici une autre conception de l'autonomie, proche du concept anglophone d'*agency* (puissance d'agir) : « Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit. »

Qu'en est-il dans le reste du document ? Avant de présenter les cinq *domaines* d'apprentissage, le nouveau programme définit l'école maternelle par ses « modalités spécifiques d'apprentissage » et par un « enjeu de formation central pour les enfants » qui « structure les apprentissages » : « Apprendre ensemble et vivre ensemble ».

On retrouve deux fois le terme « autonomie » parmi les « modalités spécifiques d'apprentissage » :

- « Apprendre en jouant ». « Le jeu [...] permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. » Peut-être peut-on voir une dimension politique quand les enfants sont encouragés par le jeu à « agir sur le réel » et à « expérimenter des règles et des rôles sociaux variés ».
- « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes ». « Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse », ce qui permet des « activités cognitives de haut niveau [...] fondamentales pour donner aux enfants

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel* spécial n°2, 26 mars 2015 : *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.

l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »¹⁵ Il s'agit ici explicitement d'autonomie cognitive.

L'autonomie cognitive est encore présente sans le terme lui-même dans les autres modalités d'apprentissage. « Apprendre en s'exerçant » suppose que « l'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés ». Pour « apprendre en se remémorant et en mémorisant », l'enseignant « aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. »

Qu'en est-il dans l'enjeu central de formation « Apprendre ensemble et vivre ensemble » ? Il ne mentionne pas l'autonomie mais l'évoque fortement, avec un accent sur le pôle cognitif quand il s'agit de « comprendre la fonction de l'école » :

L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.

Mais « Apprendre ensemble et vivre ensemble », c'est aussi « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », et l'on trouve ici plus particulièrement le pôle politique de l'autonomie.

*C'est progressivement partager des tâches et prendre des **initiatives** et des **responsabilités** au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à **confronter son point de vue** à celui des autres. [...] L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse **élargir sa propre manière de voir ou de penser**. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une **personne à part entière** et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. [...] Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une **élaboration collective de règles de vie** adaptées à l'environnement local. À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux **expériences morales** (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. [...] [L'enseignant] est attentif à ce que tous puissent développer leur **estime de soi**, s'entraider et partager avec les autres.*

¹⁵ « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes : Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. » (*ibid.*)

Le pôle politique de l'autonomie a donc une place moindre que le pôle cognitif dans les programmes de 2015, mais une place certaine puisqu'il est considéré également comme « enjeu de formation central pour les enfants ». Je regrette toutefois que le terme « autonomie » ne soit pas du tout employé quand il s'agit de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Notons que l'autonomie politique est plus développée que dans le programme de 2008 mais que, pour ce dernier, « devenir élève » était un domaine d'apprentissage avec des objectifs énoncés¹⁶, contrairement à « Apprendre ensemble et vivre ensemble » qui est un « enjeu de formation central »¹⁷. Comment donc et faut-il évaluer l'autonomie des élèves comme une compétence ?

1.2 FAUT-IL ÉVALUER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES COMME UNE COMPÉTENCE ?

Si l'on veut évaluer l'autonomie comme une compétence, il nous faut chercher une direction dans le nouveau socle commun, même si la maternelle n'est qu'indirectement couverte par le socle :

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation¹⁸.

Indirectement, la maternelle est donc tout de même concernée : « bien que non obligatoire, [elle] établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se

¹⁶ « À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de : respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ; écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ; éprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions ; identifier les adultes et leur rôle ; exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ; dire ce qu'il apprend. » (M.E.N., *B.O.* n°3, 19 juin 2008, Numéro hors-série : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*).

¹⁷ **Le projet de programme fixait pourtant des objectifs** : « Tout au long de l'école maternelle, l'enfant apprend à : s'estimer, éprouver de la confiance en soi pour s'engager dans une activité et y persévérer ; identifier, nommer, exprimer sa pensée, des envies, des émotions, des sentiments ; se situer dans les différents moments d'apprentissage, les différents champs d'activité ; comprendre ce que l'école attend (engagement dans l'activité, utilisation d'outils, réflexivité) ; respecter les autres, coopérer, s'entraider, trouver sa place d'élève dans le respect des autres ; identifier les rôles et fonctions des différents personnels ; comprendre que les règles de fonctionnement de l'école et de la classe sont nécessaires aux apprentissages visés et à la vie collective. » (Conseil supérieur des programmes, *Projet de programme pour l'école maternelle*, 3 juillet 2014).

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015 : *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.¹⁹ » Il faut donc prendre en compte que le socle commun « donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. » Nos points d'appuis seront donc :

- « Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre. [...] La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. »
- « Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. [...] [L'école] permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. »

Chaque domaine, respectivement associés au pôle cognitif et au pôle politique de l'autonomie, comporte des « objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun » qu'il faudrait avoir en vue pour évaluer des compétences²⁰ en maternelle.

Mais peut-être est-il bon que l'autonomie des élèves ne soit pas l'objet d'une évaluation si l'hypothèse du sociologue Pierre Perrier est vérifiée.

Selon notre hypothèse, l'autonomie attendue des élèves dans les apprentissages et comportements en classe serait l'expression de ce nouveau contrat pédagogique, largement implicite, soucieux de construire et de maintenir un rapport de pouvoir que l'enseignant ne parvient plus seul à instituer. La norme d'autonomie pourrait ainsi jouer le rôle d'analyseur des « réussites » comme des « échecs » d'élèves qui, sous ce prisme, se voient attribuer la responsabilité de leurs difficultés scolaires ou problèmes de comportement. Au cœur de la socialisation scolaire et des pratiques pédagogiques ordinaires, se joue ainsi la possibilité d'une émancipation par l'autonomie en même temps qu'une reproduction des rapports de domination²¹.

Pierre Perrier relève que l'accès à l'autonomie se joue à la fois à l'école et dans les familles. Or ces dernières « préparent inégalement les jeunes générations à se saisir des opportunités d'une pédagogie axée sur leur participation active, leurs compétences réflexives et langagières », la contractualisation et des normes largement implicites. L'objectif d'autonomie qui devrait

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel* spécial n°2, 26 mars 2015 : *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.

²⁰ Notons d'ailleurs la définition donnée ici d'une compétence : « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. »

²¹ PERIER Pierre, « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? », PERIER Pierre (coord.), *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014 : dossier « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? », p. 43-51.

mettre en valeur la dignité du sujet peut devenir une simple norme scolaire d'évaluation jetant une lumière crue sur les inégalités sociales entre les familles, d'autant plus si « les compétences à l'autonomie sont attendues plus que transmises en classe, renvoyant à la famille la responsabilité éducative de doter l'enfant des dispositions et des ressources nécessaires. »²²

Avant dévaluer l'autonomie des élèves, je crois effectivement plus juste de savoir quelle autonomie je vise et comment la transmettre, plus juste finalement d'évaluer d'abord et avant tout comment je transmets l'autonomie à mes élèves, d'évaluer la libération plus que la liberté. À cet égard, il convient d'interroger les pratiques « autonomes » courantes en classe maternelle, auxquelles je n'ai pas échappé en cette première année d'enseignement.

1.3 NI COGNITIVE NI POLITIQUE : L'AUTONOMIE DANS LA PRATIQUE COMMUNE AUJOURD'HUI

Dans la pratique, l'autonomie en maternelle est aujourd'hui largement perçue comme une simple modalité de travail dans le cadre des « inévitables ateliers » décrits en 2011 dans le rapport de l'Inspection générale sur l'école maternelle²³.

Le rapport date des années 1960 l'introduction des ateliers en maternelle et des années 1970 leur développement qui s'appuyait notamment sur la redécouverte de Freinet. Pour ce dernier, « l'atelier est lieu de travail au service d'un projet, requérant et favorisant à la fois autonomie et coopération des enfants [...] L'atelier est alors un moyen de réaliser un projet et non une fin en soi. » Aujourd'hui le rapport pointe une « dérive paresseuse », une « organisation du travail "par groupes" et non "en groupe" [qui] est une commodité matérielle pour certains domaines d'activités. »

Dans aucune classe maternelle, on ne peut échapper aux « ateliers ». Il s'agit d'un dispositif dans lequel les enfants sont répartis dans des groupes dont chacun se voit assigner une place dans la classe, une tâche et le matériel adapté. Dans la majorité des cas, les « ateliers » sont tournants de telle manière que tous les groupes d'enfants auront participé à tous les « ateliers » sur une période qui varie (journée, demi-semaine, semaine souvent).

²² PERIER Pierre, « Édito - l'autonomie de l'enfant en débat », in PERIER Pierre (coord.), *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014 : dossier « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? », p. 3-8.

²³ BOUYSSÉ Viviane, CLAUS Philippe et SZYMANKIEWICZ Christine, *Rapport n°2011-108 - L'école maternelle*, IGAENR-IGEN, octobre 2011, pp. 103-107.

Dans ce dispositif, l'enseignant a deux solutions : soit se consacrer à un petit groupe pendant qu'un deuxième est confié à l'ATSEM et les autres laissés « en autonomie » ; soit papillonner d'un groupe à l'autre, « le plus souvent pour réguler la discipline et l'utilisation du matériel. ».

Les fruits des « ateliers autonomes » sont jugés très insuffisants.

[...] pour rendre la tâche possible à de jeunes enfants livrés à eux-mêmes, les situations proposées sont souvent très simples, à enjeux didactiques pauvres, ce qui suscite un faible investissement, une exécution rapide [...] voire bâclée pour aller vers des dérivations plus recherchées (temps libre aux coins-jeux, au coin-livres, etc.). [...]

Par ailleurs, dans la majorité des situations, l'insuffisante prise en compte de l'activité a posteriori, l'absence de retour sur les productions et, surtout, sur les procédures et les démarches renforcent l'impression que l'on a occupé les enfants sans rien attendre de cette occupation du point de vue des apprentissages. [...]

Enfin, il est rare que les « ateliers » donnent lieu à une véritable coopération entre enfants [...] Dans la très grande majorité des situations, les enfants s'acquittent de leur(s) tâche(s) côte à côte et pourraient effectuer exactement la même chose si toute la classe était affairée sur le même objet. Pour l'activité même, il n'y a que très rarement plus-value de la forme « ateliers ».

C'est un manque d'autonomie cognitive qui est principalement pointé ici. Christine Passerieux, conseillère pédagogique à Paris et ancienne secrétaire nationale du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), abonde en ce sens quand elle observe les organisations de classe où chaque élève est seul face à sa tâche et court ainsi un risque important de démobilitation et d'attentisme. En effet, l'élève perçoit mal le problème qui lui est posé. Il ne peut ni le reformuler ni échanger avec d'autres sur la pertinence de ses procédures de résolution. À chaque étape les élèves sollicitent l'enseignant pour savoir s'ils ont terminé ou s'ils sont sur la bonne voie, pendant que d'autres chahutent. L'enseignant court de l'un à l'autre pour ramener le calme ou pour valider brièvement, souvent d'une simple appréciation morale – « c'est bien » – ou encore pour distribuer des micro-consignes qui fractionnent la tâche. « L'enseignant ne peut évaluer que le produit fini des travaux des élèves sans considération des chemins empruntés par chacun, des points d'impasse. De la même manière, les élèves [...] se centrent sur la production finale [...] et non sur les procédures de réalisation. »²⁴ Dans ce cadre, nombre d'élèves, particulièrement quand ils sont en ateliers dit « autonomes » ne peuvent réussir une tâche que lorsqu'ils en connaissent déjà la procédure, si bien que l'enseignant est tenté de ne leur proposer que des activités qu'ils maîtrisent déjà. Le mode d'individualisation de l'enseignement décrit ici place les élèves dans une dépendance affective et cognitive à l'égard de l'enseignant. Au contraire, Christine Passerieux observe

²⁴ PASSERIEUX Christine, « Les effets de l'individualisation des apprentissages en maternelle », 2008. En ligne : http://www.gfen.asso.fr/fr/les_effets_de_lindividualisation_des_apprentissages

que si l'enseignant s'adresse explicitement à l'ensemble du groupe pour lui poser un problème, « les élèves coopèrent, s'imitent, confrontent leurs productions parce que la situation l'exige. Ils sont plus fortement mobilisés sur l'activité cognitive » et l'enseignant étaye en reformulant, en faisant préciser les intentions d'un intervenant, en sollicitant la validation du groupe. « Dans ce type d'organisation, le collectif permet la formalisation des procédures de réalisation d'une tâche ».

