



HAL
open science

Les conceptions de l'autonomie chez les enseignants du 1er degré

Jade Motté, Laura Rivière

► **To cite this version:**

Jade Motté, Laura Rivière. Les conceptions de l'autonomie chez les enseignants du 1er degré. Education. 2017. dumas-01687345

HAL Id: dumas-01687345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01687345v1>

Submitted on 18 Jan 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**LES CONCEPTIONS DE L'AUTONOMIE CHEZ LES
ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ.**

Jade Motté et Laura Rivière

Directeur du mémoire : M. Alain Decron
Assesseur : Mme. Magalie Delzor

Soutenu le

2017

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans un corpus théorique pluridisciplinaire, ce mémoire de recherche trouve ses racines dans différents concepts majeurs théorisés par des chercheurs réputés.

Se proposant d'étudier les conceptions enseignantes, par définition implicites, ce mémoire vise à interroger les idées véhiculées par les professionnels de l'éducation du premier degré en mobilisant des méthodes à la fois quantitatives et qualitatives.

Nous avons mobilisé un questionnaire comprenant dix questions ouvertes et des affirmations que les enseignants questionnés ont eu à juger. Des enregistrements audio de discours d'élèves ont été croisés avec les données récoltées auprès des enseignants et nous proposerons des vidéos d'illustration d'un dispositif particulier en classe de moyenne section au moment de la soutenance. Les principaux résultats vont dans le sens de nos premières hypothèses et ouvrent une réflexion plus large sur l'éducation à l'autonomie dans nos écoles. Cependant, l'échantillon étant limité, nous ne serons pas en mesure de valider ou d'invalider nos postulats de départ, ce qui ne nous empêchera pas d'établir un bilan positif de ce travail de recherche réalisé en commun.

SUMMARY

Joining a multidisciplinary theoretical corpus, this research dissertation finds its roots in various major concepts theorized by renowned researchers.

Studying the teaching conceptions, by definition implicit conceptions, this research dissertation aims for question the ideas conveyed by the primary schoolteachers by mobilizing at the same time quantitative and qualitative methods.

We have found a questionnaire including ten open questions and assertions which the questioned teachers had to judge. Audio recordings of speeches of pupils were met with the collected data from the teachers and we propose videos of a particular plan in class of second year of preschool, during the dissertation viva. The main results move toward our first hypotheses and open a wider reflection about the education to the autonomy in our schools. However, the sample being limited, we can not be able to validate or of invalidate our basic thought for sure, but we will establish a positive assessment of this common research work.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de recherche a été rendue possible par le concours de plusieurs personnes que nous tenons à remercier chaleureusement.

D'abord, nous tenons à adresser nos remerciements à notre directeur de mémoire, Monsieur Alain Decron, pour son accompagnement tout au long de l'année, ses conseils et ses encouragements.

Nous remercions également les enseignants qui ont répondu à notre enquête, malgré la profusion de questionnaires transmis par l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires issus de notre promotion.

Enfin, nous adressons nos remerciements et notre reconnaissance à nos proches pour leur soutien et leur patience.

Jade Motté et Laura Rivière

SOMMAIRE

VOLET THÉORIQUE

Introduction générale..... p 1-2

Chapitre 1 Situer et définir le concept d'autonomie selon une approche générale.

I. ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'AUTONOMIE DANS L'HISTOIRE.

- 1. LA CONCEPTION ANTIQUE..... p 3
- 2. LA CONCEPTION CLASSIQUE..... p 4
- 3. LA CONCEPTION ROMANTIQUE..... p 4-5
- 4. LA CONCEPTION ACTUELLE..... p 5-5
- 5. LES STRATÉGIES DES ACTEURS..... p 6-7

II. DÉLIMITER LE CONCEPT D'AUTONOMIE DE MANIÈRE GÉNÉRALE ET ENVISAGER DES DISPOSITIONS D'ACCOMPAGNEMENT AU-DELÀ DU CHAMP SCOLAIRE.

1. DÉFINIR L'AUTONOMIE

a. L'autonomie selon Philippe Perrenoud p 7-8

b. L'autonomie selon Marie-Françoise Chesnais p 8

2. ACCOMPAGNER VERS L'AUTONOMIE.

a. Les spécificités de la relation entre accompagnant et accompagné p 9

b. Les principes de l'accompagnement vers l'autonomie p 10

III. LIER AUTONOMIE ET COMPÉTENCES.

- 1. L'AUTONOMIE DEPENDANTE DES COMPÉTENCES A METTRE EN ŒUVRE..... p 11
- 2. LES COMPÉTENCES AU SERVICE DE L'AUTONOMIE..... p 11-12



Chapitre 2 l'autonomie dans le champ scolaire.

I.	<u>L'AUTONOMIE ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT</u>	
1.	LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS.....	p 14
2.	DES FIGURES AMBIGUËS.....	p 14
II.	<u>ENSEIGNER A L'AUTONOMIE : LES TROIS ASPECTS A DÉFENDRE.</u>	
1.	L'AUTONOMIE PRESCRITE ET L'AUTONOMIE RÉELLE POUR LES ÉLÈVES.....	p 15
2.	PORTÉE PHILOSOPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AUTONOMIE.....	p 16
III.	<u>L'AUTONOMIE A L'ÉCOLE, DEUX APPROCHES CRITIQUES.</u>	
1.	L'AUTONOMIE ENSEIGNÉE : LA DÉBROUILLARDISE ?.....	p 17-18
2.	ENTRE ÉMANCIPATION ET DOMINATION DE L'ENFANT.....	p 18-19
IV.	<u>LE MULTI-AGENDA, UN OUTIL FIABLE POUR ÉDUCUER A L'AUTONOMIE ?</u>	
1.	POSTULAT GÉNÉRAL DE DOMINIQUE BUCHETON.....	p 21
2.	LES CINQ PRÉOCCUPATIONS.....	p 21-22

Chapitre 3 Ouvrir une réflexion sur d'autres champs disciplinaires.

I.	<u>LE RÉCIT, CONCEPT DE J. BRUNER : UNE CONDITION A L'ÉMERGENCE DE L'AUTONOMIE ?</u>	p 24-26
II.	<u>POUR UNE ANTHROPOLOGIE DE L'AUTONOMIE</u>	
1.	UNE AUTONOMIE DE LA PENSÉE ?.....	p 26
2.	LA QUESTION DE L'HUMANITÉ.....	p 27
III.	<u>LA RÉSILIENCE, UN CONCEPT À RAPPROCHER DE L'AUTONOMIE ?</u>	
1.	DÉFINIR LE CONCEPT DÉVELOPPÉ PAR BORIS CYRULNIK.....	p 28
2.	LE CONCEPT DE RÉSILIENCE DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION.....	p 28-29

	<i>Conclusion du volet théorique</i>	p 29
--	--	------



VOLET ANALYTIQUE

Introduction et présentation du protocole expérimental..... p 30-32

Partie 1 Un concept, des définitions.

1. LE « FAIRE-SEUL ».

a. Faire pour soi p 33-35

b. Faire sans p 35

2. LE RESPECT DES RÈGLES DE VIE DE CLASSE p 36-37

3. L'AUTONOMIE : UN APPRENTISSAGE LONG p 37-39

4. AUTONOMIE ET HANDICAP p 39-40

Partie 2 Des idées précises pour favoriser l'émergence et l'exercice de l'autonomie à l'école.

1. POSTURE DE L'ENSEIGNANT p 41-42

2. STATUT DE L'ERREUR p 42-43

3. LE RÔLE DU MILIEU ET DES FAMILLES p 43

4. ORGANISATIONS

a. Les dispositifs évoqués p 43-44

b. Les outils matériels p 44-45

c. Les moyens humains p 45-46

Partie 3 Les plus-values de l'autonomie

1. PLUS-VALUE POUR L'ENSEIGNANT

a. Une différenciation plus efficace p 47-48

b. Le « lâcher-prise » de l'enseignant p 48

2. PLUS-VALUE POUR L'ÉLÈVE

a. Acquérir des compétences émancipatrices p 48

b. Devenir élève p 49

3. PLUS-VALUE POUR LE GROUPE-CLASSE p 50

Conclusion générale et réponses aux hypothèses p 50-53

Bibliographie

Le questionnement retenu pour ce mémoire s'est installé à la suite d'une volonté de réflexion commune permettant de lier les cycles dans lesquels nous évoluons. Lors du dépôt des titres de mémoire, nous avons alors choisi de travailler sur les pratiques enseignantes favorisant la liaison entre le cycle 1 et le cycle 2. Nous nous sommes heurtées à un vide théorique et avons dû abandonner ce premier thème. Dans le même axe de réflexion, notre intérêt s'est alors porté sur les conceptions enseignantes de la construction et de l'exercice de l'autonomie à l'école. Notre questionnement peut alors émerger dans le cadre d'un ensemble théorique très riche. Cette thématique transdisciplinaire nous permet de lier nos cycles et de balayer un échantillon plus large d'enseignants : à la suite de nos recherches bibliographiques et d'une réflexion commune sur la portée de notre recherche, nous avons décidé d'étendre notre thème à l'ensemble des cycles, ainsi qu'aux enseignants stagiaires et maîtres-formateurs. Le mémoire de recherche ainsi développé constituera une sorte de « bagage » réflexif et théorique utile pour notre future pratique et nous renseignera sur les postures et les attitudes favorables à la construction et à l'exercice de l'autonomie de nos élèves.

Notre questionnement face à cette thématique de recherche peut être posé de la manière suivante : les conceptions étant entendues comme des idées propres à un groupe donné, teintées de subjectivité, il peut être intéressant de les questionner de manière qualitative et quantitative afin de percevoir ce que les enseignants, aguerris ou débutants, partagent socialement par rapport à la construction et à l'exercice de l'autonomie.

De la même manière, en quoi les conceptions des enseignants interrogés diffèrent-elles ? Existe-il un rapport entre un certain type de conception et le degré d'ancienneté ou d'expertise de l'enseignant ? Si oui, quelles hypothèses peut-on formuler face à ces écarts ? Les conceptions de l'autonomie diffèrent-elles radicalement selon le cycle voire le niveau dans lequel l'enseignant sondé se situe ? S'il existe une sorte de dichotomie entre les conceptions de l'autonomie, celle-ci peut-elle entraîner des ruptures dans les parcours scolaires des élèves ? A contrario, existe-il une continuité dans la construction et l'exercice de l'autonomie des élèves suivant leur niveau de développement, du cycle 1 au cycle 3 ?

Le questionnement qui a motivé ce mémoire nous a amené à poser, de manière assez explicite, les hypothèses que cette recherche permettra de valider ou d'invalides. Ainsi, nous partons de l'hypothèse selon laquelle les conceptions de l'autonomie diffèrent selon le degré d'ancienneté et d'expertise de l'enseignant ; mais aussi selon le cycle voire le niveau dans

lequel celui-ci enseigne.

Nous postulons ensuite que les conceptions de l'autonomie des enseignants consistent majoritairement à encourager la « débrouillardise », le « faire seul » et que ces conceptions peuvent se retrouver dans les discours des enfants auxquels ils enseignent.

Enfin, la gestion du matériel scolaire (utilisation, rangement) constitue un critère d'appréciation favorisé pour situer l'autonomie des élèves.

Afin d'apporter des réponses à ces interrogations, nous avons imaginé un dispositif de recherche mêlant recueil de données qualitatives et quantitatives qui, nous l'espérons, nous permettront d'apporter des éléments d'analyse pertinents à cette thématique et que nous expliciterons dans le second volet du mémoire.

Pour d'aborder ce mémoire de master de manière universitaire, notre première démarche a été de multiplier nos recherches scientifiques et bibliographiques afin de donner la parole à différents auteurs, acteurs de champs universitaires variés. Nous avons ainsi constitué un cadre théorique mêlant les apports des chercheurs en sociologie, en sciences de l'éducation, en philosophie, en psychologie et en Histoire notamment. Nos lectures nous ont amenées à proposer trois directions théoriques que nous avons traduit en trois chapitres.