Toujours au regard de l'autonomie cognitive, ajoutons la critique d'une modalité particulière de travail individuel « autonome » : l'usage croissant du travail sur « fiches » (souvent en « atelier ») dès la maternelle, épinglé par un autre rapport de l'IGEN.

« Dans les classes maternelles, la présence de fichiers d'exercices tend à se développer dès la section de petits ; les travaux sur photocopies abondent quand il n'y a pas de fichier. Ce recours précoce aux supports écrits est souvent justifié par la nécessité de « montrer que l'on travaille à l'école maternelle » et par la volonté de fixer des groupes d'enfants sur des activités que l'enseignant ne dirige pas ; il traduit parfois une mauvaise compréhension de l'importance donnée au domaine « Devenir élève ». La fonction de la « trace », pour importante qu'elle soit, ne doit pas leurrer : l'activité sur papier n'est pas un vecteur d'apprentissage quand elle constitue le tout de la démarche, quand les élèves appliquent des consignes sans connaître ni comprendre l'enjeu de ce qu'ils font, quand ils s'acquittent de tâches sans avoir l'habileté motrice nécessaire pour les effectuer avec précision et efficacité, quand ils ne comprennent même pas la différence entre le réel et les symboles qui le représentent. L'activité devient purement occupationnelle quand les élèves ne perçoivent que les aspects les plus matériels des tâches et oublient les enjeux cognitifs ; elle peut même être contreproductive quand ils sont supposés copier des motifs graphiques ou des modèles écrits (lettres, mots, chiffres) sans que le bon geste ait été enseigné. »²⁵

Il ne suffit donc ni de travailler sans le maître ni de travailler individuellement pour être autonome. Le sociologue Christophe Joigneaux juge même particulièrement néfaste pour les élèves moins bien préparés, notamment ceux des classes populaires, le « nombre toujours plus grand de traces écrites » en maternelle. Bien des élèves sont « incapables d'exploiter de façon autonome les [...] différents supports de traces écrites ou des indications orales (re-)formulées avant ou après leur pratique. »²⁶ Christophe Joigneaux voit bien la commodité des traces écrites en maternelle comme mémoire des activités et supports d'échanges collectifs ou bien comme « moyen de réguler à distance et en temps différé l'activité des élèves »²⁷ mais ses observations en grande section de maternelle et ses recensions de la revue *Éducation*

²⁵ Note de suivi de la réforme de l'école primaire. Rapport conjoint IGEN – IGAENR, juillet 2010, p. 9.

²⁶ JOIGNEAUX Christophe (2011), « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », in J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.147-155. L'auteur critique même le principe de « l'assouplissement de la méthode [d'enseignement] simultanée et ce qui le rend possible, la régulation à distance des activités des élèves qui repose sur un nombre toujours plus grand de traces écrites ».

²⁷ JOIGNEAUX Christophe, « La Diffusion des fiches à l'école maternelle », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n°55, 2015, pp. 57-66.

Enfantine livrent le constat d'une grande variété d'organisation des fiches et, au sein de chacune, d'une « grande quantité d'éléments graphiques qui diffèrent par un nombre souvent élevé de propriétés. » Devant cette « complexité sémiotique », certains élèves sont désorientés. La mise en forme tabulaire des fiches accroît encore la perplexité de la lecture pour ces élèves qui doivent « tenir compte d'une propriété supplémentaire des signes graphiques : leur alignement ou non. » Ces difficultés ne seraient pas forcément rédhibitoires si elles n'étaient pas couplées au dispositif pédagogique dominant des « ateliers autonomes » au sein desquels « les élèves doivent surmonter seuls (du moins sans l'aide continue de l'enseignant) les difficultés d'ordre sémiotique qu'elles comportent. »

Pour une meilleure autonomie cognitive, d'autres dispositifs pourraient donc être préférés à l'organisation rigide en ateliers tournant et au travail individuel sur fiches.

Pour une meilleure autonomie politique aussi. Car on voit bien que derrière la question cognitive apparaît l'enjeu de l'émancipation de tous les enfants, y compris ceux des classes populaires. Il nous faut ici revenir à ce que le rapport Bouysse identifie comme la source tarie des ateliers autonomes actuels : les pratiques de Freinet pour lequel « l'atelier est lieu de travail au service d'un projet, requérant et favorisant à la fois autonomie et coopération des enfants²⁸. » Je fais aussi le choix d'approfondir la notion chez Freinet plutôt que chez d'autres, parce que c'est par lui que cet enjeu m'est d'abord apparu.

2.LA LIBERTÉ CHEZ FREINET : L'AUTONOMIE POLITIQUE AU CŒUR DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT

En quel sens l'autonomie politique peut-elle être au cœur de l'autonomie de l'enfant ? C'est ce que je vais montrer par l'étude de ce qu'est l'autonomie chez Célestin Freinet. Nous verrons d'abord qu'il n'emploie pas ce mot, contrairement aux publications plus tardives de son mouvement, mais « l'idée plus fondatrice de liberté ». Cette conception de la liberté, nous verrons ensuite comment Freinet la confronte à celle de sa grande devancière : Maria Montessori. C'est en effet par les activités individuelles inspirés de cette dernière que j'ai rencontré un deuxième modèle d'autonomie dont je me suis demandé s'il était entièrement compatible avec le premier. Enfin, nous examinerons dans les *Invariants Pédagogiques* de

²⁸ BOUYSSSE Viviane, CLAUS Philippe et SZYMANKIEWICZ Christine, *Rapport n°2011-108 - L'école maternelle*, IGAENR-IGEN, octobre 2011, pp. 103-107.

Freinet si nous pouvons trouver une notion de l'autonomie proche d'un concept plus formellement défini (comme il l'est par Kant).

2.1 L'IDÉE PLUS FONDATRICE DE LIBERTÉ

Au lieu de la notion d'autonomie, Freinet s'appuie sur l'« idée plus fondatrice de liberté » qui oriente vers l'enjeu de l'émancipation de l'enfant, vers le versant plus politique de l'autonomie.

Le philosophe Alain Vergnion a recensé²⁹ l'usage du terme « autonomie » dans les ouvrages fondamentaux de Célestin Freinet³⁰. À sa « grande surprise » il n'y apparaît jamais tandis que le terme « liberté » y apparaît 110 fois : dans 40 % des cas pour désigner la liberté des élèves ou de l'enfant, dans 9 % des cas pour évoquer la classe ou l'école.

Concernant les élèves, la liberté qui leur est reconnue concerne leurs activités (le « texte libre » notamment), les modalités de l'activité (choisir librement, etc.), le cadre des activités (l'espace libre ou la possibilité de circuler, etc.) »

La liberté de l'enfant dans l'activité apparaît sous la plume de Freinet comme un torrent qu'il s'agit de ne pas entraver, la mission du pédagogue consistant à lever les obstacles et à fournir des techniques pour permettre à cette liberté de croître. L'expérience de l'enfant, libre et spontanée, est ici centrale.

En procédant à un recensement semblable dans des numéros plus récents du *Nouvel éducateur* (revue du mouvement Freinet)³¹, Alain Vergnion constate un usage plus équilibré des termes de liberté et d'autonomie. L'autonomie serait-elle devenue un équivalent théorique de la liberté ?

En réalité, dans la revue, la liberté « relève des finalités, tandis que l'autonomie serait davantage de l'ordre des moyens. L'autonomie est quelque chose qui se construit, et les techniques ou les dispositifs propres à la pédagogie Freinet (fichiers, méthode naturelle, travail individualisé) aident à y parvenir. »

De plus, les deux termes apparaissent de manière privilégiée dans des domaines distincts :

²⁹ VERGNIION Alain, « Autonomie ou liberté ? », in *Cinq études sur Célestin Freinet*, Presses universitaires de Caen, 2005, pp. 79-87.

³⁰ *L'Éducation du travail* (1947) ; *Essai de psychologie sensible* (1950) ; *Les Techniques Freinet de l'École Moderne* (1964) ; *Pour l'école du peuple* (1943) ; *Les Invariants pédagogiques* (1964).

³¹ Tous les numéros de janvier 1995 à septembre 1996.

Celui de liberté s'impose massivement à propos de l'expression libre et du texte libre et dans l'idée de tâtonnement expérimental qui doivent obéir à un principe de liberté inconditionnelle. Le terme autonomie est plus fréquent quand on a une approche plus fortement didactique et / ou technique de l'apprentissage. [...] Le travail autonome a pour fonction de faire participer davantage les élèves à leur formation, et de façon plus responsable.

L'usage du terme d'autonomie au sein du mouvement Freinet renvoie donc plus au « travail autonome » ou à l'autonomie *cognitive* des élèves comme moyen et fruit de ce travail, tandis que l'usage du terme « liberté » renvoie plutôt à l'être même de l'enfant et permet de concevoir les dispositifs pédagogiques comme « médiations pour construire la liberté du groupe ». Alain Vergnioux conclut que « 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 liberté ».

2.2 FREINET ET MONTESSORI : UN MÊME MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE MAIS UNE IDÉE DISTINCTE DE LA LIBERTÉ

Cette idée de liberté, précisément, est-elle comprise de la même manière par Maria Montessori ? Plutôt que de comparer les deux corpus, j'ai choisi un raccourci : étudier le jugement de Freinet lui-même sur son illustre devancière, puisqu'après tout l'instituteur de Vence fut mon premier aiguillon. J'aurais souhaité étudier le jugement réciproque de la pédagogue italienne, mais je n'ai pas trouvé de sources sur cette question.

Célestin Freinet appuie le jugement d'Adolphe Ferrière qui loue Montessori d'avoir « appliqué la première la méthode de choix libre de l'enfant ». « D'autres, avant Mme Montessori, avaient vu le rôle que devait jouer la spontanéité dans une éducation bien comprise. Mais nul n'avait encore réalisé une liberté aussi complète dans une classe pourtant nombreuse ».³² Il affirme que « Mme Montessori a été la première à montrer que l'enfant, riche ou pauvre, est le paria de la société, qu'il est contraint de vivre dans un monde qui n'est ni à sa mesure ni à son rythme, et qu'un changement considérable se produit le jour où l'on se préoccupe de donner à l'enfant la possibilité de vivre sa vie. [...] Se mettre au service de l'enfant, l'aider à réaliser sa vie, accepter son rythme et ses modes de penser et d'agir, là réside la grande révolution qui en bouleversant les rapports scolaires, rénove radicalement la pédagogie. Nous en avons, pour notre part, tenu le plus grand compte. Et l'Imprimerie à

³² FREINET C., « A propos de la méthode Montessori », *École Émancipée* n°21, 17 février 1923.

l'École oblige l'adulte à se mettre au pas de l'enfant, à préserver son rythme, sa pensée, les formes même de sa construction individuelle. »³³

Il ajoute^{34,35} que « La trouvaille géniale qui a illustré le nom de Mme Montessori est justement d'avoir rendu *pratique*, au moins dans une certaine mesure, l'auto-éducation des jeunes enfants. » Freinet cite la voie poursuivie par l'auteure de *Pédagogie scientifique* :

« nous ne devons pas nous poser le problème de l'éducation comme la recherche des moyens d'organiser la personnalité intérieure de l'enfant et d'en développer les caractères particuliers, mais uniquement comme le moyen de lui présenter l'aliment qui lui est nécessaire ». Mme Montessori a voulu placer ses élèves dans un milieu favorable à l'auto-éducation. [...] Dans ce milieu, l'influence directe de l'institutrice est réduite au minimum. « Chaque enfant s'occupe de l'objet choisi, le temps qu'il veut, et cette volonté correspond à la nécessité de la maturité intime de l'esprit, maturité qui demande un exercice constant, prolongé dans le temps. Aucun guide, aucun maître ne pourrait deviner l'exigence intime de chaque élève et le temps de maturation nécessaire à chacun ; mais c'est l'enfant lui-même qui nous les révèle dans la liberté. »

Freinet partage avec Maria Montessori un même matérialisme pédagogique mais il porte un jugement contrasté sur le matériel de la pédagogue au regard de la liberté de l'enfant.

Freinet sait apprécier que « Mme Montessori a fait faire un pas immense à l'éducation maternelle parce qu'elle a créé un matériel qui rend inutile l'intervention permanente de l'éducatrice à laquelle on demande avant tout du calme, de la compréhension et de l'amour. » Il fait l'éloge de ces pédagogues, dont il fait partie, qui « découvrent des techniques applicables sans dons spéciaux et en toutes circonstances ». Il suffit aux enseignants de ressentir « le besoin de rénover leur enseignement. Nos techniques, basées sur notre matériel, feront le reste. »³⁶ Il loue aussi Montessori pour « l'adaptation du matériel à la taille et aux besoins de l'enfant »³⁷, pour avoir « l'une des premières, fait passer sur le terrain de la pratique, la nécessité de réaliser enfin une école à la mesure de l'enfant, avec l'enfant comme centre et but, par des techniques permettant aux personnalités de s'élever et de s'affirmer »³⁸.

Mais la pédagogue italienne prétend avoir fondé scientifiquement son matériel de telle manière qu'il apparait définitif. Or, « il n'y rien de plus dangereux qu'une méthode qui se fixe, qui se fige dans sa forme, et qu'un auteur qui tient pour intangible son système

³³ FREINET C., « Maria Montessori : *L'Enfant* », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

³⁴ FREINET C., « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (3. La méthode Montessori, 4. Le mouvement Decroly) », *École Émancipée* n°29, 19 avril 1925, p.379-380.

³⁵ FREINET C., « Notes sur l'adaptation de notre enseignement », *École Émancipée* n°28, 5 avril 1925.

³⁶ FREINET C., « Réaliser pratiquement, dès aujourd'hui, l'école sur mesure », *L'Éducateur prolétarien* n°7, 10 janvier 1935, p. 148.

³⁷ FREINET C., « Maria Montessori : *L'Enfant* », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

³⁸ FREINET C. et STORM K., « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

’’breveté’’ »³⁹ Par opposition à une pédagogie par trop « scolastique »⁴⁰, Freinet se réclame de Claude Bernard pour prôner une « méthode expérimentale permanente » appuyée sur une « Guilde de travail pédagogique »⁴¹ plutôt que sur des « admirateurs ».⁴² « Les solutions, direz-vous ! Nous manquerions à notre méthode scientifique si nous prétendions vous en apporter de définitives. Nous vous offrons des solutions possibles, que nous avons expérimentées collectivement selon la méthode scientifique, en éliminant, dans l'expérience et par l'expérience, les procédés et le matériel qui se sont révélés comme insuffisants. »⁴³ Freinet donne en exemple la pensée « essentiellement mouvante » des grands pédagogues » et assène que « si Decroly ou Montessori revenaient (nous parlons de la Montessori scientifique des années de production et non de l'éducatrice qui s'est suicidée avec le régime mussolinien), ils jetteraient bas nos chapelles comme ils avaient secoué en leur temps les chapelles de leurs réactions ».⁴⁴

Après un séjour en Russie soviétique, Freinet juge le matériel Montessori trop souvent artificiel, pas assez utile, vivant, concret et productif.

*« Les jeux notamment imaginés par Mme Montessori sont effectivement un travail pour les enfants en ce sens qu'ils exigent une activité multiple – manuelle et intellectuelle - et qu'ils éduquent tout en amusant. Mais ces jeux ont trop souvent un caractère fictif ; le but - utile - n'en apparaît que rarement. Les russes veulent que, dès cet âge, on donne comme fin à l'activité scolaire un travail réellement utile. [...] Tout en employant du matériel montessorien ou froebélien, on tâche de rendre le travail vivant et productif. On laisse les enfants s'exprimer librement par le dessin - on dessine énormément à l'école russe - par le modelage et les travaux manuels en général, par la musique et le théâtre. Travaux manuels en commun, musique et théâtre ont de plus cet immense avantage de préparer de bonne heure à la vie et au travail collectif. [...] En dehors de l'école, les enfants sont mêlés de très bonne heure à la vie publique. Ils participent aux fêtes, aux manifestations de masses. Tout cela contribue nécessairement à une formation non pas abstraite, mais actuelle et humaine. »*⁴⁵

Fondamentalement, Freinet oppose à un matériel précontraint, le tâtonnement expérimental de l'enfant et les outils de la vie courante :

Les méthodes les plus perfectionnées - celle de Mme Montessori par exemple - n'ont pas envisagé la vie de l'enfant dans sa complexité diverse, mais une éducation systématique qui limite le tâtonnement à un certain nombre d'activités bien définies, préparées et prévues à l'avance par l'éducateur. De ce fait l'École maternelle, même

³⁹ FREINET C., « Notes sur l'adaptation de notre enseignement », *École Émancipée* n°28, 5 avril 1925.

⁴⁰ FREINET C., « A nos amis Belges », *L'Éducateur prolétarien* N°18 : 1er juin 1938.

⁴¹ FREINET C., « La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie », *L'Éducateur*, novembre 1945.

⁴² FREINET C. et STORM K., « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

⁴³ FREINET C., « La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie », *L'Éducateur*, novembre 1945.

⁴⁴ FREINET C., « La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie », *L'Éducateur*, novembre 1945.

⁴⁵ FREINET C., « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Le travail et la vie à l'école russe », *L'École Émancipée* n°17, 17 janvier 1926.

chez Mme Montessori, reste un coin de jardin d'acclimatation - un coin moderne, il est vrai - où l'on a groupé sur l'espace réduit dont on disposait les objets indispensables à un minimum d'activité de l'enfant. L'adulte élimine d'autorité les possibilités de toutes les expériences préliminaires; il supprime un certain nombre de marches; il va à ce qu'il suppose être l'essentiel: boutonner et lacer pour savoir mieux s'habiller ; ajuster et comparer formes et couleurs pour aiguïser le sens de la vue et du toucher ; suivre des doigts les rainures rugueuses pour s'initier aux gestes primordiaux de l'écriture. Mais la réalité de la vie déborde à tout instant de ce cadre formel toujours étriqué, comme pour nous rappeler qu'il est vain de vouloir l'asservir à nos méthodes, mais que ce sont celles-ci qui doivent s'enrichir et s'assouplir pour servir et épanouir la vie [...] Plus que les emboîtements et les pyramides, l'enfant recherche spontanément l'emploi des outils; rien ne l'enchanté plus qu'un marteau, une scie, un chariot, une trottinette ou une bicyclette.⁴⁶

Ce risque d'« asservissement de l'enfant » au matériel pédagogique et donc à l'autorité de l'adulte, Freinet pense qu'il mène à un automatisme contraire à l'apprentissage naturel de l'enfant, à une réduction de ses possibilités de vie.

L'enfant s'absorbe dans les emboîtements Montessori comme il s'absorbe dans le meccano. Or, sans entrer aujourd'hui dans le détail de la discussion, nous nous demandons si ce n'est pas là une dangereuse exaltation des tendances enfantines à l'automatisme manuel. Nous avons constaté, pour notre part, que cet automatisme abrutissait dans une certaine mesure, en réduisant leurs possibilités de vie, en minimisant leurs réactions, certains enfants habitués à la vie active. Et nous préférons de beaucoup voir deux de nos fillettes jouer tout le jour à Papa-Maman dans le champ. Dangereux automatisme aussi dans ce que Mme Montessori prend pour des conquêtes mathématiques. Savoir extraire la racine carrée, sans comprendre ! Ne vaut-il pas mieux avoir oublié, ou n'avoir jamais acquis l'automatisme mais être capable d'inventer, ou de retrouver la technique ?⁴⁷

Cette diminution de l'autonomie de l'enfant par l'automatisme prend toute sa dimension politique dans une remarque de Freinet en 1963 lors de la visite d'une école Montessori possédée par un groupe d'aciéries milanaïses : « nous venons d'assister au préapprentissage des futurs ouvriers, qui, dès le jeune âge, sont conditionnés aux gestes d'obéissance et d'automatisme des chaînes. »⁴⁸

Cette dimension politique, on la retrouve dans les remarques de Freinet sur le coût excessif du matériel Montessori pour les écoles du peuple^{49,50,51}

⁴⁶ FREINET C., *Pour l'école du peuple*, Paris : Maspéro, 1969 (1^{ère} édition sous le titre *L'École moderne française*, 1946), pp. 30-36.

⁴⁷ FREINET C., « Maria Montessori : L'Enfant », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

⁴⁸ QUARANTE Paulette, « L'enfant, acteur de sa propre formation ». En ligne :

<http://www.amisdefreinet.org/publication/lmfaq/lmfaq-08-enfant.html>

⁴⁹ FREINET C., « A propos de la méthode Montessori », *École Émancipée* n°21, 17 février 1923.

⁵⁰ FREINET C. et STORM K., « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

⁵¹ FREINET É., *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris : Maspero, 1968.

De même, Freinet qui lutta par tous les moyens contre la misère matérielle et l'insalubrité de ses premières classes, qui organisa des coopératives pour les travailleurs locaux et paya le prix de son engagement, admet mal certaines remarques des œuvres plus tardives d'une Montessori « catholique et fasciste » concernant les bienfaits de sa méthode pour le métabolisme de l'enfant par l'influence du psychisme :

Le psychisme ne permettra pas à l'enfant de respirer de façon idéale dans une atmosphère surchargée⁵² ; la méthode Montessori peut donner à l'enfant un air plus éveillé, mais il est certainement faux d'avancer « qu'elle les rend bien portants, comme s'ils avaient fait une cure d'air et de soleil ». Nous touchons là une des faiblesses radicales de la pédagogie Montessorienne. Après avoir parlé des nécessités sociales autour des vies d'enfants, elle craint d'affronter les grands de ce jour qui maintiennent le taudis et la misère ; elle se cantonne dans son rôle de pédagogue en reniant elle-même toutes ces influences décisives qu'elle avait dénoncées.⁵³

Le comble pour Freinet tient dans les tentatives de Maria Montessori « d'adapter sa pédagogie, son matériel, sa méthode à l'œuvre de bourrage et d'oppression que poursuit en tous temps l'Église. [...] Si la méthode Montessori mène à ce bourrage, c'est là une drôle de libération. »⁵⁴ « Spiritualité, certes ! Nous n'en sommes point ennemis. Mais encore faut-il savoir d'où vient cette spiritualité et s'il est bien utile d'avoir libéré l'enfant des adultes pour le charger à nouveau de la tyrannie des mots et des conceptions philosophiques dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ont fait leur temps. »⁵⁵

L'autorité de l'adulte, de ses conceptions et de ses suggestions étrangères aux besoins et au chemin propre de l'enfant, est introduite, selon Freinet, au mépris des conceptions mêmes de la pédagogue italienne :

Nous croyions qu'elle voulait placer les enfants au centre même de la vie, et écarter d'eux à tout jamais les abstraites constructions adultes qui les surprennent, les éblouissent, les empêchent de se réaliser et entravent constamment ces merveilleuses « explosions montessoriennes ». Et, sous prétexte de « formation religieuse », elle les soumet paradoxalement à l'une des plus dangereuses suggestions que puissent manier les éducateurs.⁵⁶

Concernant le fascisme attribué à Maria Montessori, il faudrait nuancer le jugement de Freinet car « en 1936, elle a dû quitter l'Italie dont le gouvernement fasciste avait condamné ses

⁵² Maria Montessori dit pourtant elle-même combien l'ambiance nécessaire de la classe dépend de l'hygiène : des volumes plus vastes pour une meilleure qualité de l'air, le chauffage, une bonne alimentation, etc. (cf. *Pédagogie scientifique, tome 2 : Éducation élémentaire*, chapitre « ambiance »)

⁵³ FREINET Célestin, « Maria Montessori : L'Enfant », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

⁵⁴ FREINET Célestin et STORM Klaas, « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

⁵⁵ FREINET C., « Maria Montessori : L'Enfant », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

⁵⁶ FREINET C. et STORM K., « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

principes éducatifs et fermé toutes les écoles Montessori. »⁵⁷ Par ailleurs, l'argumentation polémique de Freinet ne doit pas faire oublier le projet proprement politique de Montessori qui, d'après Yves Cusset,

*rallie d'emblée et explicitement la question de l'enfant à un mouvement social de fond, elle la présente même comme une question sociale avant d'être une question pédagogique. Et elle inscrit toute sa pédagogie dans le prolongement de ce mouvement d'émancipation sociale qui vise avant tout l'institution d'une communauté de droit élargie et la lutte pour la reconnaissance juridico-politique*⁵⁸.