Dans un premier chapitre, nous proposons une approche générale et pluridisciplinaire du concept de l'autonomie qui nous amènera notamment à livrer une étude de l'évolution des conceptions philosophiques de l'autonomie dans l'Histoire, à approcher cette notion de façon large en appréhendant les clés d'un accompagnement vers l'autonomie.

Dans un second chapitre, nous situons l'autonomie dans le champ scolaire et définirons en quoi celle-ci peut consister dans le corps de métier enseignant : nous verrons aussi ce que les postures et les gestes professionnels des enseignants peuvent produire en classe. Nous distinguerons également les concepts de représentation et de conception en nous appuyant sur une recherche dédiée aux conceptions des professeurs d'EPS dans le second degré. Enfin, nous étudierons l'autonomie des élèves dans la relation tripolaire les liant au savoir et à l'enseignant.

Dans un troisième et dernier chapitre, nous élaborerons des liens entre le concept d'autonomie et le récit, entre l'autonomie et la résilience et entre l'autonomie et la pensée afin d'élargir la réflexion proposée.

Enfin, nous proposerons une brève conclusion afin de clôturer cette mise en perspective théorique et de proposer une vue d'ensemble de notre recueil de données.

CHAPITRE 1

SITUER ET DÉFINIR LE CONCEPT D'AUTONOMIE SELON UNE APPROCHE GÉNÉRALE.

Le concept d'autonomie émerge dans différents champs d'étude : inconstant et revêtant plusieurs sens, il a évolué dans l'Histoire. Avant tout, nous proposons une vue d'ensemble de l'évolution des conceptions de l'autonomie, proposée par François Galichet dans l'ouvrage collectif dirigé par Patricia Loncle¹.

I. ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'AUTONOMIE DANS L'HISTOIRE.

L'étude proposée par François Galichet l'amène à poser le concept d'autonomie comme étant polysémique, aux dimensions philosophiques variables. Pour l'auteur, rendre possible le développement de l'autonomie ce n'est pas transmettre à l'autre un ensemble de méthodes lui permettant d'agir seul : l'autonomie renvoie à l'éthique en ce qu'elle comprend une transmission des savoirs et des manières de vivre sa vie. François Galichet a étudié quatre périodes dont il précise les conceptions philosophiques, sociologiques, politiques et économiques de l'autonomie.

1. LA CONCEPTION ANTIQUE.

En citant les travaux de Michel Foucault, François Galichet pose que l'autonomie est liée à la notion du « soucis de soi » dans la conception dite « antique ». Il s'agit d'une éthique commune à chacun, qui permet une conduite du sujet vers quelque chose qui est lui-même. Ainsi, F. Galichet retient deux grandes aspirations humaines : voyager pour poursuivre un but puis revenir vers son lieu d'origine (vers soi). Entre ces deux points, les difficultés rencontrées permettent aux Hommes de développer ce que l'auteur désigne comme « l'art du pilotage » qui comprend des savoirs différents des savoirs théoriques. Dans cette approche, l'autonomie s'inscrit dans trois activités humaines que sont la médecine (entendue comme « l'art de guérir les maux du corps »), la politique (« l'art de diriger ») et « l'auto-nomie » au sens propre (« l'art de se diriger soi-même »). L'auteur pose que tout individu autonome doit être en mesure de

¹ Galichet F. (2014). L'autonomie : idéal ou idéologie ? (pp 13-30). Dans Loncle P. (dir) *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Association les Francas éducation. Paris. L'harmattan.

participer à la gouvernance de la société (la famille) et à la guérison des maux de son corps. Dans cette conception, l'autonomie apparaît comme une sorte de culture de soi, instituée en culture sociale en ce qu'elle n'est pas solitaire. François Galichet propose d'opposer au terme d'autonomie celui de *pathos*, posé comme une situation de passivité liée aux maux du corps et aux passions de l'esprit.

Au sein de cette conception, la maîtrise de soi autorise la maîtrise du monde, une joie de soi pour soi (*gaudium*) qui s'oppose au plaisir provoqué par un objet extérieur qui place le sujet en situation de dépendance (*voluptas*). Cette éthique relative à la culture de soi s'efface peu à peu avec la montée de l'ascétisme chrétien qui consiste précisément en un renoncement de soi, de son autonomie pour « être sauvé ».

2. LA CONCEPTION CLASSIQUE.

La conception classique vient donner un nouveau sens à l'autonomie, pas le biais de Descartes puis de Kant. Avec Kant, l'autonomie n'est plus un concept lié à l'idée d'un pouvoir sur soi rendant possible la maîtrise du monde mais à l'idée d'une loi que l'on se donne à soi-même. L'autonomie relève alors du devoir comme « évidence rationnelle » à laquelle l'individu s'identifie. Pour illustrer cette idée, François Galichet choisit de présenter un exemple mathématique : ainsi, si l'on admet que la somme des angles d'un triangle équivaut à 180° on ne se soumet pas pour autant à des pressions extérieures mais on obéit à notre propre raison : on exerce notre autonomie. Dans la conception classique comme dans la conception antique, l'autonomie nous oppose à la soumission aux impulsions et aux passions naturelles. Selon F. Galichet et dans le cadre de cette conception, les Hommes se différencient par « l'hétéronomie » c'est-à-dire que chacun se trouve être dépendant de lois variées relatives à la beauté, la richesse... Dans cette approche, l'autonomie semble être ici le seul moyen d'accorder les Hommes en autorisant la prise de conscience de leurs volontés à condition que celles-ci les amènent vers un « ordre cosmopolite » dans lequel chaque individu respecte les autres puisqu'il reconnaît en eux la même exigence d'universalité et une liberté comparable à la sienne.

3. LA CONCEPTION ROMANTIQUE.

La conception romantique voit émerger les idées qui remettent en cause la primauté de la rationalité, à l'œuvre dans la conception classique, au profit de l'affectivité. L'autonomie est alors rapprochée de différentes notions que l'auteur explique de la façon suivante : dans cette

conception, l'autonomie n'est plus liée à ce que les Hommes ont en commun mais plutôt à ce qui les différencie (la singularité). De même, les passions ne sont plus craintes, l'autonomie revêt une volonté d'être soi-même et d'apparaître comme tel auprès des autres (l'authenticité). L'autonomie autorise désormais la créativité des individus qui se trouvent en concurrence lorsque leurs créations se rencontrent (la compétitivité).

Déclinée dans trois champs, l'autonomie autorise une dimension romantique de la singularité dans le domaine esthétique, le moi y est affirmé comme unique producteur de normes dans le champ moral, et l'individu autonome est érigé comme seul capable de faire des choix dictés par la raison, en fonction de ses intérêts, dans le domaine économique (*Homo oeconomicus*).

Afin d'illustrer la conception actuelle ou « post-moderne », François Galichet prend appui sur les travaux d'Alain Ehrenberg² qui a étudié les paradoxes du concept d'autonomie dans les sociétés modernes.

4. LA CONCEPTION ACTUELLE.

Alain Ehrenberg pose que l'individualisme a atteint son apogée : l'autonomie est désormais appréhendée comme un idéal pour soi, dans la lignée de la conception romantique, mais revêt aussi un aspect injonctif. Ainsi, la singularité n'est plus exaltée librement, chacun est sommé « d'être soi ».

Deuxième idée, l'autonomie vécue comme une injonction apparaît comme quelque chose d'impossible à atteindre puisque les individus se considèrent toujours moins autonomes que ce qu'ils devraient être. Chaque individu doit être capable d'effectuer les bons choix pour lui-même ce qui induit nécessairement des inégalités parmi les Hommes selon A. Ehrenberg.

Ce qui nous amène logiquement au troisième point d'analyse de l'auteur qui révèle que ces injonctions entraînent des états dépressifs, états qui peuvent être appréhendés comme un symptôme de la maladie des sociétés contemporaines ayant érigé l'autonomie comme une norme absolue. Dans l'approche de la socialisation, on appréhende aussi la capacité des

² Ehrenberg A. (1995) *L'individu incertain*, Calmann-Levy. *La fatigue d'être soi* (1998) Odile Jacob. *La société du malaise* (2012) Odile Jacob.

individus à agir efficacement selon des objectifs fixés par eux même comme un élément central, condition du maintien de l'estime de soi.

Ce postulat place les individus dans un paradoxe désigné par l'auteur comme le « *double blind* » : d'une part l'injonction d'autonomie incite les individus à s'affirmer, à croire en leurs capacités de création, d'improvisation (« idéal de spontanéité ») mais ils sont aussi sommés d'avancer en éveil, dans un état de lucidité absolu les amenant à prendre du recul sur eux-mêmes (« idéal de réflexivité »). Les agents des sociétés modernes se doivent donc de se montrer à la fois enthousiastes et lucides : l'autonomie est alors envisagée comme une capacité « d'engagement et d'arrachement », radicalement contradictoire, qui entraîne les états dépressifs précédemment cités.

La multiplicité des cas dépressifs engendre le développement de deux types de marchés qui permettent la palliation des limites de l'estime de soi et rendent visibles les défaillances de l'autonomie des autres : il s'agit du marché des psychotropes et de celui des émissions de divertissement, de discussion, de « développement personnel ». De même, les nouveaux outils de communication rendent possibles les révélations des angoisses et des échecs des individus dans leur poursuite de l'autonomie. L'auteur qualifie ces outils chimiques et technologiques d'objets médiateurs qui autorisent une forme de soulagement des agents, en allégeant la responsabilité de ceux-ci et en soutenant, d'une certaine façon, l'autonomie de chacun. Ce qui apparaît paradoxal dans cette conception c'est qu'elle entraîne finalement une réduction des possibilités d'action des individus. François Galichet établit ainsi un lien avec les travaux menés en sociologie du travail qui montrent que les individus intériorisent les exigences jusqu'à s'imposer des objectifs impossibles à atteindre dans des délais extrêmement brefs. Les organisations managériales placent les individus dans une mise en échec permanente : coupables, les agents perdent peu à peu leur estime d'eux et sont victimes de la « souffrance au travail ».

Face à cet état de fait, l'auteur présente les trois stratégies adoptées par les individus pour échapper à cette injonction contradictoire en s'appuyant notamment sur les travaux du sociologue Jean-Claude Kaufman³ (s'inspirant lui-même d'Albert Hirschman) :

5. LES STRATEGIES DES ACTEURS.

³ Kaufman J-C. (2004). *L'invention de soi*. Armand Colin.

La première stratégie est appelée « *voice* » et consiste en une adhésion à un groupe ou une communauté à laquelle on s'identifie en réduisant son désir d'autonomie. Ici, l'autonomie se définit « contre » quelque chose ou quelqu'un. La seconde stratégie, « *exit* », consiste à se désengager de la société pour être soi-même, en dehors de tout groupe menaçant l'individu de contraintes ou de dépendances. La troisième stratégie, « *loyalty* », amène l'individu à adhérer lucidement à l'institution afin de répondre aux exigences de « simulacre d'autonomie ». Cette stratégie peut concerner les consommateurs fidélisés par les organisations ou les plus démunis, aidés par des dispositifs sociaux.

Cette étude de l'évolution des conceptions de l'autonomie nous a éclairé sur la portée philosophique et historique du concept qui nous intéresse : de même, les travaux de François Galichet, que nous serons amenés à citer dans un prochain chapitre, nous donnent une approche assez fine du sens que l'on peut donner au terme de conception, dont nous tenterons de poser une acception ultérieurement.

En appuyant notre propos sur les travaux de différents auteurs, nous proposons de poser une définition générale du concept d'autonomie et de réfléchir sur la relation d'accompagnant et d'accompagné dans le cadre d'une conquête de l'autonomie, au-delà de l'école.

II. DÉLIMITER LE CONCEPT D'AUTONOMIE DE MANIÈRE GÉNÉRALE ET ENVISAGER DES DISPOSITIONS D'ACCOMPAGNEMENT AU-DELÀ DU CHAMP SCOLAIRE.