Enfin, il serait bon aussi d'étudier « l'éducation à la paix »⁵⁹ prônée par la pédagogue à partir des années 1930.

2.3 L'AUTONOMIE COMME OBJECTIF MORAL DE L'ENSEIGNANT AUSSI BIEN QUE DE L'ÉLÈVE.

En distinguant l'autonomie politique de l'autonomie cognitive et en affirmant le primat de la première, j'ai voulu progresser dans l'éclaircissement de la notion d'autonomie mais je n'en ai pas encore donné le concept. Daniel Hameline nous met ainsi en garde contre ce mot d'autonomie « devenu l'un des lieux communs de l'éducation contemporaine. Il y a lieu commun, selon la *Rhétorique* d'Aristote, quand il est possible à des interlocuteurs de tenir un propos sans poser le préalable suspensif d'une définition. [...] Le travail philosophique dans la pensée de l'éducation consistera à confectionner un concept de l'autonomie, là où triomphent le lieu commun et la célébration de la valeur⁶⁰. »

En m'appuyant principalement sur les *Invariants pédagogiques* de Freinet, je tenterai donc brièvement d'articuler sa pensée aux concepts de l'autonomie forgés par trois philosophes qui en ont fait l'enjeu premier de l'éducation : Aristote, Jean-Jacques Rousseau et Emmanuel Kant.

Selon Aristote, l'autonomie est politique parce qu'elle est « la capacité de bien délibérer sur les moyens pour parvenir au bien le plus général, au bien du plus grand nombre. L'autonomie

⁵⁷ VINCENT-NKOULOU M., « L'Histoire de l'éducation par les figures : une histoire dans l'histoire de l'éducation », *Penser l'éducation*, n° 20, décembre 2006.

⁵⁸ CUSSET Yves, « Pédagogie et politique. Quelques réflexions à partir d'une remarque de Maria Montessori », *Le Télémaque* 2/2006 (n° 30), p. 107-116

⁵⁹ ANNEBEAU Jacques, « Montessori et l'éducation à la paix », *Penser l'éducation*, n°18, 2005.

⁶⁰ HAMELINE Daniel, « Autonomie », in *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris : Hachette Éducation, 1999.

est donc la première qualité du citoyen⁶¹. » Comment rendre autonome un élève qui n'a pas encore cette capacité ? Par l'éducation des plaisirs : « Il faut prendre plaisir à viser le bien commun et non la satisfaction immédiate. » Et cette éducation exige l'obéissance à l'adulte qui peut pleinement exercer sa raison, ou plutôt *quand* il exerce effectivement sa raison en vue de l'autonomie future de l'enfant. « Le maître doit donc bien être autonome lui-même puisqu'il doit être capable de garder à l'obéissance comme moyen son enjeu final et politique : faire de l'autre un vrai citoyen. »

Freinet partage avec Aristote l'objectif de formation de citoyens libres et il souscrit au fait que le maître doit rendre raison de son autorité mais l'inégalité de nature entre l'enfant et l'adulte lui est étrangère si bien que, pour lui,

tout commandement d'autorité est toujours une erreur. [...] Quand vous vous aventurez dans un chemin, c'est que « tout compte fait » vous jugez bon d'y aller. [...] On dira que l'enfant n'est pas suffisamment expérimenté et qu'il nous faut bien l'orienter et le pousser parfois là où il ne voudrait pas aller. L'erreur n'en subsiste pas moins. À nous de chercher une pédagogie dans laquelle l'enfant choisit au maximum la direction où il doit aller et où l'adulte commande le moins possible d'autorité⁶².

Freinet est plus proche de Jean-Jacques Rousseau. Pour ce dernier,

l'autonomie, c'est de ne pas avoir à mettre les bras d'un autre au bout des siens pour satisfaire ses besoins. [...] « Le premier de tous les biens, dit-il dans l'Émile, est la liberté et l'homme libre ne veut que ce qu'il peut, voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler. »⁶³

Il s'agit pour le Genevois d'aider l'enfant à satisfaire ses besoins naturels et de ne pas lui en imposer d'artificiels. « Ce qui dérègle une volonté, c'est de ne plus rencontrer l'ordre permanent et nécessaire du monde, mais l'ordre aléatoire ou encore le souhait désordonné d'une autre volonté. Le rapport de forces qui s'en suit inévitablement exacerbe la volonté qui ne veut plus ce dont elle a besoin, mais simplement l'emporter sur l'autre. »

Freinet abonde en ce sens : « Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante⁶⁴. » Il insiste sur la « différence foncière qu'il y a entre le travail de soldat, sans motivation et sans but,

⁶¹ JEANMART Gaëlle, «L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes», www.philocite.eu, 2009. Ainsi que les citations suivantes concernant Aristote.

⁶² Cf. invariant pédagogique n°4 in FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques, T2, Les Invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994.

⁶³ JEANMART Gaëlle, «L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes», www.philocite.eu, 2009. Ainsi que toutes les citations ultérieures concernant Rousseau.

⁶⁴ Cf. invariant pédagogique n°6 in FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques, T2, Les Invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994.

auquel on ne donne que le strict minimum de son activité, juste assez pour éviter les sanctions, et le travail puissamment motivé, intégré à l'être dans son milieu, que nous disons Travail de fiancé. [...] La mécanique la plus perfectionnée lasse elle-même si elle ne sert pas les besoins profonds de l'individu⁶⁵. »

Pour préserver l'autonomie, l'éducateur selon Rousseau doit imiter la nature et « veiller à ce que la volonté de l'enfant s'exprime dans un rapport avec le monde et non avec lui. Il doit le maintenir dans la seule dépendance des choses. » Cette dépendance n'est pas une obéissance mais un juste rapport au nécessaire et à l'utile.

La « méthode naturelle » de Freinet s'inscrit dans cette lignée : « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.⁶⁶ » Cet effacement du maître n'empêche pas plus Freinet que Rousseau d'organiser le milieu de travail. Et chez Freinet, le maître s'efface autant que possible derrière le matériel qu'il met à disposition des élèves, comme le note Philippe Meirieu :

les outils utilisés et les techniques mises en œuvre doivent modifier radicalement la relation au maître et au savoir : ainsi l'imprimerie, la correspondance scolaire, les fichiers autocorrectifs, les ressources documentaires sont là pour changer radicalement la "configuration apprenante" ; ensemble, ils constituent un cadre qui permet de structurer l'espace et le temps, définissent des places possibles que l'élève pourra investir⁶⁷.

De même, contrairement à l'opinion d'Aristote, l'enfant selon Rousseau ne doit pas s'appuyer sur la raison du maître, sous peine de prendre l'habitude de s'en remettre à l'autorité de l'enseignant. L'éducation autonome doit s'appuyer d'abord sur la formation du jugement moral. Au jugement des sens ne saurait se substituer les leçons du maître, au jugement propre la raison d'autrui. Citons à nouveau la maxime de Freinet : « Tout commandement d'autorité est toujours une erreur. [...] Quand vous vous aventurez dans un chemin, c'est que "tout compte fait" vous jugez bon d'y aller. »

Pour Rousseau, l'abstention du maître ne signifie pas pour autant son inaction, au contraire : sur lui repose la charge de permettre à l'enfant d'établir un rapport « naturel » au monde. « Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez

⁶⁵ Cf. invariant pédagogique n°9 (Il nous faut motiver le travail) in FREINET Célestin, *op. cit.*

⁶⁶ Cf. invariant pédagogique n°11 in FREINET Célestin, *op. cit.*

⁶⁷ MEIRIEU Philippe, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clefs*, ESF, p. 105.

qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que nous ne sachiez ce qu'il va dire⁶⁸ »

Le maître doit donc ruser avec l'enfant. « Chez Rousseau, la supériorité du maître agit hors champ ; elle ne doit pas être visible, là où elle a au contraire à s'afficher constamment chez Aristote pour justifier une autorité, qui sans cela, serait asservissante et donc abusive⁶⁹. »

C'est sans doute une limite de la pensée de Rousseau : le maître rusé est seul garant de la justesse de son autorité. Freinet pallie en partie à ce défaut par des « techniques » objectives, par la contractualisation du « plan de travail » et par le « conseil de coopérative » au cours duquel les élèves et le maître statuent ensemble sur la vie de la classe, se donnent leur loi. Le conseil n'est pas seulement un organe de discipline collective mais aussi un organe de décision, d'organisation de la classe et du travail. C'est à cette condition qu'il n'est pas instrumentalisé comme outil de maintien de l'ordre sans objectif d'autonomie. En effet, de même que la ruse du maître chez Rousseau est au risque de l'hétéronomie, Annick Raymond décèle chez Freinet une

contradiction entre une pédagogie qui refuse toute oppression adulte - de l'extérieur - sur l'enfant, mais qui la remplace immédiatement par l'intrusion du groupe des pairs - tout autant extérieure - jusque dans la formation de la conscience morale de l'enfant. [...] L'explication, c'est Freinet qui nous la donne : « Il [notre élève] sera à l'image du milieu que nous aurons su organiser pour lui⁷⁰ », mais c'est au prix de sa conformité sociale⁷¹.

Pour terminer, présentons brièvement l'autonomie de la volonté selon Emmanuel Kant telle qu'elle est définie dans les *Fondations de la métaphysique des mœurs*. Pour le philosophe, un choix soumis à un élément extérieur tel que l'attrait, l'intérêt ou la contrainte n'est pas un acte dont on peut établir la moralité de manière rationnelle et irrécusable. Cette moralité repose sur l'intention d'agir par devoir selon le principe d'une maxime totalement indépendante du contenu (conjoncture ou mobiles subjectifs) : « Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle ».

« La dignité humaine tient à cette *autonomie* qui constitue le principe suprême de la moralité. [...] La capacité d'exprimer un impératif à ce plus haut degré d'excellence morale est présente chez tout être humain qui, de ce fait, est respectable absolument et jamais

⁶⁸ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, in t. IV des Œuvres complètes, Paris : Gallimard, Pléiade, 1969, p. 363.

⁶⁹ JEANMART Gaëlle, op.cit.

⁷⁰ Citation de *L'éducation morale et civique* de Freinet.