1. DÉFINIR L'AUTONOMIE.

Nathalie Warchol⁴ a défini l'étymologie du concept d'autonomie de la manière suivante : le terme, dérivé du grec, renvoie à soi-même (*autos*) et aux lois (*nomos*). On peut donc définir l'autonomie comme la faculté à se régir soi-même, selon ses propres lois. Cette définition ne nous paraît pas suffisante pour engager une réflexion approfondie sur ce concept clé : la mise en perspective des travaux de Philippe Perrenoud peut être particulièrement pertinente dans le cadre de notre recherche.

a. *L'autonomie selon Philippe Perrenoud.*

⁴ Warchol N., Autonomie (2012). Dans *Les concepts en sciences infirmières*. Formarier M., Jovic L. (dir) Association de recherche en soins infirmiers (ARSI).



Philippe Perrenoud⁵ a multiplié les apports théoriques relatifs au thème de l'autonomie : il considère celle-ci comme une capacité de l'individu à conduire sa vie et à définir seul ses règles de conduite. Cette capacité n'est pas naturellement acquise, elle est le fruit d'un combat de l'individu qui se conçoit comme libre et qui est en mesure de transgresser les règles ou tout au moins de négocier leur assouplissement dans l'optique d'un accomplissement de soi-même. De même, l'individu doit être en mesure de refuser une autonomie qu'il n'a pas demandée : celle-ci s'accompagne nécessairement de responsabilités qui sont les conditions de la liberté. Selon l'auteur, il existe donc une dimension hautement subjective dans la conquête ou le rejet de l'autonomie.

b. L'autonomie selon Marie-Françoise Chesnais.

M-F. Chesnais⁶ se propose d'étudier le concept d'autonomie au-delà de l'école : selon l'auteur, être autonome c'est être en mesure de mener des actions efficaces, seul. L'autonomie est une capacité humaine qui va de pair avec la performance, même si les individus ne peuvent pas être performants dans tous les domaines. Elle revêt aussi un aspect philosophique puisque l'auteur la considère comme une aspiration humaine qui se manifeste très tôt lorsque le jeune enfant exige d'effectuer seul les principales tâches le concernant (se laver, se nourrir, s'habiller...). Dans le domaine des apprentissages, l'autonomie permet à l'individu de prendre en charge sa formation, d'y évoluer activement en saisissant l'utilité et le sens de celle-ci. De même, l'autonomie offre des clés intellectuelles et méthodologiques aux individus en capacité de résoudre différentes tâches.

Marie-Françoise Chesnais pose que le désir de réussite et d'indépendance est présent chez chacun mais, comme l'avait précédemment remarqué A. Ehrenberg, les individus ne sont pas également dotés pour la conquête de l'autonomie. Ainsi, les difficultés rencontrées dans leur cheminement peuvent entraîner une perte de confiance en soi. Afin de retrouver la force de réussir, il s'agit, selon l'auteur, de leur faire prendre conscience de leurs désirs, des habitudes mentales efficaces ou non performantes qu'ils mobilisent et de leur fonctionnement cognitif et



⁵ Perrenoud P. (2002), L'autonomie, une question de compétences ? *Résonances*, n° 1, septembre , pp. 16-18.

⁶ Chesnais M-F. (1998), *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*, Broché, Hachette Education.

affectif : c'est dans cette optique que M-F. Chesnais propose de théoriser l'accompagnement vers l'autonomie.

2. ACCOMPAGNER VERS L'AUTONOMIE.

Marie-Françoise Chesnais pose que l'accompagnement peut permettre aux individus de se distancier par rapport à eux-mêmes, à leur vécu, pour dépasser leurs difficultés plus rapidement que de manière solitaire. L'auteur évoque cependant le piège de l'assistanat qui risque de priver durablement le sujet de liberté et de recul sur lui-même et sur ses actions.

Dans un premier temps, il s'agira de réfléchir sur la relation guide et guidé et d'évaluer les postures à adopter pour évacuer les dérives possibles.

a. Les spécificités de la relation entre accompagnant et accompagné : une réflexion sur les postures à adopter.

L'accompagnement que l'auteur se propose de décrire est de type psychopédagogique et se définit selon une relation tripolaire qui comprend l'accompagnant, l'accompagné et l'objet d'apprentissage. La posture de l'accompagnant est nécessairement bienveillante puisqu'il pose sur l'accompagné un regard positif et prend garde à ne pas se montrer inconstant, tout changement pouvant influencer sur le comportement du guidé. L'accompagnant est une aide pour le guidé puisqu'il lui permet de franchir les étapes, de comprendre qu'elles sont nécessaires et de comprendre cette progression qui l'amène vers l'autonomie.

La posture de l'accompagnant doit également permettre de libérer la parole du guidé, de l'inviter à expliciter son fonctionnement cognitif et affectif, d'accepter ses réels désirs. Le guide offre à l'accompagné un regard extérieur, une interprétation différente qui crée un *feed-back*, une distance, et autorise une analyse objective efficace.

Un accompagnement dans les apprentissages ne se limite pas à des aides ponctuelles sur des problèmes très précis. Il nécessite plusieurs entretiens selon la nature et l'ampleur de la difficulté. Des temps sont dévolus à la réflexion du guidé au cours desquels les deux protagonistes ne se rencontrent pas.

Ces postures découlent des principes définis par l'auteur, que nous proposons d'évoquer rapidement.

b. Les principes de l'accompagnement vers l'autonomie.

Marie-Françoise Chesnais définit les principes à respecter pour une progression optimale vers l'autonomie.

Dans un premier temps, il s'agit de créer un climat de confiance pour que le guidé puisse se sentir respecté, écouté. Ce climat installe une sécurité affective qui délivre la parole des acteurs. Autre principe à respecter, la croyance à la « modifiabilité » de l'être humain, soulignée notamment par A. de la Garanderie, qui consiste à croire que chacun est capable de progresser. Lié à la bienveillance, ce principe fait écho à la posture de l'accompagnant durant le guidage. Troisième principe, se mettre au service de l'autre, se montrer cohérent dans nos propos et nos actes et comprendre que l'on peut aussi grandir de cet accompagnement. Le statut de l'erreur y est positif, intégré au processus d'apprentissage. Il s'agit enfin d'être capable d'effectuer une double écoute, de soi et de l'autre et de donner un sentiment de compétence à celui que l'on écoute pour le valoriser puisque le regard porté sur lui a de l'importance (il s'agit de l'effet Pygmalion).

Volontairement héritière des travaux de A. de la Garanderie, Marie-Françoise Chesnais évoque notamment les travaux de ce dernier sur les gestes mentaux (la mémorisation, l'attention, la compréhension, la réflexion et l'imagination) qui montrent la richesse de la vie mentale présente chez chacun. Il s'agit de partir du principe que chaque apprenant est unique, libre et éducatible (c'est-à-dire susceptible de progresser). Les qualités innées sont ainsi grandement limitées pour que l'accompagnant puisse se concentrer sur les potentialités du guidé dont le fonctionnement peut se parfaire à tout âge. L'accompagnement pensé par l'auteur refuse la culture de l'échec puisqu'il s'agit de partir des qualités, des compétences, des centres d'intérêt de l'accompagné qui doit être nécessairement valorisé pour progresser. L'accompagné est laissé libre d'accepter les propositions du guide après y avoir réfléchi.

Après avoir approché le concept d'autonomie de manière générale, nous nous proposons ici d'envisager le concept en lien avec la notion de compétences en nous appuyant une nouvelle fois sur les travaux de P. Perrenoud⁷ mais aussi sur ceux de Claude Escot⁸, menés dans le cadre de l'éducation populaire.

⁷ Perrenoud P. (2002), L'autonomie, une question de compétences ? *Résonances*, n° 1, pp. 16-18.

⁸ Escot C. (2014), Autonomie... Quel apport des neurosciences ? Dans *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Loncle P. (dir). Association les Francas éducation. Paris. L'Harmattan.

III. LIER AUTONOMIE ET COMPÉTENCES.

1. L'AUTONOMIE DÉPENDANTE DES COMPÉTENCES À METTRE EN ŒUVRE ?

Philippe Perrenoud a développé une approche théorique liant les compétences des acteurs à leur potentiel degré d'autonomie : ainsi, la conquête de l'autonomie dépend de la mobilisation des compétences acquises. De même, l'utilisation d'une compétence dépend du degré d'autonomie engagée. Quel que soit le milieu étudié, l'acteur doit comprendre les règles explicites et implicites, les rapports de force en jeu, pour exercer et développer son autonomie.

L'auteur pose deux types de compétences en jeu dans l'exercice de l'autonomie : le premier concerne les compétences à mobiliser pour que les autres nous laissent agir dans un domaine donné. Le deuxième type relève des compétences stratégiques qu'il faut mettre en œuvre pour élargir son espace de manœuvre ou faire reconnaître ses compétences. Ainsi, les compétences du premier type varient d'un domaine à un autre et la manière dont on les atteste aussi. Les compétences qui appartiennent au second type sont moins dépendantes du contexte puisqu'elles relèvent des traits psychosociologiques de l'acteur.

Au cours d'une précédente recherche, Philippe Perrenoud a posé huit compétences nécessaires à la construction et au maintien de l'autonomie dans les différents champs sociaux : il s'agit par exemple d'être capable de connaître et de faire valoir ses droits ; de conduire des projets, seul ou en groupe ou bien encore de composer avec les règles, d'en inventer d'autres.

Ces compétences ainsi posées sont nécessaires pour défendre et développer son autonomie dans un champ social donné.

2. LES COMPÉTENCES AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE.

Claude Escot étudie les compétences autorisant le développement de l'autonomie et la conquête de la liberté dans le champ de l'éducation populaire. L'auteur distingue deux types de compétences : les compétences d'élucidation autorisent la remise en question de ses opinions, la compréhension des avis des autres, l'expression et l'organisation du discours oral. Les



compétences émancipatrices permettent aux acteurs de s'éloigner du poids de leur milieu, d'agir de manière cohérente par rapport à leurs valeurs.

Parmi ces compétences émancipatrices, l'auteur en retient trois qui peuvent contribuer au développement de l'autonomie.

Les compétences intellectuelles permettent d'apprendre par soi-même : elles s'appuient sur des habiletés qui autorisent la compréhension du monde. Les compétences sociales comprennent à la fois les compétences coopératives et les compétences critiques, la construction de projets communs mais aussi l'affirmation, au sein du groupe, de ses droits et de ses richesses personnelles et l'analyse a posteriori des situations. Le troisième type de compétence autorise la prise de distance dans le rapport au savoir et permet l'apprentissage de la théorisation à partir de ce qui est vécu.

Ce premier chapitre nous a permis de situer et de délimiter grossièrement le concept d'autonomie, de l'antiquité à notre époque actuelle : nous avons pu constater qu'il s'agit d'un terme polysémique, variable et hautement politique. Nous avons dépeint les premières idées que ces auteurs ont livré de l'autonomie en posant qu'il ne s'agit pas d'une simple transmission de méthodes mais d'une capacité à se conduire efficacement soi-même en fonction de ses propres règles. M-F. Chesnais nous a également invité à réfléchir sur notre posture d'accompagnant et sur l'importance d'une posture bienveillante, et d'une croyance à la *modifiabilité* de chacun. Enfin, un lien a été tissé par P. Perrenoud et C. Escot entre le concept d'autonomie et celui de compétence : les compétences d'élucidation autorisent la compréhension du monde et notre maintien dans un domaine donné et les compétences émancipatrices qui permettent à l'individu de s'éloigner de son milieu. Ces compétences intellectuelles et sociales concourent à la construction de l'autonomie et à la théorisation à partir du vécu.

Suite à cette revue des apports scientifiques relatifs au concept d'autonomie de manière générale, nous proposons d'étudier les postulats des chercheurs sur le thème de l'autonomie en milieu scolaire et au cœur des métiers d'enseignants et d'élèves.

CHAPITRE 2

L'AUTONOMIE DANS LE CHAMP SCOLAIRE.

I. L'AUTONOMIE ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

Au cœur de son article dédié à l'autonomie dans le champ du travail, Philippe Perrenoud⁹ note une nouvelle ambiguïté dans l'autonomie inhérente au métier d'enseignant, tant du côté de l'institution que des acteurs eux-mêmes. L'auteur pose ainsi que l'organisation pose les jalons du travail d'enseignement sans pour autant exercer un contrôle total de la mise en application des textes officiels.