⁷¹ RAYMOND Annick, *Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*, thèse de doctorat sous la direction de Michel Soëtard, Université Lumière Lyon 2, 1998.

instrumentalisable.⁷² » Kant donne donc une seconde formulation de son impératif catégorique : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen. »

Cette irréductibilité du sujet est aussi celle que j'ai découverte dans les *Invariants Pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*⁷³ de Célestin Freinet : « L'enfant est de même nature que nous » (n°1). Dans chaque situation scolaire, nous devons donc nous poser la question : « si j'étais à sa place comment pourrais-je réagir ? », ce qui entraîne pour Freinet l'exigence éthique mentionnée dans plusieurs traditions religieuses, souvent appelée « règle d'or » : « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fassent. Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent⁷⁴ » (cf. invariant n°28 : « On ne peut éduquer que dans la dignité »).

Le « pouvoir d'ériger son obéissance volontaire à la loi en une véritable institution d'une législation universelle que Kant appelle '' l'autonomie de la volonté'' », on le retrouve chez Freinet dans l'invariant n°22 : « L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe. [...] Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant et les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. »

Sans doute l'autonomie selon Freinet est-elle moins rationnellement et formellement définie puisque la volonté s'appuie sur l'expérience sensible, sur les désirs (ce que le sujet aime ou n'aime pas), sur ce que j'estime subjectivement être bien ou mal, et pas seulement sur la raison⁷⁵. Freinet s'appuie précisément sur le sensible, sur l'expérience qu'il postule universelle (« les enfants sont de même nature que les adultes ») ; et il propose à chaque enseignant de vérifier en lui-même (« nul n'aime être commandé d'autorité ») que ces désirs sont universels et pas une simple inclination du moment. Il invite ainsi à une véritable posture éthique de l'enseignant, proposant même une auto-évaluation par feux tricolores de son « code pratique ». L'autonomie est ici une exigence pour l'enseignant et pas une nouvelle norme imposée à l'enfant.

On retrouve une notion proche dans la définition de l'autonomie par le socle commun de 2006 comme « la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en

⁷² HAMELINE Daniel, « Autonomie », in *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris : Hachette Éducation, 1999.

⁷³ FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques, T2, Les Invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994.

⁷⁴ Cf. notamment, pour la règle positive : *Évangile selon saint Matthieu* 7,12 ; *Évangile selon saint Luc* 6,31.

⁷⁵ JOHANN Michel, « Règle d'or et logique d'équivalence », *Raisons politiques* 4/2010 (n° 40) , p. 115-133

développant la capacité de juger par soi-même »⁷⁶. Et le socle commun de 2015, s'il ne définit pas l'autonomie, « donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable⁷⁷ ».

Conclusion

Au terme de cette enquête sur l'autonomie, je comprends que l'autonomie de l'enfant n'est pas une chose que je peux tenir pour donnée d'emblée et simplement gérer comme une modalité de travail. Il ne s'agit pas d'en faire une norme d'évaluation de la socialisation inégalement opérée dans les familles. Il ne s'agit pas non plus de la respecter comme déjà accomplie dans l'enfant, sans intervenir sur les situations d'apprentissage. L'autonomie se construit pas à pas avec les élèves.

Je dois aussi viser l'autonomie des élèves pour elle-même et pas seulement dans le but d'une acquisition des connaissances, c'est pourquoi l'articulation de l'autonomie politique et de l'autonomie cognitive me paraît précieuse. Encore dois-je finaliser cette notion d'autonomie politique grâce au concept d'autonomie lui-même afin de ne pas instrumentaliser l'autonomie des élèves au service d'une simple autorégulation de la discipline, mais de viser leur autonomie pour elle-même et pour eux-mêmes.

L'autonomie des enfants me requière donc comme une exigence éthique avant tout, qui s'appuie sur des compétences professionnelles à construire dans ce but, c'est-à-dire au bout du compte, moralement et pédagogiquement, sur ma propre autonomie.

3. QUELQUES DISPOSITIFS D'AUTONOMIE EXPÉRIMENTÉS DANS MA CLASSE

J'aurais pu partir de mes pratiques et les analyser au regard des recherches sur chaque sujet (conseil, auto-évaluation, etc.). Cela aurait certainement correspondu plus exactement au cahier des charges de ce mémoire. Mais pour analyser mes pratiques au regard de l'autonomie j'avais besoin d'éclaircir ce qu'elle était au fond, ce qu'elle vise, ce qu'elle vise chez ceux qui

⁷⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel* n°29 du 20 juillet 2006 : *Socle commun de connaissances et de compétences*.

⁷⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015 : *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

m'inspirent (Freinet, Montessori, Oury, etc.). Et encore n'ai-je répondu que très imparfaitement à mes questions. J'aurais souhaité approfondir la relation entre autonomie et coopération ou autonomie et différenciation (en particulier, la différenciation de l'enseignement doit-elle viser à amener chacun au maximum de ses capacités ou bien, comme le soutient Philippe Perrenoud, porter « sur les moyens et les cheminements permettant à *tous* les élèves d'atteindre les *mêmes* objectifs.⁷⁸ »)

Quoi qu'il en soit, voici une brève présentation de certains dispositifs de ma classe, accompagnée de pistes de travail. J'ai articulé cette présentation autour de trois objectifs : choisir son activité ; décider ensemble ; comprendre le but, la valeur et le sens de son travail.

3.1 CHOISIR SON ACTIVITÉ

Dans le cadre classique des quatre ateliers, j'ai commencé par laisser parfois le libre choix de l'activité aux élèves, y compris le choix de ne pas participer du tout à un atelier, considérant que la motivation est au cœur des apprentissages. Plus tard dans l'année, avec le demi-groupe des élèves de moyenne section, j'ai affiché au tableau les activités de l'après-midi et défini un certain nombre de places libres pour chacun, à charge pour chaque élève de s'inscrire quand son étiquette-prénom est tirée au sort.

En milieu d'année, j'ai prévu des temps d'activités individuelles librement choisies, soit à la fin d'un atelier, soit au cours d'un temps dédié. J'ai à cet effet aménagé toute une large étagère à hauteur d'enfant avec une activité différente par casier et plus d'activités que le nombre total de mes élèves. Chaque élève peut venir chercher un plateau d'activité et placer dans le casier vide l'étiquette de son prénom. À la fin de son travail, il range le plateau dans le casier comportant la photo de l'activité et il reprend son étiquette. Il peut alors emprunter un autre plateau d'activité. Cette activité individuelle s'inspire très librement de la pédagogie Montessori. En effet, le matériel n'est pas celui approuvé par l'Association Montessori Internationale (AMI) et il consiste le plus souvent en matériel, disponible dans les réserves de ma classe, que j'ai jugé utile aux objectifs d'apprentissage. Si j'ai parfois instauré des temps de travail individuel dans le silence complet, j'ai souvent laissé deux élèves participer à une même activité et j'ai aussi, contrairement aux classes Montessori, contraint le temps d'activité. Si bien que je n'ai pas favorisé autant que le prônait Montessori cette

⁷⁸ PERRENOUD Philippe, L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée, ESF, 2012, p. 29.

« concentration » de laquelle découle « l'ordre, le développement de l'esprit, l'intelligence et les sentiments⁷⁹ ».

Sur la question du libre choix et de l'accès à l'autonomie dans les ateliers individuels, nous manquons d'études de cas concernant la pédagogie Montessori. Mentionnons tout de même le travail de Rachel Gasparini (Gasparini 2000).

Une autre modalité de libre choix que je souhaiterais expérimenter est celle du « plan de travail » pratiqué en pédagogie Freinet (Freinet 1948). Il existe quelques descriptions de cette pratique en maternelle (Portron 2004 ; Castier 2002).

Enfin, j'ai observé avec intérêt une pratique de travail individuel mêlant activité individuelle (d'inspiration Montessori) et activité similaire (« atelier ») dans la classe d'une maître-formatrice à Paris. Les activités individuelles sont ouvertes dès l'accueil des élèves en classe puis deux ateliers sont ouverts successivement par l'enseignante, de manière « échelonnée » dans le temps. Cela permet à l'enseignante de ne pas papillonner d'un élève à l'autre et facilite la gestion de l'ensemble de la classe tout en axant l'apprentissage sur la motivation des élèves. Les élèves curieux qui ont tenté un atelier dès son ouverture font un bilan de leurs apprentissages avant la récréation, ce qui permet de motiver davantage les plus réticents à s'inscrire au même atelier après la récréation. L'ouverture échelonnée des ateliers est décrite par une autre enseignante, Christine Lemoine, sur son site Internet *maternailes.net*.

3.2 DÉCIDER ENSEMBLE

Décider ensemble et prendre des responsabilités, je l'ai expérimenté par l'introduction de quelques éléments du conseil d'élèves. J'en ai formulé les règles à partir de pratiques du mouvement Freinet en maternelle (Castier 2002) :

- On parle de ce qui concerne la classe (les responsabilités, ce qu'on a envie de faire ou pas envie).
- On parle de ce qui est bien ou pas bien avec les copains (félicitations et critiques).
- Le conseil nous aide à grandir, à décider tous ensemble des règles et à les respecter. (On demande la parole. On écoute celui qui parle. On ne dit que ce qu'on sait. Ce qui

⁷⁹ HOUSSAYE Jean (coord.), *Quinze pédagogues - Idées principales et textes choisis*, Fabert, 2013.

est décidé doit être appliqué : le maître est là pour faire respecter les décisions du conseil.)

Chaque conseil est rituellement ouvert par l'annonce « Le conseil commence » et clôturé par « Le conseil est terminé ». Après quelques tâtonnements, j'ai adopté l'outil du « bâton de parole » pour réguler les échanges. Jusqu'à présent c'est le choix des responsabilités de la classe qui a surtout fait l'objet de nos décisions (par vote à main levée, mon vote compte une voix comme celui des élèves et je me réserve un droit de veto comme garant de la sécurité des élèves). Les décisions sont consignées sur un cahier dédié et relues en début de conseil.

Je souhaite aussi explorer les pratiques de pédagogie institutionnelle décrites par Isabelle Robin pour la maternelle (Robin 2011 et 2013) comme la monnaie intérieure, en gardant à l'esprit que Freinet et Oury ne sont pas à la même place dans le triangle pédagogique formalisé par Jean Houssaye. Ce ne sont pas les mêmes processus qui sont en jeu (Houssaye 1998), pas la même relation entre le maître, les élèves et le savoir.

Ainsi, d'un côté je suis fortement attiré par la perspective d'introduire un tiers dans la relation pédagogique par l'institution de la loi, comme le permet la pédagogie institutionnelle telle que la définit le psychiatre Jean Oury : « l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlent de quelque chose qui existe et œuvrent sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables⁸⁰. » D'un autre côté, je perçois un risque que les institutions de la classe (« ceintures de comportement », « monnaies », etc.) occupent tout le champ pédagogique et sollicitent toute l'énergie au détriment peut-être des savoirs.

Je reste donc vigilant à ce que les diverses institutions, dont le conseil, ne soient pas déconnectées des techniques Freinet dont elles sont issues, afin que la finalité de l'institution ne soit pas elle-même mais l'autonomie des élèves. Il ne s'agit pas de faire énoncer par les élèves la loi qui leur fera respecter des activités qu'ils n'ont pas choisies.

Plusieurs analyses des pratiques de conseils pourront m'aider à garder un regard critique sur cette institution, notamment les travaux de Haerberli, Janner-Raimondi, Laplace, Pagoni, Raimondi-Janner (cf. bibliographie).

⁸⁰ OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux : Matrice, 2001, p. 246.

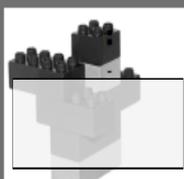
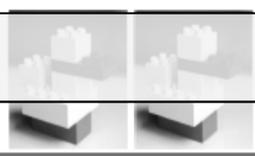
3.3 COMPRENDRE

En réponse aux critiques de l'organisation du travail que nous avons énoncées en première partie de ce mémoire, j'entends que les élèves comprennent pourquoi ils travaillent et comment ils travaillent. La fondamentale liberté de choix à construire peu à peu doit ainsi s'accompagner d'une clarté des objectifs et - ce qui va de pair - d'une possibilité d'évaluer soi-même la qualité et l'achèvement de son travail.

J'ai ainsi commencé à introduire ce que Christine Lemoine nomme les ateliers à compétences échelonnées : « L'atelier échelonné propose d'emblée plusieurs niveaux de difficultés aux élèves. L'enfant y travaille non pas en fonction de sa section mais en fonction de ses compétences, les sections sont mélangées. Pour déterminer « son meilleur niveau », il peut s'inscrire plusieurs fois, spontanément ou à la demande de l'enseignant⁸¹. »

J'ai conçu dans cet esprit des « brevets de compétences » avec trois niveaux de réussite pour chaque activité, matérialisés par des pictogrammes, ce qui permet aux élèves de clarifier l'objectif, d'évaluer leur réussite et de refaire l'activité pour progresser. Chaque réussite est datée avec le tampon de la classe.

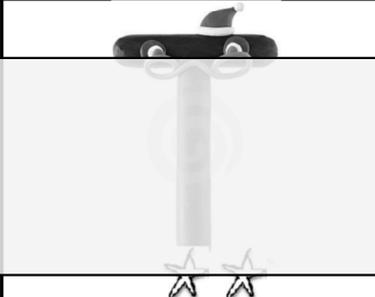
Je suis capable de :

 Découverte du monde : - réalisation en volume	<input type="radio"/> - Assembler librement sept briques de lego sans prendre celles de mes voisins. 	<input type="radio"/> - Reproduire à l'identique ma création en allant chercher moi-même les briques. Une autre fois, j'ai reproduit une construction comptant ce nombre de briques : 	<input type="radio"/> - Reproduire à l'identique la création d'une autre personne en allant chercher moi-même les briques. Nombre de briques : 
--	---	---	--

Je suis capable de :

Découverte du monde - réalisation en volume « Construis une maison en kapla solide et bien fermée » (défi 1) » <u>Situation</u> : protéger du loup un personnage en l'abritant dans une maison	<input type="radio"/> - Construire une maison sans toit... dont les murs s'écroulent quand on souffle fort sur eux. 	<input type="radio"/> - Construire une maison avec un toit... qui s'écroule quand on souffle fort dessus. 	<input type="radio"/> - Construire une maison avec un toit qui résiste au souffle du loup. 
--	--	---	---

⁸¹ <http://maternales.net/leblog2/latelier-echelonne/>

Je sais modeler des colombins avec de la pâte à modeler.	Je sais modeler mon initiale en m'aidant de mon étiquette-prénom.	Je sais modeler toutes les lettres de mon prénom et les disposer dans le bon ordre
		

Sur ce sujet, l'excellente maître-formatrice dont j'avais observé la classe gagnerait sans doute à présenter aux élèves les brevets avant le lancement de l'atelier, afin qu'ils comprennent bien l'objectif et perçoivent les difficultés croissantes. Sans cela, ils choisissent certes le matériel qu'ils aperçoivent sur les tables mais pas la tâche ni l'objectif.

Pour savoir ce qu'il a appris, l'élève a aussi besoin de la médiation de la parole : la sienne et celle des autres. C'est pourquoi je travaille à rendre plus réguliers et pertinents les bilans collectifs qui rendent compte d'une activité ayant suscité des apprentissages plus approfondis. Ces bilans peuvent donner le lieu à une dictée à l'adulte sous la forme : « J'ai appris à ... ».

Je cherche aussi à ce que les élèves comprennent le sens de l'activité. Savoir tracer des spirales pour savoir tracer des spirales a-t-il un sens ? Il peut en avoir en vue de la réalisation d'un projet collectif ou personnel. Mais même un projet peut être artificiel s'il ne rencontre pas les besoins de l'enfant.

Enfin, je cherche à ne pas donner la méthode d'apprentissage clef en main mais à favoriser le tâtonnement expérimental. Il s'agit d'assumer la « tension entre la méthode d'apprentissage des enseignants et le tâtonnement des élèves » :

par atavisme professionnel, l'enseignant se sent obligé de définir un cadre de recherche ou d'expérimentation le plus précis possible : faire la liste des problèmes à résoudre, énoncer des hypothèses de recherche ou construire une problématique, diversifier les sources d'information, traiter et exploiter l'information recueillie, formuler des conclusions. Cette méthodologie est censée représenter le plus court chemin pour accéder au savoir. Mais en prétendant faire l'économie des tâtonnements de l'élève, elle risque d'occulter son autonomie cognitive et de le priver ainsi de détours fructueux par l'erreur, le conflit socio-cognitif avec ses pairs, la résolution de situations-problèmes... Plus que d'un apprentissage par l'erreur, on peut alors parler d'un mode d'apprentissage par l'"errance", qui permet à chaque

*élève de faire l'expérience, collectivement et individuellement, de la liberté d'apprendre.*⁸²

Je termine donc, par l'insistance sur l'autonomie cognitive, ce mémoire dans lequel j'ai souhaité diriger l'attention et les efforts sur l'autonomie en elle-même qui dépasse l'enjeu des savoirs, et même des savoirs sur les savoirs.

⁸² BOURREAU J.-P. et SANCHEZ M., « L'éducation à l'autonomie », Les cahiers pédagogiques, N°449 - Dossier "Qu'est-ce qui fait changer l'école ?", janvier 2007.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages en gras ont fait l'objet de citations dans le mémoire.

AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie Thérèse, *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz, 2000.

ANNEBEAU Jacques, *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtard, Université Lyon 2, 2004.

ANNEBEAU Jacques, « Montessori et l'éducation à la paix », *Penser l'éducation*, n°18, 2005.

ARZOLA MEDINA Sergio, « Pédagogie de la dignité chez Paulo Freire : l'éducation libératrice », *Penser l'éducation*, n°18, 2005.

BIASIN Chiara, « L'idée d'autoformation : sens et dimensions dans la culture pédagogique italienne », *Penser l'éducation*, n°29, 2011.

CAVAZZINI Andrea, « La maîtrise impossible. Pour un bon usage du *Maître ignorant* », *Le Télémaque*, 2/2013 (n° 44), p. 89-98.

ARENILLA Louis, GOSSOT Bernard et alii, « Autonomie », *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, 2007.

ATHANASOPOULOU Anna, *Devenir soi-même à l'école maternelle : l'isolement volontaire de l'élève dans la construction de son autonomie*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Saint-Denis : Université de Paris VIII, 2012.

BARBOT Marie-José et CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage: innovation dans la formation*, Presses universitaires de France, 1999.

BAUDROUX, Jean-Claude, « Autonomie ou docilité ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 456, octobre 2007, p.9-11

BAUTIER Élisabeth (dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006.
[Notamment sur les conditions de l'autonomie cognitive]

BEAL Christophe, « Paternalisme éducatif et autonomie », in C. Miqueu et J.F. Dupeyron, *Éthique et déontologie dans l'éducation nationale*, A. Colin, 2013.

BELANGER Nathalie, « Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada) », *Education et sociétés*, 2012/1 (n° 29)

BERGIER B., Robin J.Y., Nafti-Malherbe C., Xypas C. (Ed.), *Éducation et valeurs : approches plurielles : Descartes et Kant, Alain et Pestalozzi, Durkheim et Weber, Freud et Piaget*, Paris : Anthropos, 1996.

BERTELLOT M., « Le Travail individualisé », in *Le Nouvel Educateur*, n°12, octobre 1989, supplément au n°20.

BERTOT Florence « Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques » - *Spirale*, n°34, 2004, pp. 55-74.

BIREAUD A., « L'Accès des élèves à l'autonomie : à la recherche d'une méthode de travail », *Recherches pédagogiques*, n°75, 1975.

BOUMARD Patrick, « La juste place du maître dans le dispositif de la pédagogie institutionnelle », *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, «Perspectives en éducation et formation», 2011.

BOURREAU J.-P. et SANCHEZ M., « L'éducation à l'autonomie », *Les cahiers pédagogiques*, N°449 - Dossier "Qu'est-ce qui fait changer l'école ?", janvier 2007.

BOUYSSSE Viviane, CLAUS Philippe et SZYMANKIEWICZ Christine, *Rapport n°2011-108 - L'école maternelle*, IGAENR-IGEN, octobre 2011.

BRUNEI M. et QUAIREL J. (1995), « Cheminement vers l'autonomie », *Cahiers pédagogiques*, n°336 : « Aider à travailler, aider à apprendre », pp. 64-66.

BRUNOT Roger et GROSJEAN Laurence, *Apprendre ensemble: pour une pédagogie de l'autonomie*, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999.

BUHLER Viviane et GENLIS Marie-Jeanne, « À chacun son évaluation », *L'Éducation enfantine*, janvier 1996, p. 64-76.

Cahiers d'éducation et devenir (Les) n°6, novembre 2005 : Enseigner : autonomie et responsabilité des acteurs.

Cahiers de l'éducation (Les), n° 97, 2010 : Autonomie, un concept très actuel.

CASANOVA Rémi et CARRA Cécile (coord.), *Spirale*, n° 45 : « Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? », 2010

CASTIER Cathy et QUONIAM Muriel, *Pratiques et recherches*, n°36, 2002 : « Pratiques FREINET en maternelle », éditions ICEM - Pédagogie FREINET. [Livre et DVD]

CASTIER Cathy, « Ateliers en autonomie en maternelle », *Créations* (Cannes-La-Bocca), 11/1999, 089, p. 22-25.

CAUDRON H., 2001, *Autonomie et apprentissage*, Douai, Éditions Tempes

CHALON Liliane et PITON Marie, *Devenir élève : un enjeu pour la maternelle*, CRDP de l'académie d'Amiens, 2012.

CHAREYRON Guillemette, *Odidoc N° 14 : Une journée dans la classe de Guillemette Chareyron* [Maternelle], éditions Odilon.

CHAUVEAU Gérard, « L'école en plein paradoxe », *L'École des parents*, n° 3, mars 1996, pp. 34-39.

CHESNAIS Marie-Françoise, *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages*, Hachette Education (Questions d'éducation), 1998.

CLAUS Philippe, PÉTREAUULT Gilles, LOUIS François, *Note de suivi de la réforme de l'école primaire. Rapport conjoint IGEN – IGAENR*, juillet 2010.

CONNAC Sylvain, *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, Collection « Pédagogies/Outils », ESF Editeur, 2012.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 8 juin 2014.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, *Projet de programme pour l'école maternelle*, 3 juillet 2014

CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES, *Projet de programme pour l'école maternelle*, 22 janvier 2015.

COSNEFROY L., « Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation », *Revue française de pédagogie*, n°170, 2010.

CUSSET Yves, « Pédagogie et politique. Quelques réflexions à partir d'une remarque de Maria Montessori », *Le Télémaque*, 2006/2 n° 30, p. 107-116.

DANNEPOND Geneviève, « Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, nov.1979, pp 31-45.

DECROLY Ovide, « Le Problème de la liberté en Éducation : La Liberté et l'Éducation », *Pour l'Ere Nouvelle*, N°31 - Septembre-octobre 1927 et N°32 - Novembre 1927 : *Que faut-il entendre par la liberté en éducation ?* p.184

DELALANDE J., *La cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DESCHAMPS Jeanne, *L'Auto-éducation à l'école appliquée au programme du Dr. Decroly. Avec une introduction du Dr. Decroly*, Bruxelles : Maurice Lamertin, 1924.