Le premier point de réflexion met en jeu le concept de représentation, entendu par Denise Jodelet comme étant « *une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués.* »¹⁰

Nous souhaitons mettre en résonnance la notion de représentation avec celle de conception afin d'évacuer d'éventuelles confusions notamment au moment de l'analyse des données que nous recueillerons. Stéphane Brau-Antony¹¹ pose que les conceptions revêtent souvent la forme d'un discours véhiculant des idéologies, se nourrissant de la formation du sujet, de l'expérience professionnelle... Ces discours peuvent notamment servir à justifier les choix pédagogiques des enseignants d'éducation physique que l'auteur a étudié. Il finit par citer Yves Goujon en soulignant que les conceptions « *ne sauraient ainsi être confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories, (...), les conceptions bien qu'étant des idées peuvent être situées au plus près des pratiques.* »

Cette distinction étant faite, nous revenons aux travaux de Philippe Perrenoud sur le métier d'enseignant.

⁹ Perrenoud P. (2000) L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? *Cahiers pédagogiques* n°384, pp 14-19.

¹⁰ Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

¹¹ Brau-Antony S. (2001) Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps* n°56, De Boeck supérieur, pp. 137.

1. LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

4

L'exercice du métier d'enseignant s'accompagne de représentations qui trouvent leurs racines dans la conception de la fonction publique d'une part, perçue d'une certaine manière indépendamment du pouvoir, mais aussi celle du métier, conçu comme une « profession libérale » selon P. Perrenoud.

Ces représentations découlent d'une confusion entre le « travail prescrit » et ce que l'on attend de l'autonomie d'un employé ayant atteint un certain degré de qualification. L'administration anime cette confusion en ce qu'elle se satisfait de ne pas assumer l'ensemble des responsabilités liées aux défaillances du système : les enseignants, autonomes, peuvent ainsi ne pas appliquer strictement ce que l'on trouve dans les instructions officielles et être tenus pour responsables d'incompréhension ou de maladresses dans la mise en œuvre des programmes.

Face à certaines pratiques enseignantes, l'organisation peut ainsi se justifier en brandissant l'argument à portée démocratique de l'autonomie des enseignants, garante de la liberté de penser de chacun.

Philippe Perrenoud pose cette même ambivalence du côté des enseignants qui prônent l'exercice de leur autonomie lorsque celle-ci facilite leur quotidien, la rejettent quand elle engage leurs responsabilités

2. DES FIGURES AMBIGUËS.

Le métier d'enseignant, comme tout autre emploi salarié, est vécu comme une condition imposée : les enseignants qui y évoluent librement ne ressentent pas de sentiment d'insubordination. Certains justifient ces dissidences par des revendications idéologiques qui rendent la remise en cause de ceux-ci proprement illégitime. La remise en cause est d'autant plus difficile plus on évolue dans l'échelle d'expertise : ici, P. Perrenoud pose que l'autonomie paraît être une « récompense de l'érudition ».

Pour atteindre les objectifs qui leur sont confiés, les enseignants sont autorisés à user de stratégies, tolérées par l'institution. L'attente réside donc dans la capacité des enseignants à « se débrouiller » pour maintenir le taux d'échec dans leur classe à un niveau acceptable tout en allant au bout des objectifs requis dans les programmes.

Contrairement aux organisations de type productives qu'il a préalablement étudiées, Philippe Perrenoud souligne que l'enjeu de l'institution scolaire n'est pas l'amélioration des performances, mais bien le maintien d'un système fondé sur des apparences.

Les injonctions à l'autonomie formulées par l'institution ne s'adressent pas uniquement aux personnels enseignants mais peuvent aussi être destinées aux élèves selon François Galichet, qui jette les bases d'une véritable éducation à l'autonomie.

II. ENSEIGNER A L'AUTONOMIE : LES TROIS ASPECTS A DÉFENDRE.

1. L'AUTONOMIE PRESCRITE ET L'AUTONOMIE RÉELLE POUR LES ÉLÈVES.

Suite à ses travaux relatifs à l'évolution des conceptions de l'autonomie, François Galichet¹² s'interroge sur l'injonction à l'autonomie adressée aux élèves par l'école pour constituer et poursuivre un projet personnel, tout au long de leur parcours. L'auteur pose notamment la question du besoin de recherche, d'essais et d'erreurs propre aux enfants.

Pour s'éloigner de l'autonomie prescrite et enseigner l'autonomie « réelle », il est nécessaire d'évoquer différents aspects du concept dans le champ de la pédagogie. Ainsi, F. Galichet distingue trois niveaux de pertinence :

Il définit l'autonomie comme la capacité pour l'individu à intégrer des méthodes, des procédures qui lui permettent d'agir seul, dans le respect de règles énoncées préalablement et sans interventions extérieures, pour obtenir des résultats fiables. Ce premier niveau renvoie à la conception classique et s'évalue par l'appréciation de la sélection des procédures et la véracité des résultats obtenus.

François Galichet pose le second niveau de pertinence qui définit l'autonomie comme la capacité à créer, à s'éloigner des règles imposées pour en inventer d'autres. Découlant de la conception romantique, l'autonomie ainsi posée est évaluée par l'observation directe de l'individu avec les autres, face à ses émotions.

¹² Galichet F. (2014) L'autonomie : idéal ou idéologie ? (pp 13-30). Dans Loncle P. (dir) *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Association les Francas éducation. Paris. L'harmattan.

Troisième et dernier niveau de pertinence dans lequel l'autonomie est pensée comme la capacité de réflexion, la lucidité et la gestion de la culpabilité de l'individu. Issue de la conception antique du « souci de soi », l'autonomie est ici évaluée par l'observation des capacités de l'individu à effectuer un retour réflexif sur lui-même, à argumenter son propos et à justifier ses décisions. Si l'on souhaite proposer une pédagogie de l'autonomie efficiente, il s'agit donc de proposer des activités variées afin de « couvrir » ces trois niveaux de pertinence.

2. PORTÉE PHILOSOPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AUTONOMIE

L'enseignant lui-même doit être en mesure de se questionner, de mettre à distance l'objet du savoir en s'interrogeant par exemple sur l'aspect idéologique que revêt l'autonomie si un seul aspect est enseigné (en référence aux conceptions préalablement étudiées) ou si la conception retenue entraîne une profonde dichotomie entre ceux qui sont autonomes et ceux qui ne le sont pas.

A contrario, l'autonomie peut être envisagée comme un idéal lorsque l'on saisit l'ensemble des aspects liés aux procédures, à la créativité et à la réflexion et quand l'enseignement concerne tout le monde, sans évacuer les individus considérés comme privilégiés ou défavorisés sur le plan psychologique ou économique. François Galichet pose donc qu'une éducation à l'autonomie doit concerner tout le monde et permettre aux individus d'apprendre ensemble. De même, l'auteur invite les citoyens à se méfier des « incitations factices » à l'autonomie qui relèvent des critères émis par la société et qui constituent les idéologies à l'œuvre à l'époque actuelle.

Si l'on souhaite viser l'idéal de l'autonomie, il s'agit alors de réfléchir sur ce que l'auteur appelle « l'alphabétisation sociale », qui correspond à la condition du dépassement des idéologies de l'autonomie vers le développement de la véritable autonomie. Selon François Galichet, il suffirait d'effectuer un partage triple du temps scolaire pour lequel un tiers concernerait l'enseignement en classe entière, un autre serait destiné au travail de groupe et le dernier dédié au travail individuel. Cette organisation permettrait, selon l'auteur, d'exercer les élèves aux trois aspects de l'autonomie qu'il s'agit de développer.

Philippe Meirieu rejoint François Galichet dans son approche critique de l'éducation à l'autonomie à l'école dont nous proposons une brève synthèse dans le point suivant.

III. L'AUTONOMIE A L'ÉCOLE, DEUX APPROCHES CRITIQUES.

1. L'AUTONOMIE ENSEIGNÉE : LA DEBROUILLARDISE ?

Après avoir constaté que l'autonomie est un objectif central prôné par l'institution et les différents acteurs du champ scolaire, Philippe Meirieu¹³ pose que ce que l'on enseigne aux enfants à l'école ressemble à quelque chose qui s'apparente à de la « débrouillardise », autrement dit la capacité des élèves les plus à l'aise à résoudre facilement des situations scolaires en mobilisant le moins d'efforts. L'autonomie enseignée à l'école apparaît en fait comme un agrégat d'attitudes efficaces permettant de se débrouiller en classe.

Même si l'auteur reconnaît que l'école n'est pas la seule responsable dans la production de cette confusion, il souligne que son devoir reste de développer une réflexion commune sur ce qu'est et n'est pas l'autonomie. Puisque l'autonomie relève d'un apprentissage permettant à l'individu « de se conduire » lui-même, il s'agit de prendre en compte les dimensions qui lui sont inhérentes en définissant le champ de compétences, les valeurs qui y gravitent et le stade de développement de l'individu.

Il est nécessaire de définir le champ de compétences puisque tout le monde n'est pas en mesure d'enseigner l'autonomie dans tous les domaines. Un enseignant détient par exemple la responsabilité d'enseigner à ses élèves l'autonomie dans le travail scolaire afin que ceux-ci s'organisent, sélectionnent des procédures efficaces, soient en mesure de s'auto-évaluer...

Autre point central dans l'éducation à l'autonomie, la clarification des valeurs défendues est importante puisque, comme le rappelle l'auteur, aucune conception n'est philosophiquement ou politiquement neutre. Pour offrir une véritable éducation à l'autonomie, les valeurs que l'on veut promouvoir doivent être explicitées pour que l'individu autonome puisse analyser les enjeux de ses actions, le rapport entre ses actes et ses valeurs. Dans cette dimension, les enseignants détiennent un pouvoir non négligeable puisqu'ils sont en mesure de déconstruire et de transmettre les valeurs humanistes.

¹³ Meirieu P. (2005) Petit dictionnaire de pédagogie. Autonomie. [en ligne]. Consulté le 13 novembre 2016.

Enfin, enseigner l'autonomie c'est aussi prendre en compte le degré de développement de l'individu. Pour les enseignants, cela consiste à prendre en compte le rapport entre le développement des élèves et les apprentissages proposés, qui se doivent d'être adaptés à l'enfant. Dans cette optique, P. Meirieu nous invite à réfléchir aux travaux de L. Vygotsky qui ont montré qu'il existe bien un rapport entre le développement et les apprentissages : ainsi, nul ne peut apprendre n'importe quoi à n'importe quel moment et les apprentissages ne poursuivent pas de manière linéaire la courbure du développement. On peut ainsi acquérir de nouveaux éléments légèrement supérieurs à notre niveau de développement à condition de disposer d'aides pédagogiques.

Ici, le rôle de l'enseignant est central puisque c'est à lui d'évaluer le niveau atteint et de proposer des apprentissages possibles, supérieurs à ce que l'enfant maîtrise déjà. A l'aide d'un processus d'étayage, l'apprenant peut ainsi accéder à l'autonomie dans la maîtrise de ses nouvelles possibilités si l'enseignant utilise ce que Philippe Meirieu appelle le « désétayage progressif ». Ce concept qui autorise le développement de l'autonomie est ce qui permet à l'apprenant de se soustraire au dispositif d'aide qui lui a permis de s'assurer dans ses nouvelles acquisitions. C'est précisément sur ce point que l'auteur invite les enseignants à réfléchir et à se former pour que les élèves accèdent véritablement à l'autonomie.

Une autre approche critique peut nous permettre d'évaluer les éléments sous-jacents dans l'éducation à l'autonomie : l'émancipation et la domination de l'enfant.