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF, 1996. [Pour construire un rapport autonome au savoir et à la loi]

DEVRIES Rheta et LEDOUX Anne, « L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif », *Revue française de pédagogie*, Volume 119, N°1, 1997, pp. 57-72.

DEWEY John, *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et Éducation*, Armand Colin, 2011 (premières publications : 1916 et 1938).

DIDIER, « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexion », *Revue de linguistique appliquée*, N°41, 1981.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Évaluation à l'école. Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle. S'approprier le langage. Découvrir l'écrit*.

- Découvrir le monde. Devenir élève*, Ministère de l'éducation nationale, 12 mars 2010.
[eduscol.education.fr/evaluation]
- Dossier « Outils de travail pour l'autonomie à l'école », *Le Nouvel éducateur* – n°158, – Avril 2004.
- DOTTRENS Robert. *L'enseignement individualisé*. Collection « Actualités pédagogiques », Éditions Delachaux et Niestlé, 1967.
- DURKHEIM Émile, *L'éducation morale* (1903), Paris : P.U.F., 1992.
- DURLER Héloïse, *L'autonomie obligatoire - Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- DWORKIN Gerald, *The Theory and Practice of Autonomy*, New York - Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- École maternelle française (L')*, n°6, mars 1990 : *Apprentissage et autonomie : Une autre approche de l'acte éducatif*.
- FABRE-GIACOMETTI Corinne, « L'organisation de la classe en ateliers tournants : les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants », in Jacques Fijalkow et Thérèse Nault (éds), *La Gestion de la classe*, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2002, pp. 85-101.
- FAVRY Roger, JOURDANET Jacques et LE MENAHEZE François (coord.), *Pratiques et recherches*, n° 56, 2007 : « Le Conseil dans la classe », Editions ICEM –pédagogie Freinet [Livre et DVD].
- FERRIERE Adolphe, *L'Autonomie des écoliers*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.
- FERRIERE Adolphe, *La Liberté de l'enfant à l'École Active*, Bruxelles : Lamertin ; Paris : Fischbacher, 1928.
- FRANÇOIS F., *Recherches sur l'évaluation en classe coopérative*, dossier de la revue *Chantiers « Education spécialisée »* du mouvement I.C.E.M., n°2°, mars-avril 1981.
- FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques, T2, Les Invariants pédagogiques*, éd du Seuil, 1994.**
- FREINET Célestin, *Les Plans de travail*, Bibliothèque de l'Ecole moderne, n°40. Cannes : C.E.L., 1948.
- FREINET Célestin et BERTHELOOT Maurice, *Bibliothèque de l'Ecole Moderne* n° 42-45 - *Travail individualisé et programmation*, 1966.
- FREINET Célestin, *Bibliothèque de l'Ecole Moderne* n° 3 - *Le Texte libre*, juillet 1960.
Première édition : 1947, *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n° 25, Cannes.
- FREINET Célestin, « A propos de la méthode Montessori », *École Émancipée* n°21, 17 février 1923.**

FREINET Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement », *École Émancipée* n°28, 5 avril 1925.

FREINET Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (3. La méthode Montessori, 4. Le mouvement Decroly) », *École Émancipée* n°29, 19 avril 1925, p.379-380.

FREINET Célestin, « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Le travail et la vie à l'école russe », *L'École Émancipée* n°17, 17 janvier 1926.

FREINET Célestin, « Vers l'imprimerie à l'école », *L'École Émancipée* n°37, 13 juin 1926, Rubrique : Chacun sa pierre.

FREINET Célestin et STORM Klaas, « La vraie figure de la Montessori », *L'École Émancipée*, n° 7, 9 novembre 1930.

FREINET Célestin, « Réaliser pratiquement, dès aujourd'hui, l'école sur mesure », *L'Éducateur prolétarien* n°7, 10 janvier 1935, p. 148.

FREINET Célestin, « Maria Montessori : L'Enfant », *L'Éducateur prolétarien* N°11 : 10 mars 1936, pp. 238-239.

FREINET Célestin, « A nos amis Belges », *L'Éducateur prolétarien* N°18 : 1er juin 1938.

FREINET Célestin, « La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie », *L'Éducateur*, novembre 1945.

FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris : Maspéro, 1969 (1^{ère} édition sous le titre *L'École moderne française*, 1946), pp. 30-36.

FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris : Maspéro, 1968.

FREINET Élise, *L'itinéraire de Célestin Freinet - La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1977.

FAURE Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Ed. Casterman, 1979.

GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF, 2005.

GARBAN Bénédicte, « La narrativité du récit de vie : une voie vers l'autonomie et l'autoformation », *Penser l'éducation*, n°26, 2009.

GASPARINI Rachel, « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°137, 2001, pp. 59-69.

GASPARINI Rachel, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Grasset/Le Monde, 2000.

GILLIG J.-M., *Les Pédagogies différenciées*, Bruxelles : De Boeck Université, 1996.

GILSOUL Martine, « Maria Montessori et la France. Genèse d'une histoire », *HECL. History of Education & Children's Literature*, vol. IX, n. 2 (décembre 2014), pp. 379-398.

- GO Nicolas, « La philosophie aux commencements (critères pour une activité philosophique précoce), *Penser l'éducation*, n°21, 2007.
- GO Henri-Louis, « Construction du rapport social dans la classe : la réunion coopérative, une institution de régulation ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2007 (Vol. 40), pp. 97-113
- GODENIR Anne, « Des projets d'action dans les ateliers à l'école maternelle », *Informations Pédagogiques* n° 8 - octobre 1993.
- GREGOIRE Françoise, « Conseils d'enfants en maternelle », *Supplément au « Chantiers 44 »* - ICEM [Intervention au Salon national des apprentissages individualisés de Nantes, 1998.]
- GUERRIEN A. & MANSY-DANNAY A., « Fatigue subjective et sentiments d'autodétermination et de compétence à l'école : étude auprès d'enfants de CM1 et CM2 », *Psychologie et éducation*, 2005-4, 37-52.
- HADJI Charles, « L'autorité aujourd'hui : du nécessaire au légitime », *Cahiers d'Éducation & Devenir*, n°26, 1991 ?
- HAEBERLI Philippe, « Les conseils de classe, du symbole au droit », *Spirale* n°34 « Citoyenneté et rapport à la loi », 2004, pp. 27-39.
- HAEBERLI Philippe, « La construction du sentiment de justice par les conseils de classe : le cas de l'école primaire genevoise », *Carrefours de l'éducation* 2/2009 (n° 28), pp. 97-110.
- HAEBERLI Philippe, AUDIGIER François, « Conseils de classe et curriculums », *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Raisons éducatives», 2006.
- HAMELINE Daniel, *La Liberté d'apprendre : Situation II (Rétrospective sur un enseignement non-directif)*, Paris : Ed. Ouvrières, 1977.
- HAMELINE Daniel, « Autonomie », in *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Hachette Éducation, 1999.**
- HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, 4^e édition, 2000 (1^{ère} édition 1987). [Dernière partie sur le mouvement Freinet en maternelle].
- HOLEC Henri, « Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 : Les auto-apprentissages, 1990.
- HOUSSAYE Jean (coord.), *Quinze pédagogues - Idées principales et textes choisis*, Fabert, 2013.**
- HOUSSAYE Jean, « Freinet, la pédagogie et la politique », *Penser l'éducation*, n°2, 1996.
- HOUSSAYE Jean, « Freinet et le triangle pédagogique », *Supplément au « Chantiers 44 »* - ICEM [Intervention au Salon national des apprentissages individualisés de Nantes, 1998.]**
- IMBERT Francis, « Conseil », *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Matrice, 2010.

JACQUET-FRANCILLON François (coord.), *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005 : « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles ».

JACQUET-FRANCILLON François, « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale », *Le Télémaque*, n°23, 2003, pp. 55-63.

JACOMINO Baptiste, « L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet », *Recherches en Education* n°15, Janvier 2013, pp. 89-96. [Voir notamment la critique de Montessori]

JANICHON Daniel, « Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie », *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Les), vol. 47, n°4, décembre 2014, pp. 29-48.

JANNER-RAIMONDI Martine, « Formes et pratiques participatives d'élèves : Quelle(s) responsabilité(s) en jeu ? », *Revue de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol.48, n°1, 2015, pp. 79-101.

JANNER-RAIMONDI Martine, *Surgissements démocratiques à l'école primaire. Analyse de conseils d'élèves*, Paris : L'Harmattan, collection : Pédagogie : Crises, mémoires, repères, 2010.

JANNER-RAIMONDI Martine, « Historicité et jurisprudence au sein de conseils d'élèves du 1° degré », *Carrefours de l'éducation*, n° 28, juillet-décembre 2009, pp. 81-95.

JANNER-RAIMONDI Martine, (2009). « Analyse des interactions langagières en conseils d'élèves et perspectives didactiques », *Cahier / Service de la Recherche en Education*, Suisse : Genève, n° 15, février 2009, pp. 336-341.

JEANMART Gaëlle, «L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes», www.philocite.eu, 2009 http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf

JEZEGOU Annie, « Pédagogies actives et autonomie dans les apprentissages », Dans : Frenay, M. ; Raucent, B. et Wouters. P. (dir). *Pédagogies actives : enjeux et conditions*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain, vol. 2, 2007, pp. 617 - 627. [Dans l'enseignement supérieur]

JOHANN Michel, « Règle d'or et logique d'équivalence », *Raisons politiques* 4/2010 (n° 40), p. 115-133.

JOIGNEAUX Christophe, « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014.

JOIGNEAUX Christophe, « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », in J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, p.147-155.

JOIGNEAUX Christophe, « La Diffusion des fiches à l'école maternelle », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n°55, 2015, pp. 57-66.

JOUAN Marlène et LAUGIER Sandra (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Éthique et philosophie morale », 2009.

KAMILI C, 1982, « L'autonomie en tant que but de l'éducation », *Bulletin du GRETI*, N°2, Neuchâtel.

KANT Emmanuel, *Critique de la raison pratique* (1788), traduction de François Picavet, Presses Universitaires de France, 2012.

KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), trad. de l'all. par Victor Delbos, Paris : Delagrave, 1981.

KLIMCZYK Sylvia, « La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. L'étude critique d'une optique pédagogique », Mémoire, CEFEDEM Rhône-Alpes, 1999.
[<http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%201999/klimczyk/klimczyk.pdf>]

LAHIRE Bernard, « **La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs** », *Revue française de pédagogie*, Volume 135, 2001, pp. 151-161.

LAHIRE Bernard (avec D. Homburger, F. Renard, S. Tralongo), *La Construction de l'élève "autonome" à l'école primaire. Savoirs, pouvoirs et différenciations sociales*, GRS, 2000. Recherche faite à la demande du Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation.

LAHIRE Bernard, « Fabriquer un type d'homme " autonome " : analyse des dispositifs scolaires », in *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p.322-347.

LALOUX Cécile, *Construire l'autonomie des élèves*, Mission départementale du Pas-de-Calais pour l'école maternelle, 2014. En ligne : http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/Livres_de_bord/construire_1_autonomie_des_eleves.pdf

LAPLACE Claude, *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)* (Thèse de doctorat), Genève : Université de Genève, 2002.

LE DEUN Élisabeth, « Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 1999, p. 619-650.

LE GAL Jean (coord.), dossier « Point d'appui pour des apprentissages individualisés et personnalisés », *Le Nouvel Educateur - Documents* n° 225 de Le Nouvel Educateur (supplément au n° 28 d'avril 1991)

LE GAL Jean, *Réussir par l'école, comment ? : La personnalisation des Apprentissages*, ICEM, 1991.

LE GAL Jean (coord.), *Pratiques et recherches N°52 : Coopérer pour développer la citoyenneté : la classe coopérative*, éditions ICEM - Pédagogie Freinet, 2006.

LE GAL Jean, « Liberté et autorité. Pédagogie Freinet et discipline », *Bulletin des Amis de Freinet*, n°78, janvier 2003, pp. 19-39.