2. L'ÉDUCATION À L'AUTONOMIE, ENTRE ÉMANCIPATION ET DOMINATION DE L'ENFANT.

Co-auteur de l'ouvrage collectif dirigé par Patricia Loncle et préalablement cité, Sabine Lavoipierre¹⁴ cite d'abord les études menées par Rachel Gasparini¹⁵ dans cinq classes : trois se revendiquant de pédagogies nouvelles (Freinet, Montessori, une école « plurielle ») et deux classes aux pédagogies plus traditionnelles. En fonction de la classe observée, R. Gasparini a étudié les conceptions du travail scolaire et les comportements chez les élèves à travers les divers sens attachés à la notion d'autonomie. Le premier constat formulé est le suivant ; les

¹⁴ Lavoipierre S (2014). Eduquer à l'autonomie : entre émancipation et domination de l'enfant. Dans Loncle P. (dir) *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Les Francas. Paris. L'Harmattan.

¹⁵ Gasparini R. (2004). Configurations pédagogiques et travail scolaire. *Spirale* n°33.

enseignants s'attachent à considérer la notion d'autonomie comme centrale pour leurs objectifs et pour qualifier les postures des élèves en classe. Ainsi, certains élèves se trouvent qualifiés ou non d'autonomes en fonction de la nécessité pour l'enseignant d'être présent près d'eux dans le cadre d'un dispositif individuel et de l'attitude des enfants en l'absence de celui-ci. Rachel Gasparini pose ainsi qu'un élève est considéré comme autonome selon sa capacité à obéir aux règles extérieures même si leur sens leur échappe : ce qui compte, même s'ils l'ignorent et malgré de potentiels écarts aux normes, c'est leur capacité à manifester une forme de « docilité ». Selon la disposition pédagogique privilégiée, la conception de l'enfant autonome diffère pourtant : l'auteur pose que quelle que soit la pédagogie mobilisée, il est impossible de fonctionner uniquement selon un modèle directif ou permissif, l'autorité doit être évolutive, modulée en fonction des situations afin que l'organisation pédagogique soit efficace.

Sabine Lavoipierre appuie ensuite son propos sur l'étude menée par Justine Quentin¹⁶ qui constate à son tour que la notion d'autonomie est largement investie par les enseignants qui la considère comme un détachement progressif de l'enseignant et des autres élèves dans la conduite des activités quotidiennes de l'école. Sabine Lavoipierre pose que la notion de choix est particulièrement valorisée dans l'éducation à l'autonomie : J. Quentin pose quant à elle que les choix proposés aux élèves sont en réalité clairement délimités et orientés afin d'organiser une forme d'équilibre entre ce que peut offrir l'enseignant en termes de préparation et ce que souhaite réaliser l'enfant. Sabine Lavoipierre rejoint l'analyse de Jean-Pierre Le Goff¹⁷ en soulignant que la notion de choix est une méthode performante pour contraindre plus facilement les individus à la docilité en les persuadant d'agir en toute liberté.

Au cours de ses recherches, J. Quentin énonce quatre points majeurs :

Il existe souvent une confusion entre autonomie et débrouillardise, entre autonomie et attitude conciliante en classe. Ensuite, un grand nombre d'enseignants considèrent l'autonomie comme une capacité innée dont l'absence chez certains élèves bloquerait les apprentissages. Ces éléments dénotent, selon S. Lavoipierre, que l'autonomie n'est plus ici perçue comme l'objectif d'un apprentissage mais bien comme un pré-requis. L'auteur réaffirme pourtant que l'autonomie n'est pas une faculté innée. Elle considère que cette question est préoccupante en

¹⁶ Quentin J. (2011-2012). *L'autonomie à l'école maternelle*. Mémoire de master 2 spécialité « professorat des écoles ».

¹⁷ Le Goff J-P. (1999). *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris. La découverte

ce qu'elle questionne les pratiques familiales qui seraient ou non propices à la construction de l'autonomie.

En citant le concept d'habitus construit par Pierre Bourdieu dans le cadre de ses recherches sur les reproductions sociales des inégalités, Sabine Lavoipierre désigne l'environnement familial comme étant le premier système social de l'enfant dans lequel celui-ci développera ses premières compétences. Ainsi, lorsque les classes dites privilégiées favorisent l'éducation à l'autonomie, les couches plus modestes favorisent la conformité aux règles et l'adaptation aux difficultés extérieures. Bernard Lahire¹⁸ affirme quant à lui que l'autonomie relève d'un *éthos* qui reconnaît les règles imposées en milieu scolaire comme proches de ce qu'il a intériorisé : en fonction de cela, l'enfant apparaît autonome ou non. En revanche, si les règles et les modèles éducatifs de l'école et de la famille se trouvent en décalage, alors l'enfant le sera aussi face aux sollicitations scolaires.

Face à ces apports, S. Lavoipierre pose que l'éducation à l'autonomie à l'école apparaît comme une forme de renforcement des inégalités sociales entre élèves issus de différents milieux. Selon elle, les enseignants, issus principalement des classes moyennes et supérieures et ayant connus des modèles éducatifs propices à la construction de l'autonomie, ne peuvent que déplorer l'absence de « don » chez leurs élèves : l'idée selon laquelle l'autonomie est l'objectif et le résultat d'un apprentissage est donc difficilement assimilable et apparaît éloignée de leurs considérations.

L'auteur conclue en soulignant qu'une véritable éducation à l'autonomie nécessite une prise en compte totale de l'élève : il est nécessaire de l'envisager dans toutes les dimensions de sa vie pour capter les influences à l'œuvre dans son existence, issues de la cellule familiale et de son environnement social. Il semble essentiel de questionner les pistes à ouvrir pour prendre en compte l'expérience de chacun dans son environnement, pour installer une véritable communication avec les parents pour laquelle de simples invitations ponctuelles pour des événements festifs ne sauraient suffire à observer les écarts culturels et éducatifs entre élèves. L'ensemble des éléments peut ainsi concourir au développement d'individus confiants et capables de s'engager dans la formation de son autonomie.

Parmi les pistes propices à la construction d'une éducation à l'autonomie, on trouve les travaux de Dominique Bucheton dont nous proposons une brève synthèse.

¹⁸ Lahire B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard. Paris. Le seuil.

IV. LE MULTI-AGENDA, UN OUTIL FIABLE POUR ÉDUIQUER A L'AUTONOMIE ?

1. POSTULAT GÉNÉRAL DE DOMINIQUE BUCHETON.

Dominique Bucheton¹⁹ pose que la préparation de la classe est semblable à un « récit préparé » dont l'enseignant ne doit pas perdre l'orientation sans pour autant occulter les instants imprévus, produits de ce que les élèves peuvent apporter à la classe et source de significations. Cette conceptualisation du récit chère à Jérôme Bruner, sur laquelle nous reviendrons lors du prochain chapitre, peut nous permettre de considérer les instants imprévus comme des éléments porteurs de sens, témoins des interactions entre l'ensemble des acteurs présents. Le sens est ainsi co-construit de manière dynamique.

Dominique Bucheton a théorisé le « multi-agenda » qui regroupe ce qu'elle a défini comme étant les piliers qui soutiennent les actions professionnelles dans la classe et que nous proposons d'énumérer.

2. LES CINQ PRÉOCCUPATIONS.

a. Le pilotage de la leçon

Cette première préoccupation concerne essentiellement la préparation de la classe et l'anticipation des besoins, du matériel, de la disposition spatiale et la construction du rythme et de la cohérence de ce que l'auteur désigne comme « la leçon ».

b. L'atmosphère

Ce pilier concerne « l'espace » que se partagent les acteurs dans la classe et qui autorise la rencontre des subjectivités, des cultures, des pensées dans des situations que l'on gère communément. Ce n'est pas uniquement l'espace dans lequel se lient les personnalités mais

¹⁹ Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3. Consulté le 5 décembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>.

aussi ce qui « donne le ton » des différents temps scolaires qui peuvent être studieux, détendus, ennuyeux...

Plusieurs éléments concourent à améliorer ou à détériorer cette atmosphère, notamment les langages utilisés, l'éthique du maître, l'engagement des acteurs, les relations interpersonnelles... Ce que l'auteur nomme « les gestes d'atmosphère » comprennent la dévolution d'espace à l'élève pour parler, penser, se construire, former son écoute et dépendent de l'éthique du maître.

c. Le tissage

Cette préoccupation relève d'une activité visant à mettre en relation des éléments internes ou externes à la classe, par l'enseignant ou par l'élève. Tisser c'est être en mesure de réveiller des éléments connus.

Dominique Bucheton s'appuie sur les travaux menés sur le CP pour poser que les « bons élèves » parviennent à effectuer seuls le tissage des liens non explicités par le maître. Ils sont également capables de désigner les « objets de savoir » auxquels ils se réfèrent alors que les élèves « moyens » parlent des différentes activités en termes de « faire ».

Cette activité cognitive ne pose donc aucun problème aux « bons élèves » qui sont capables de réactiver des liens abandonnés par l'expérience, de recontextualiser des données, notamment avec leurs parents. Cette idée relie notre propos à l'approche critique de S. Lavoipierre préalablement proposée.

d. L'étayage

Emprunté à J. Bruner, ce concept recouvre les aides qu'il est possible de proposer aux élèves pour les accompagner dans leur réflexion, leur tâche, leur compréhension afin qu'ils puissent se développer. Le psychologue a par ailleurs souligné l'ambiguïté propre à ce concept en soulignant la métaphore de l'échafaudage : nécessairement fiable, il a vocation à être enlevé une fois la « construction » achevée.

Jérôme Bruner a également pointé le déséquilibre qui existe dans la posture de l'enseignant, celui qui sait et doit guider mais aussi celui qui tient la main de l'élève pour franchir les obstacles en évitant de tout expliquer ou de résoudre les problèmes à sa place.

Dominique Bucheton pose que ces gestes d'étayage sont au cœur du métier en ce qu'ils revêtent différentes formes en fonction des élèves, de la discipline, de la tâche proposée, et relèvent à la fois de la didactique, puisqu'ils visent un but spécifique qui suit une transposition réfléchie, et de la pédagogie puisqu'ils sont le moyen pour l'atteindre. L'étayage anime la dynamique de la classe et est au cœur de la co-activité entre l'enseignant et les élèves.

e. Les savoirs

Cette préoccupation centrale relève de la réflexion didactique d'une séance. L'identification, le traitement, l'articulation des savoirs sont ainsi nécessaires aux préparations.

Ces piliers qui constituent le multi-agenda peuvent apparaître comme une piste majeure et propice à l'éducation à l'autonomie en milieu scolaire.

Ce deuxième chapitre dédié à l'approche de l'autonomie dans le champ scolaire nous a permis d'envisager l'éducation à l'autonomie comme un projet collectif à penser : les enseignants sont ainsi invités à réfléchir sur leurs conceptions du métier d'enseignant, sur les piliers à leur disposition, et sur les contenus idéologiques véhiculés par le concept d'autonomie.

CHAPITRE 3

OUVRIR UNE RÉFLEXION SUR D'AUTRES CHAMPS DISCIPLINAIRES.

I. LE RÉCIT, CONCEPT DE J. BRUNER : UNE CONDITION À L'ÉMERGENCE DE L'AUTONOMIE ?

Dans la théorisation de son « multi-agenda », Dominique Bucheton se réfère au concept de récit pour illustrer la classe par une métaphore : ainsi, elle pose que se mettre en position d'enseigner c'est accepter et utiliser les incertitudes et les événements non prévus qui sont propres au partage d'une activité humaine sans pour autant oublier ce qui a été pensé, proche d'un « texte qui déroule un récit à plusieurs voix »²⁰. Dans cette posture, les éléments imprévus contribuent à la dynamique de la classe qui est co-animée, co-écrite par l'ensemble des acteurs présents.

Philippe Meirieu²¹ a aussi réfléchi au concept introduit par J. Bruner²² en énonçant les difficultés propres à la construction d'un récit par les enfants, en situation de classe. En effet, les difficultés à formuler le récit d'un événement, d'une journée, constituent ce que l'auteur définit comme un « handicap au développement de la personne, l'accès à la pensée »²³. P. Meirieu cite Paul Ricoeur en soulignant que le récit correspond à une « structure langagière » porteuse de sens qui transpose les « faits », non définis, en « événements ». Le récit rend possible la sélection d'un événement et l'adoption d'un « point de vue ». Le récit participe par ailleurs à la constitution de l'identité de l'individu : l'auteur se réfère à J. Bruner qui a avancé que la construction d'un récit est en mesure de raconter ce que nous sommes et les raisons qui expliquent nos actions. C'est également un moyen d'évaluer les possibilités, les alternatives à nos actes : le récit délivre ainsi une mise en perspective de ce qu'auraient pu être les événements qui est gardée en mémoire pour l'avenir. Le récit, dans la théorie de Jérôme Bruner, revêt deux points constitutifs : on y trouve les propos de l'individu sur l'enchaînement des événements

²⁰ Decron, A. (2007). *Le récit éducatif un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III.

²¹ Meirieu P. (2005) Petit dictionnaire de pédagogie. [en ligne]. Consulté le 13 novembre 2016.

²² Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris. Retz.

²³ Meirieu P. (2005) Petit dictionnaire de pédagogie. Récit. [en ligne]. Consulté le 2 février 2017.

selon un temps qui leur donne une cohérence mais aussi ce qu'il efface, ce qui est implicitement contenu dans le discours et qui relève de l'imprévu, d'une « expérience narrative de la liberté ».

Philippe Meirieu souligne également que les récits formulés fonctionnent de façon réciproque et nécessitent, dans le cadre d'une éducation au récit, de raconter des histoires aux élèves tout en leur demandant d'en produire aussi. Entraîner les enfants à entendre des récits, c'est les autoriser à circonscrire les événements dans ces discours. Ainsi, les récits pluridisciplinaires empruntés aux différents apports théoriques, doivent être racontés comme des « histoires d'humains » ayant franchi des obstacles pour développer l'intelligence commune et autoriser l'émancipation de chacun. L'auteur conclut que le récit mobilise l'intelligence et autorise la construction de l'individu en tant que sujet.

Dans la lignée des travaux de Bruner, Bucheton et Meirieu, Anne Dizerbo²⁴ propose une réflexion sur les enjeux de l'éducation narrative à l'école.

Le récit présente un « pouvoir formateur » : l'auteur remarque que les élèves ne disposent pas des mêmes capacités à raconter leur parcours : il existe des liens entre ces capacités et les facultés à raconter sa vie, à écrire le récit de son existence. Anne Dizerbo rejoint donc P. Meirieu sur la nécessité d'éduquer au récit en prenant conscience des possibilités d'émancipation mais aussi d'aliénation du récit.

Pour être en mesure de s'orienter dans leur parcours, les enfants doivent pouvoir attribuer un sens à leur progression : la responsabilité de leur projet personnel leur incombe. A. Dizerbo pose que les défaillances du système éducatif ne permettent pas de créer les récits d'existence entendus comme des « réservoirs de savoirs biographiques » sur lesquels les enfants peuvent prendre appui pour surmonter les épreuves et accéder à des capacités nouvelles. Les facultés à réfléchir sur sa vie, à la raconter revêtent une dimension hautement identitaire.

A. Dizerbo cite P. Ricoeur²⁵ pour souligner que le recours au récit de vie contribue à la construction de l'identité, le sujet accède à une compréhension de lui-même dans un agrégat d'histoires qui constituent la culture et dans laquelle il construit son expérience de vie. L'auteur s'appuie aussi sur les propos de Bruner qui pose que les êtres humains sont prédisposés au récit : celui-ci autorise l'interprétation du passé et l'anticipation de l'avenir. La formulation des récits

²⁴ Dizerbo A. (2012). Les enjeux de l'éducation narratives : conformer ou émanciper. *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Colloque international. Université Rennes 2 Haute-Bretagne. Rennes. 22-24 mai 2012

²⁵ Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Le Seuil.

constitue également une condition de l'autonomie des sujets et de « leur devenir » en tant que « co-auteur ».

Contrairement à ce qui est véhiculé au sein de l'institution scolaire, la faculté à formuler des récits ne relève pas de l'inné mais d'un apprentissage résultant d'un accompagnement. L'auteur conclue que c'est à l'école, dans le respect de ses valeurs républicaines, d'enseigner les capacités narratives, orales et écrites à l'ensemble des élèves.

Le concept de récit comme une condition à la construction de l'identité et de l'autonomie nous conduit à poser la question de la pensée : comment pouvons-nous définir la pensée ? En quoi une anthropologie philosophique peut-elle nous permettre d'ouvrir notre réflexion sur l'autonomie ?

II. POUR UNE ANTHROPOLOGIE DE L'AUTONOMIE

1. UNE AUTONOMIE DE LA PENSÉE ?

Patrick Jugnet²⁶ formule la question suivante : la pensée, entendue comme la capacité à se représenter, à être transmissible par le langage, à produire des connaissances abstraites, est-elle autonome ou déterminée par autre chose, comme l'environnement et les traits neurobiologiques de l'individu ?

La conception d'une pensée autonome de l'Homme est un héritage de Kant qui pose que la raison est autonome et qui effectue un lien entre l'autonomie de la raison et la moralité. Il poursuit en définissant la capacité à juger selon des principes de la pensée de manière autonome, la raison. Avancer cela, c'est aussi dire que les raisonnements sont autonomes, déterminés uniquement par eux-mêmes.

P. Jugnet développe trois arguments en faveur de l'autonomie de la pensée : la personne est indépendante, le raisonnement est autodéterminé et fonctionne selon ses propres lois, les raisonnements relèvent de la vérité logique et non de la vérité empirique. Pour illustrer son

²⁶ JUIGNET Patrick. Une anthropologie de l'autonomie. *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2016. Consulté le 12 mars 2017. <https://www.philosciences.com/Pss/philosophie-et-humanite/homme-humain-et-humanite/50-anthropologie-autonomie>.

propos, l'auteur énumère différentes manifestations de l'autonomie dans les organisations humaines, en soulignant notamment l'existence d'ordres symboliques, de lois communes à des groupes d'Hommes, indépendamment des conduites naturelles, des pulsions.

Ces idées vont dans le sens d'une anthropologie de l'autonomie : l'Homme apparaît tel qu'on le connaît par l'émergence d'un « niveau représentationnel » qui le définit. Cette conception ne nécessite plus l'intervention de tout propos métaphysique, illustrant l'Homme comme un être pensant.

2. LA QUESTION DE L'HUMANITÉ.

À la suite de ses interrogations, l'auteur pose la question de l'humanité des Hommes, ce qui leur permet de vivre ensemble, dans le respect de l'autre. Il suppose ainsi que les principes de vie élémentaires se forment, de manière spontanée, et résultent d'une sorte d'invariant qui autorise l'institution d'un socle de tous les liens humains. Cette idée est identifiée par Marcel Mauss²⁷ comme la faculté humaine à « donner, recevoir, rendre » dans sa théorie du don, et comme un ordre symbolique par Claude Lévi-Strauss²⁸. Pour Marcel Mauss, les échanges fondent la coopération humaine : ici, le don est pensé dans sa dimension symbolique et affective et relève à la fois de l'obligation et de la liberté. Les échanges théorisés par Mauss relèvent de formes de raisonnements qui amènent l'Homme à comprendre l'ordre social institué et d'y adhérer. Claude Lévi-Strauss pose quant à lui que l'invariant anthropologique réside dans une organisation symbolique humaine constituée d'interdits et de lois (l'inceste, l'exogamie, les lois du mariage...) : ces lois rendent possibles la circulation des femmes, nécessaire à la survie du groupe, et des biens.

P. Jugnet souligne l'existence d'une sorte de capacité à ordonner le milieu naturel en espace culturel qui est à l'origine de tous les autres ordonnancements (les règles de parenté, de conduites, le droit écrit...). L'ordre humain évacue ainsi ce qui relève de l'instinct et des pulsions naturelles et permet à chacun d'acquérir une place : le niveau représentationnel théorisé par l'auteur est ce qui permet cet ordonnancement et autorise la compréhension, la reproduction de l'ordre fondateur de l'espèce.

²⁷ MAUSS M. (1966) *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

²⁸ LEVI-STRAUSS C. (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris et La Haye, Mouton.

L'auteur rejette ainsi les théories réductionnistes et darwinistes en affirmant que les Hommes détiennent en eux la capacité à dépasser ses attitudes instinctives et pulsionnelles. Il conclue que l'autonomie de la pensée chez l'Homme émerge du niveau cognitivo-représentationnel et est présente chez chacun, elle est ce qui permet aux Hommes de se constituer en groupe.

Dans un dernier point, nous nous proposons d'étudier un concept clé de la psychologie conceptualisée par Boris Cyrulnik : nous interrogeons les liens entre autonomie et résilience.

III. LA RÉSILIENCE, UN CONCEPT À RAPPROCHER DE L'AUTONOMIE ?

1. DÉFINIR LE CONCEPT DÉVELOPPÉ PAR BORIS CYRULNIK.

En nous appuyant sur le propos du psychologue Jean Garneau²⁹, nous allons tenter de délimiter le concept de résilience théorisé par B. Cyrulnik. Dans le domaine de la physique, le terme de résilience désigne la résistance d'un métal aux chocs. Le sens de ce terme a été étendu à d'autres domaines pour désigner la capacité à subir des chocs, des traumatismes, sans être détruit.

La psychologie pose qu'il s'agit de la faculté humaine à se réapproprier sa vie et à s'épanouir en surmontant un traumatisme. Cette capacité autorise l'individu à sortir « grandi » des épreuves

2. LE CONCEPT DE RÉSILIENCE DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION.

La stratégie qui consiste à intervenir dans le champ de l'éducation permet de se focaliser sur les forces de l'individu pour l'accompagner vers l'affrontement des épreuves, et son épanouissement. J. Garneau pose que l'identification de deux qualités personnelles, qui correspondent à des facteurs de résilience, et la recherche de capacités à développer aide les élèves à retrouver une fierté, une confiance en eux, jusqu'ici faibles, et à développer les habiletés scolaires.

²⁹ Garneau J. (2004). La résilience, reflet de notre époque. La lettre du psy. Vol 8, n°9. [en ligne]. Consulté le 10 Janvier 2017. <http://www.redpsy.com/infopsy/resilience.html>

De même, en transmettant un quotient intellectuel aux professeurs, on constate que les résultats des élèves se trouvent en adéquation avec ce faux Q.I. Ainsi, l'enseignant attend d'avantage des élèves et apporte ainsi un accompagnement de meilleure qualité.

Le concept de résilience nous entraîne à se focaliser sur les talents, les forces des élèves pour les motiver et on partage cette vision positive avec l'enfant. Selon l'auteur, accompagner vers la résilience c'est mobiliser trois facteurs essentiels : l'accueil qui consiste à adopter une posture bienveillante, l'expression qui autorise l'accompagné à élaborer le récit de son histoire afin de retrouver sa place d'acteur, d'intégrer son identité, et la reconstruction qui se fait par le sujet lui-même (B. Cyrulnik parle lui de « reticoter »).

Cet ultime chapitre nous a amené à préciser le concept de récit, cher à Bruner : les difficultés à formuler un récit bloquent l'accès à la pensée, ralentissent le développement de la personne. Cette faculté à composer des récits relève d'un apprentissage (entendre et produire) pour développer l'intelligence commune et autoriser l'émancipation de chacun. A. Dizerbo, dont l'approche est inspirée des travaux de Bruner, a souligné le fait que les êtres humains sont prédisposés au récit : il s'agit d'une condition de l'autonomie des sujets et de leur devenir en tant que co-auteurs. Le récit témoigne de l'autonomie de la pensée qui fonctionne selon ses propres lois et autorise la constitution des groupes humains. Dernier lien effectué, celui qui nous conduit à établir qu'un accompagnement vers la résilience en milieu scolaire peut nourrir la construction de l'autonomie du sujet : les trois phases de cet accompagnement, l'accueil par l'adoption d'une posture bienveillante, l'expression du sujet (élaborer des récits pour retrouver sa place d'acteur) et la reconstruction effectuée par l'individu lui-même lui permettent de recouvrer l'autonomie dans son existence et de reconstituer son individualité.