LE GOFF Jean-Pierre, *La Barbarie douce*, La Découverte, coll. « Sur le Vif », 2003.

Le Télémaque, 2013/2, n° 44 : *Maîtrise et éducation : le cas Jacotot / Rancière*

LELEUX Claudine, *Repenser l'éducation civique : autonomie, coopération, participation*, Cerf (Humanités), 1997.

LERBET Georges, « Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation », in: *Revue française de pédagogie*, Volume 103, 1993. pp. 51-58.

LESELBAUM Nelly, « Du travail autonome à l'aide au travail personnel : des différences importantes », *Cahiers Pédagogiques* n° 336, 1995

LESELBAUM Nelly et LEGRAND André, « Autonomie », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, 2005, pp.97/98.

LESELBAUM Nelly (dir.), *Autonomie et auto-évaluation*, Saint-Fons, INRP, 1982.

LIQUETE Vincent et MAURY Yolande, *Le travail autonome - Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, 2007.

LOGEZ Frédérique et LE MENAHEZE François (coord.), *Pratiques et Recherches n°53 : Les apprentissages individualisés en classe coopérative*, éditions ICEM Pédagogie Freinet. [Livre et DVD]

LONGHI Gilbert, LONGHI Blandine et LONGHI Vivien, « Autonomie », *Dictionnaire de l'éducation*, Vuibert, 2009.

MAINTIER Christine, « Favoriser la socialisation des tout-petits, *La Classe maternelle*, avril 2006, n° 148, pp. 97-103.

MANSY-DANNAY A. & GUERRIEN A., « Sentiment de compétence et sentiment d'autodétermination dans la différenciation motivationnelle vis-à-vis de l'école », in C. Houssemand (Ed.), *Perspectives de Psychologie Différentielle*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, pp. 119-123.

MARBEAU Victor, *La pédagogie de l'autonomie et son impact sur les diverses situations d'apprentissage*, CRDP de l'académie de Poitiers, 1992.

MARGUERON P., « Travail autonome, pédagogie de l'autonomie, deux décennies, réflexions et bilans », in *Enseigner l'histoire et la géographie ; un métier en constante rénovation*, AFDG, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau.

MATHIEU André (coord.), *Pratiques et recherches n°18 : Démocratie et Pédagogie Freinet*, éditions ICEM - Pédagogie Freinet, 1998.

MAURY Y. et LIQUETE V., *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, 2007.

MEARD Jacques-André et BERTONE Stefano, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris : PUF, 1998.

MEIRIEU Philippe, *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe – 1*, Chronique sociale, 8^{ème} édition, 2010.

MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 5e éd, 1990.

MEIRIEU Philippe (1991). « Individualisation, différenciation, personnalisation : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation ». In Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). En ligne : <<http://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>>. Consulté le 20/01/2015]

MEIRIEU Philippe, « Autonomie », Petit dictionnaire de pédagogie [En ligne : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. Consulté le 20/01/2015]

MEIRIEU Philippe, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF

MEIRIEU Philippe. « Pédagogie individualisée, pédagogie personnalisée et discernement pédagogique », *Supplément au « Chantiers 44 » - ICEM* [Intervention au Salon national des apprentissages individualisés de Nantes, 1998.]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel spécial n°2, 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel n°3, 19 juin 2008, Numéro hors-série : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel n°29 du 20 juillet 2006 : Socle commun de connaissances et de compétences.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1, 14 Février 2002, Numéro hors-série : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

MISSANT Béatrice, *Des ateliers Montessori à l'école : une expérience en maternelle*, ESF éditeur, 2011.

MONTESORI Maria, « La discipline et la liberté », *Pour l'Ère Nouvelle*, N°31, juin 1927, p. 111.

MORIN Edgar, « Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, LXXI, 1981.

MOYNE A., *Le Travail autonome. Vers une autre pédagogie*, Fleurus, 1982.

MUSIELAK Béatrice, « Est-il possible de s'auto-évaluer en maternelle ? », *Animation & éducation* (241-242), 01-07-2014, p. 70-71.

Nouvel éducateur (Le), n°158, avril 2004 : *Outils de travail pour l'autonomie à l'école.*

OHAYON A. ; OTTAVI D. & SAVOYE A. (éd.) (2004), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang.

OURY Fernand, POCHET Catherine, *Qui c'est l'Conseil ?*, Vigneux : Matrice, 2000.

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 2001.

PAGONI Maria, « Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative », *Carrefours de l'éducation* 1/2011 (n° 31), pp. 177-192

PAGONI Maria, « La participation des élèves en questions. », *Carrefours de l'éducation* 2/2009 (n° 28), pp. 123-149

PAGONI Maria « La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire », *Les cahiers Théodile*, n° 6, Université Lille 3, 2005, p. 91-113.

PAGONI Maria, « La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 03 mai 2015. URL : <http://tfe.revues.org/1124>

PANTANELLA R., *Les TPE : vers une autre pédagogie*, Amiens, CRDP/Cahiers pédagogiques, coll. « Repères pour agir » / « Dispositifs », 2000.

QUARANTE Paulette, « L'enfant, acteur de sa propre formation ». En ligne : <http://www.amisdefreinet.org/publication/lmfaq/lmfaq-08-enfant.html>

PASSERIEUX Christine, *Les effets de l'individualisation des apprentissages en maternelle*, 2008. En ligne : http://www.gfen.asso.fr/fr/les_effets_de_lindividualisation_des_apprentissages

PERIER Pierre (coord.), *Recherches en Éducation - n°20 - Octobre 2014 : dossier « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? ».*

PERRENOUD Philippe, « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai 2000, pp. 14-19. [Autonomie des enseignants]

PERRENOUD Philippe, « L'autonomie, une question de compétence ? », *Résonances : mensuel de l'Ecole valaisanne*, n° 1, septembre 2002, dossier « L'Autonomie », Sion : Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS).

PERRENOUD Philippe, « Le projet personnel de l'élève : une fiction ? » 2001. [« Si l'on veut amener les élèves qui n'ont pas construit en famille ce rapport au projet, le plus urgent n'est pas de les individualiser en s'inventant prématurément un projet personnel, c'est de les embarquer dans des projets collectifs ».] [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html]

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

PERRENOUD Philippe, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur, Collection pédagogies, 2014.

PERRENOUD Philippe, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, ESF, 2012.

- PEYRONIE Henri, *Célestin Freinet, Pédagogie et Émancipation*, Paris, Hachette, 1999.
- PIAGET Jean, *Où va l'éducation ?*, Paris : Gallimard, 1969.
- PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF, 1957.
- PIERS Vanessa, « Les Ateliers autonomes », *La Classe maternelle*, octobre 2006, n° 152, pp. 42-64.
- PILLONEL Marlyse et ROUILLER Jean, « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, N°393 - dossier "Accompagner : une idée neuve en éducation". [En ligne](#).
- POPET Anne, « En quête d'autonomie », *L'Éducation enfantine*, 04/2006, 2005/06-08, p. 13-19,61-67
- PORQUET M., *Bibliothèque de l'École Moderne n° 27-28 - Les techniques Freinet à l'école maternelle*, 1964.
- PORTRON Muriel, « Les plans de travail en maternelle : carte blanche à Muriel Portron », *Le Nouvel Éducateur*, n° 158, avril 2004, p. 26-29.
- Pour l'Ère Nouvelle*, N°31 - Septembre-octobre 1927 et N°32 - Novembre 1927 : *Que faut-il entendre par la liberté en éducation ?* [Congrès de Locarno].
- QUINTIN Jean-Jacques, « L'autonomie en question(s) », in M. Masperi (Coord.) *Les Langues Modernes* n° 4/2013 : Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques.
- Odidoc*, n°9 : *Le Travail individualisé*, éditions Odilon, 2005.
- RAILLON L., *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*, Armand Colin, 1990.
- RAIMONDI-JANNER Martine, « Auscultation politique de conseils d'élèves en maternelle », *Penser l'éducation*, n° 20, décembre 2006.
- RAIMONDI-JANNER Martine, *Des conseils d'élèves à l'école primaire : essais d'éducation à la démocratie*, Lille : A.N.R.T., 2006.
- RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : Fayard, 1987, rééd. 10/18.
- RAVENSTEIN Jean, *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, De Boeck université, 2000.
- RAYMOND Annick, « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation* 2011/1 (n° 31)
- RAYMOND Annick, *Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle***, thèse de doctorat sous la direction de Michel Soëtard, Université Lumière Lyon 2, 1998. [Voir les débats sur le thème de la liberté, en particulier au congrès de Locarno en 1927.]

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (dir.), « Autonomie », *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, 2010.

RENAULT E. (2011), « Modèle du social et modèles de l'autonomie », in M. Jouan & S. Laugier, *Comment penser l'autonomie ?*, Paris, Presses Universitaires de France, p.253-268.

Résonances : mensuel de l'Ecole valaisanne, n° 1, septembre 2002, dossier « L'Autonomie », Sion : Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS).

ROBIN Isabelle, *La Pédagogie institutionnelle en maternelle: Un peu, beaucoup, très beaucoup*, Matrice/Champ Social, 2011.

ROBIN Isabelle, *L'entrée dans la Loi dans une classe maternelle : Comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition ?*, RoPi, 2013.

ROTHIER-BAUTZER Eliane, « Une heuristique de l'autonomie », *Quaderni*. N°28, Hiver 1996 : Utopie et imaginaire de la communication. pp. 47-56.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, in t. IV des *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, Pléiade, 1969, p. 239-868.

ROUSSEL Martine (coord.), *Pratiques et recherches n° 58 : Pratiques Freinet en maternelle* (aperçus), éditions ICEM - Pédagogie Freinet, 2008. [4 DVD]

SÉRADIN Jean-Yves, « Autonomie et enseignement du français : le rôle du livre », *Penser l'éducation*, n°19, 2006. [Au collège]

SCHLUND Fabienne, « Échapper à la consigne uniforme », *Cahiers pédagogiques*, septembre 2010, n°483, p.24-25.

SENSEVY G., *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1998.

SIZAIRE Anne, *Maria Montessori. L'éducation libératrice*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

SOËTARD Michel (coord.), *Méthodes et philosophie. La descendance éducative de l'Émile*, L'Harmattan (Éducation et philosophie), 2012.

TISSERON Serge, *Le Jeu des trois figures en classes maternelles*, Bruxelles : Yapaka.be, 2010.

VERDEAU Patricia, « Entre le maître et l'élève. Étude sur *Le maître ignorant* de Jacques Rancière », *Le Télémaque*, 2/2013 (n° 44), p. 49-60.

VERGNIOUX Alain, « Autonomie ou liberté ? », in *Cinq études sur Célestin Freinet*, Presses universitaires de Caen, 2005, pp. 79-87.

VERGNIOUX Alain, « Le Texte libre », in *Cinq études sur Célestin Freinet*, Presses universitaires de Caen, 2005, pp. 89-109.

VINCENT-NKOULOU M., « L'Histoire de l'éducation par les figures : une histoire dans l'histoire de l'éducation », *Penser l'éducation*, n° 20, décembre 2006.

YVIN Pierre (coord.), *Pratiques et recherches N°26 : De la coopération à l'autogestion*, éditions ICEM - Pédagogie Freinet, 2001.

ZIMMERMAN Barry, BONNER Sebastian et KOVACH Robert, *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*, De Boeck Supérieur, 2000.

Liens vers des mouvements d'éducation

- Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM-Pédagogie Freinet) : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>
- Association vers la pédagogie institutionnelle : <http://avpi-fernand-oury.fr/>
- Association Montessori de France : www.montessori-france.asso.fr
- GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle : www.gfen.asso.fr/
- AIRAP-Mouvement Pédagogique Pierre Faure : <http://www.airap.org>