Cette revue des apports théoriques pluridisciplinaires nous a permis d'envisager cette thématique selon plusieurs angles critiques qu'il conviendra de garder à l'esprit au moment d'appréhender les données effectivement recueillies sur le terrain. Cet ensemble réflexif interroge les postures et les pratiques de l'ensemble des acteurs qui réfléchissent, légifèrent et agissent dans le champ de l'école.

Protocole expérimental et recueil de données.

A la suite de nos recherches théoriques, nous avons conçu conjointement un questionnaire comprenant dix questions ouvertes interrogeant directement les conceptions de l'autonomie des enseignants ou proposant un prolongement dans la pratique de classe ou des thèmes annexes (tels que le handicap). La formulation des questions est bien entendue ouverte à discussion, nous avons conçu ce questionnaire de manière à récolter les mots, les expressions, les références des enseignants sur les points que nous avons considéré comme centraux dans l'approche professionnelle qu'il est possible de faire de l'autonomie. La dernière page du questionnaire propose un ensemble d'affirmations à juger par une réponse de type fermée (« tout à fait d'accord », « assez d'accord », « pas du tout d'accord ») et vise à quantifier les réponses des enseignants sondés sur des idées très précises : ces quantifications nous amèneront à proposer des résultats traduits en pourcentages que nous interprèterons en lien avec l'analyse des réponses dans le corps du questionnaire.

Le second volet de notre dispositif de recherche est d'ordre qualitatif puisqu'il consiste en l'enregistrement de discours d'élèves de nos classes et à l'analyse des propositions langagières formulées par les enfants par rapport à des questions posées. Il s'agit par exemple de leur demander ce que c'est que l'autonomie, comment se comporte un élève autonome notamment dans le cadre d'une matinée en maternelle pour une classe de petites et moyennes sections. Cette approche vise à estimer de quelle manière la conception de l'autonomie de l'enseignant(e) titulaire peut transparaître dans les propos voire les comportements des élèves de la classe.

Le recoupage de ces dispositifs dans le cadre de notre recherche devrait permettre de proposer une analyse à la fois qualitative et quantitative des conceptions à l'œuvre dans les écoles ayant répondu au questionnaire et/ou proposé un enregistrement des discours d'élèves.

A la veille du dépôt de notre mémoire de recherche, nous avons réuni onze questionnaires, effectué cinq enregistrements de paroles d'élèves et cinq vidéos d'illustration. Nous avons chiffré nos résultats en pourcentage : ainsi, sur onze questionnaires, 72,73%

proviennent du cycle 1 et 27,27% du cycle 2. Les enseignants exercent en grande majorité dans un milieu rural (72,3% contre 27,27% en milieu urbain) et 9,10% travaillent dans une école classée REP ou REP+. Parmi les enseignants ayant répondu, 18,18% sont professeurs des écoles stagiaires, 9,10% disposent d'une expérience professionnelle de cinq ou dix ans et 72,3% présentent une ancienneté de dix ans et plus. Par ailleurs, 18,18% sont professeurs des écoles maîtres-formateurs.

Face à ce thème ambitieux visant à confronter une analyse des conceptions de l'autonomie chez les enseignants et leurs éventuelles « traces » dans les discours d'élèves et concernant l'ensemble des cycles, nous nous sommes heurtées à un nombre important de refus de nos collègues, notamment exerçant en cycle 3. Face à cet état de fait, lié à la période de profusion de questionnaires des professeurs des écoles stagiaires, nous proposons ces questionnaires à l'analyse à la manière d'une première approche introductive d'une nouvelle recherche fondée sur un échantillon plus important et balayant une variété de cas plus large.

Les données analysées vont nous permettre de nourrir le questionnement proposé et d'ouvrir la réflexion du lecteur ainsi prévenu sur les points à mettre à l'épreuve d'un échantillon plus significatif.

Nous proposons trois points d'analyse qui correspondent au découpage réflexif de notre questionnaire, traduits en dix questions ouvertes, et qui fonctionnent de la façon suivante : dans un premier niveau de réflexion, nous questionnerons les conceptions générales des enseignants de l'autonomie. Il sera question de proposer une mise en perspective des références, des expressions, des propos utilisés par les enseignants questionnés afin de montrer ce que ceux-ci placent majoritairement derrière le concept d'autonomie à l'école. Les mots seront mis en résonance, les occurrences analysées seront quantifiées afin de distinguer les conceptions divergentes présentes au sein de notre échantillon. Nous mettrons par ailleurs en résonance les propos des enseignants avec ceux des élèves enregistrés en situation de classe afin de se rendre compte du niveau d'imprégnation dans les paroles d'enfants des conceptions enseignantes.

Dans un second niveau de réflexion, nous interrogerons les conditions, les dispositifs, les postures, la « mise en scène » professionnelle qui favorise, toujours selon notre échantillon, l'émergence, le maintien et l'exercice de l'autonomie des élèves. Ici, nous verrons notamment le rapport que peuvent établir les enseignants interrogés entre l'autonomie et le développement

de l'enfant, entre l'autonomie et leurs postures professionnelles et enfin, entre l'autonomie et l'organisation générale de la classe (pédagogie(s) nouvelle(s), « coins », dispositifs...). Une nouvelle fois, il sera question d'évoquer les données qualitatives récoltées sur le terrain puisque nous tenterons d'analyser les attitudes et les propos formulés par les élèves et une enseignante en situation d'ateliers autonomes avec inscription volontaire en classe de moyenne section.

Dans un troisième et dernier niveau de réflexion, nous analyserons les liens effectués entre l'autonomie et les élèves et tenterons d'interroger de manière plus fine les différentes approches d'une éducation à l'autonomie à l'école selon les professeurs des écoles questionnés. Nous tenterons de voir ce que l'autonomie peut apporter aux élèves, au professeur, au groupe-classe et ce qui est attendu pour chaque élève à l'issue de chaque cycle, en termes d'autonomie.

Dans la mesure du possible, nous établirons une mise en perspective de nos hypothèses de départ avec nos résultats et proposerons des pistes vers la validation ou l'invalidation de celles-ci. Cette mise en perspective ne saurait être généralisée sans la moindre attention mais nous donnerons une approche intéressante des conceptions de l'autonomie à l'œuvre dans nos écoles.

A partir d'ici, nous proposerons nos remarques et nos interprétations selon la même présentation que dans l'ensemble de ce mémoire ; les propos rapportés apparaîtront quant à eux en italique, précédés d'une lettre propre à chaque enseignant. De même, les propos des enfants seront retranscrits en italique, indifféremment.

PARTIE 1

UN CONCEPT, DES DÉFINITIONS.

COMMENT LES ENSEIGNANTS INTERROGÉS DÉFINISSENT L'AUTONOMIE ?

Ce premier niveau d'interprétation concerne les propositions langagières mobilisées par les enseignants pour définir l'autonomie. Une attention particulière est ainsi portée sur les questions suivantes :

Question n°1 : « Avec vos mots, comment définiriez-vous l'autonomie en milieu scolaire ? »

Question n°3 : « Sur quels exemples de classe pourriez-vous vous appuyer pour illustrer votre conception de l'autonomie ? »

Question n°4 : « Comment expliqueriez-vous la notion d'autonomie à vos élèves ? »

Question n°6 : « En quoi les conceptions de l'autonomie peuvent-elles être variables d'un cycle à l'autre selon vous ? Existe-t-il une rupture, notamment entre les cycles 1 et 2 ? »

Question n°10 : « Quels liens pouvez-vous faire entre autonomie et handicap ? »

Les propos recueillis à l'aide des questionnaires nous amènent à considérer l'autonomie selon trois niveaux de pertinence évoqués par les enseignants : le « faire seul » revêt une importance majeure dans les conceptions enseignantes qui s'accordent aussi sur l'idée d'un cheminement progressif vers l'autonomie et sur les capacités des enfants à vivre dans un collectif, à y respecter des règles.

1. LE « FAIRE-SEUL ».

a. Faire pour soi

Lorsque les enseignants proposent leur définition de l'autonomie en milieu scolaire ou celle qu'ils donneraient à leurs élèves, on s'aperçoit qu'ils évoquent majoritairement le terme *seul*, en lien avec différents verbes d'action tels que *décider, agir, prendre des initiatives, réussir, réfléchir, se gérer, travailler*. Ainsi, quel que soit le cycle d'exercice, les enseignants semblent considérer l'autonomie comme étant une capacité entraînant des actions réalisées par l'élève, et uniquement lui, seul. Ainsi, un profil d'élève autonome se dessine : celui-ci est considéré comme un enfant volontaire, actif dans ses apprentissages, et qui est en mesure de réussir en l'absence d'un adulte ou d'un pair.

L'autonomie telle qu'elle est conçue relève de l'individu, seul face à lui-même et évoque la conception antique du « soucis de soi », posée par François Galichet dans le premier chapitre de notre revue des apports théoriques.

Pour illustrer leurs conceptions de l'autonomie, les enseignants utilisent différents types de réponses : ainsi, un élève autonome est *capable de travailler et s'occuper sans l'adulte, de faire des choix d'activité et les mener à terme de façon autonome* puis de savoir s'occuper, de *savoir ce qui est possible de faire lorsqu'on a terminé son travail (sans perturber la classe, je sais quoi faire : BCD, plan de travail etc.)*. Ces conceptions peuvent se traduire dans le discours tenu par des élèves de moyenne section qui soulignent que participer à un atelier autonome c'est *essayer de le faire tout seul*. Un élève dit également que l'enseignante insiste sur les essais des enfants : *Si on essaye pas on appelle maîtresse il dit non non non non la maîtresse t'as pas essayé t'as pas essayé et elle a dit non la maîtresse*. On peut se demander ici si l'enseignante encourage effectivement les stratégies d'essais-erreurs ou si elle n'est tout simplement pas disponible pour les élèves placés en dispositif d'atelier autonome. Une élève souligne quant à elle l'intérêt ultérieur d'apprendre à *essayer de le faire tout seul* en mentionnant leur futur passage au CP, bien qu'étant en moyenne section : *(...) on va bientôt passer au CP alors (...) pour être grands il faut jamais appeler maîtresse pendant le travail (...)*.

L'autonomie est également largement approchée selon l'angle du matériel, un enseignant utilise la formule suivante : *lorsque j'ai perdu ou oublié mon matériel : se débrouiller sans l'aide de mes pairs*. Pour les autres, il est important de *ranger, installer mon matériel, de ne pas les laisser attendre les autres* lorsqu'ils ont terminé leur tâche. On constate ainsi que 90,91% des enseignants questionnés estiment qu'un élève autonome est un enfant capable d'installer son espace de travail, de récupérer et de ranger son matériel. La gestion du matériel apparaît comme un critère d'appréciation fondamental de l'autonomie d'un élève : que trouve-t-on derrière les capacités des élèves à localiser, mobiliser puis ranger son matériel en situation de classe ? Quels sens placent les enseignants derrière cette injonction au rangement, quel intérêt pour les élèves ? Les enseignants considèrent-ils l'apprentissage de la gestion du matériel, du rangement, comme une entrée vers l'abstraction, la logique qui amène l'élève à trier, classer, ordonner ses affaires en même temps que ses idées ? S'agit-il d'une exigence citoyenne liée au bon fonctionnement de la classe, au maintien de l'ordre de l'espace de vie collectif dans un soucis de bien-être général ? ou bien cette exigence est-elle une nouvelle fois liée à une forme de « tranquillité » de l'enseignant désengagé des problématiques de rangement,

de perte, de recherche d'un outil ou d'un autre qui somme ses élèves à « se débrouiller » ?

b. Faire sans.

Le « faire seul » est massivement mobilisé dans les réponses des enseignants : ainsi, les attitudes solitaires sont surinvesties : les occurrences dessinant l'absence sont multiples puisque l'on trouve *sans, sans l'adulte, sans l'aide des pairs*. Cette insistance dans les discours nous amène à penser l'élève autonome comme un enfant suffisamment performant seul, qui s'occupe et ne dérange ni l'adulte ni la classe en ce qu'il connaît et respecte les règles.

En effet, 72,73% des enseignants questionnés considèrent qu'un individu autonome est capable de se débrouiller seul. Face à ces propos, des questions émergent : on peut se demander par exemple si un élève est considéré comme autonome à partir du moment où il laisse l'enseignant « tranquille », est-ce un individu capable d'apprendre et de s'occuper seul ? Quelle part revient à l'autonomie dans les actions « savoir s'occuper, se débrouiller, ranger ou installer son matériel » ? A quoi correspond alors le rôle de l'enseignant si l'enfant doit faire seul, sans l'aide d'un adulte ? Se trouve-t-on ici face à l'idée de P. Meirieu qui considère que les enseignants attendent plus des élèves une forme de « débrouillardise » plutôt qu'une véritable autonomie ? Un enseignant, F, le résume de la manière suivante : *ne pas avoir besoin de l'adulte, ne pas l'interpeller sans arrêt*.

Ces positionnements se retrouvent dans les propos des enfants de moyenne et de grande sections qui évoquent les ateliers autonomes comme *un travail qu'il faut essayer de faire tout seul au cours duquel on doit pas appeler maîtresse parce que on est autonomes*. On imagine l'exemple mobilisé par l'enseignante lorsque les élèves se réfèrent à leur passage en CP ou quand ils disent que *pour être grands il faut jamais appeler maîtresse pendant le travail*. Les élèves de grande-section ont une approche très nette de ce que l'on attend d'un élève autonome : il s'agit que l'enfant *travaille bien*, qu'il n'ait *plus besoin de personne pour (nous) l'aider*. Une élève ajoute qu'être autonome c'est *quand on fait pas mal à la tête à maîtresse*. Ces approches des enfants rejoignent cette idée d'un enseignant « laissé tranquille » par des élèves qui travaillent et se débrouillent seuls, discrètement, parce qu'ils aspirent à « être grands » et à réussir dans la classe supérieure.

On peut toutefois apporter une nuance à ces premiers constats en soulignant l'idée selon

laquelle l'autonomie est approchée dans le cadre d'un dispositif précis de réinvestissement visant à libérer un temps à l'enseignant pour que celui-ci anime un atelier dirigé ou une situation de remédiation. L'enseignant indique les possibilités une fois la tâche en autonomie accomplie ; les élèves peuvent apparaître comme étant autonomes s'ils prennent un livre à la bibliothèque dans le calme ou range leur matériel une fois leur travail terminé sans qu'il soit nécessaire d'intervenir. Approché comme un enfant silencieux et travailleur, l'élève autonome tel que construit dans les questionnaires mobilise ce que Rachel Gasparini désigne comme une forme de « docilité », capacité de l'enfant à obéir aux règles extérieures même si leur sens lui échappe.

2. LE RESPECT DES RÈGLES DE VIE DE CLASSE.

Pour six enseignants sur onze interrogés, un élève autonome est un élève qui obéit aux règles : *avoir compris le fonctionnement de la classe, les règles qui régissent la vie de chacun, agir dans le respect des règles, être capable de respecter des règles, des limites, des interdits dans le cadre de l'école.*

On peut ici se demander en quoi l'obéissance aux règles institutionnalisées de l'école et de vie de classe relève de l'exercice de l'autonomie, qui, rappelons-le, est la faculté de l'individu à se conduire lui-même, selon ses propres règles précisément ? Pour illustrer ce point, on peut prendre l'exemple des modalités de prise de parole en situation orale de regroupement : qui décide qu'il faut lever le doigt pour s'exprimer, qu'il est nécessaire d'attendre que le pair ou le maître ait terminé son propos pour proposer le sien ? Les élèves, en fonction de leur âge et de leur degré de socialisation peuvent-ils appliquer implicitement cette règle après avoir vécu une situation dans laquelle leur parole était coupée ? Ce niveau de réflexion évoque l'approche de l'autonomie conceptualisée par Kant : l'individu autonome respecte la règle, pas parce qu'il est docile, mais parce qu'il en saisit l'intérêt pour lui-même et pour les autres.

Deux conceptions s'affrontent dans le corpus constitué pour l'un des enseignants, par exemple, être autonome c'est *avoir compris le fonctionnement de la classe, les règles qui régissent la vie de chacun*. La référence à la compréhension de la règle suppose un cheminement spécifique de la classe vers l'apprentissage des règles de fonctionnement de la classe et une appropriation des enfants : les interventions de l'adulte s'en trouvent peut-être rarifiées. A contrario, un enseignant considère qu'un élève autonome *respecte des règles, des limites, des interdits*. Il n'est nullement question pour l'enfant de comprendre l'intérêt, le bien-fondé et l'organisation des règles de vie en classe, ce qui renvoie à la « docilité » relevée par Rachel

Gasparini.

Ce respect des règles, comprises et défendues par l'élève ou non, coïncide avec les premières considérations des enseignants en matière d'autonomie qui évoquent un élève capable de *ne pas déranger l'adulte* pendant et à l'issue de la tâche proposée, d'agir seul *sans perturber la classe*. A quoi correspond une « perturbation de classe » ? Celle-ci englobe-t-elle les bruits de chaises, de rangement et les paroles inopinées ?

63,63% des enseignants questionnés considèrent que les enfants qui perturbent fréquemment la classe ne sont pas les plus autonomes : le respect des règles de vie relève d'un exercice élevé de l'autonomie de l'individu. De la même manière, les enfants questionnés s'accordent à dire qu'être autonome c'est *travailler seul sans faire de bruit, sans faire mal à la tête à la maîtresse*, pour éviter que la maîtresse s'agace et dise *non non non non t'as pas essayé t'as pas essayé elle a dit non la maîtresse non*. Être autonome c'est être travailleur, volontaire et discret.

Le comportement attendu par l'enseignant est-il explicité aux enfants et justifié par l'intérêt pédagogique du groupe restreint animé ou du reste de la classe ? Les élèves se plient-ils à une sorte de système autonome dans lequel les activités de délestage ne visent qu'à maintenir le silence requis par l'enseignant qui détient l'autorité sur le groupe ?

3. L'AUTONOMIE : UN APPRENTISSAGE LONG.

L'autonomie est considérée comme un processus attendant au développement de l'enfant, qui s'installe dans le temps, étape par étape, et qui amène l'enfant à se détacher progressivement de l'adulte sur les plans affectifs, physiques et cognitifs. Ce détachement est illustré par les termes de *liberté*, le recours au verbe *libérer*. Ainsi, l'enfant se construit en dépendance de l'adulte dans un milieu sécurisé et l'autonomie est vue comme la clé de son affranchissement ; de son existence *par lui-même et pour lui-même*.

Les enseignants qui ont souligné l'importance du développement de l'enfant concomitant au développement de l'autonomie ont également insisté sur la longueur du processus : l'autonomie ne peut pas être évaluée comme une réponse spontanée à une situation de classe, comme la conformité au règlement régissant un atelier autonome et son activité de délestage. Les enseignants parlent de *processus* qui s'effectue *au fil des années*.

Lorsque nous nous intéressons aux exemples de classe proposés par les enseignants

questionnés, seuls cinq d'entre eux, exerçant en école maternelle, mobilisent cette idée de progression et d'explicitation. Il s'agit d'un jeune professeur des écoles stagiaires, de deux professeurs des écoles maître formateur, et de deux professeurs des écoles disposant de plus de dix ans d'ancienneté. Ils illustrent leurs conceptions de l'autonomie à travers des activités explicitées et précisent l'importance du tutorat, de l'entraide. Le premier explique qu'il met en place des ateliers autonomes avec inscription volontaire en suivant une trame définie : les élèves observent le dispositif, demandent de l'aide si besoin, l'enseignant explique, questionne, accompagne les élèves, valorise. Le deuxième déclare l'importance de repères nécessaires à l'autonomie des élèves. Les deux derniers affirment que le fait de *prendre l'initiative d'aider un camarade qui en a besoin* ou de se positionner dans *l'accompagnement d'un élève plus petit dans les activités* illustrent l'autonomie de l'élève.

L'autonomie apparaît aussi comme une capacité résultant d'un apprentissage et non comme un pré-requis lorsque les enseignants soulignent que leurs élèves *sont en train de travailler, savent où trouver de l'aide et quand ils se souviennent de ce qu'ils ont fait auparavant*. Dans une situation donnée, l'élève est donc censé savoir ce qu'il fait, le faire et tisser ce qu'il est en train de vivre avec ce qui a été préalablement vécu, vu, entendu. Être autonome c'est ainsi être capable de raconter, de se souvenir, d'expliquer, d'aider, de *ne pas avoir peur de se tromper, de savoir se sortir d'une situation par le sens de l'observation et de la réflexion, de chercher à faire mieux, de se tromper et recommencer* et de *dépasser ses craintes*. Ces idées relèvent d'un cheminement complexe, riche et évolutif en fonction du degré de développement des enfants concernés.

Lorsque nous confrontons les conceptions de l'autonomie d'un cycle à un autre, on s'aperçoit que les enseignants sont quasi-unanimes puisqu'ils considèrent que l'autonomie s'acquiert avec le temps, à chaque âge, en fonction de la maturité et du développement de l'enfant. Au sein de l'échantillon analysé, nous continuons de nous demander s'ils existent des points de désaccord parmi les enseignants, notamment en termes d'objectifs visés et travaillés, d'un cycle à l'autre. Il apparaît pourtant que l'ensemble des enseignants suggèrent que l'autonomie fonctionne selon différents paliers : l'école maternelle insiste sur l'autonomie quotidienne (repérage, hygiène, alimentation, habillage...) liée au développement moteur et affectif de l'enfant. Au cycle 2, l'accent est placé sur l'exercice de l'autonomie *intellectuelle* des enfants qui se nourrit du *travail scolaire, s'exerce dans les apprentissages et est favorisée par la lecture*.

L'autonomie attendue n'est donc pas la même à l'école maternelle, en grande section par

exemple, et au cycle 2, en CP : les objectifs, les organisations et les résultats attendus diffèrent. De même, le cycle 3, bien qu'absent de notre échantillon, est cité comme étant la continuité du cycle 2 et la préparation au cycle 4 et à la multiplication des lieux, des supports et des enseignants.

Si les enseignants s'accordent à considérer que l'autonomie est une capacité qui résulte d'un apprentissage, nous avons souhaité interroger les liens qu'il est possible d'effectuer entre les notions d'autonomie (capacité à) et de dépendance (incapacité à) en proposant une réflexion aux individus questionnés :

Question n°10 : quels liens pouvez-vous faire entre autonomie et handicap ?

4. AUTONOMIE ET HANDICAP.

Les enseignants qui ont répondu à notre enquête considèrent le handicap comme un *frein* incontrôlé à l'*autonomie naturelle* de l'enfant. En tant qu'éducateur responsable, l'enseignant prend en considération les spécificités de ses élèves et organise sa classe pour gérer l'hétérogénéité et amener l'ensemble des élèves aux objectifs préalablement fixés.

A propos de l'autonomie, deux enseignants soulignent qu'il s'agit d'apprendre à *ne pas abandonner*, à *ne pas se décourager*, quelles que soient les difficultés auxquelles l'élève est confronté. Le lien effectué entre autonomie et handicap est justifié de la manière suivante : l'élève dispose du droit à *construire son apprentissage*, à *faire face aux difficultés* et à *expérimenter*, à *commettre des erreurs comme tout le monde*.

A partir du moment où l'enfant porteur d'un handicap « entre » en milieu ordinaire, il reste à compenser son ou ses handicap(s) en lui proposant des aides adaptées. Les enseignants ayant effectué ce lien évoquent par exemple le danger d'une auxiliaire de vie scolaire qui ne doit pas *faire à la place de* et dont l'accompagnement doit permettre *un effacement progressif de l'adulte*, pour *réduire la dépendance* parce que le handicap n'empêche pas l'émergence de *l'autonomie mentale, intellectuelle ou physique*.

De manière générale, les conceptions de l'autonomie réunissent des idées assez attendues : l'autonomie est une capacité qui résulte d'un apprentissage long, calqué sur le développement de l'enfant, dont l'expression diffère selon le cycle ou le niveau de classe dans lequel on se situe. Les objectifs et les organisations pédagogiques varient également en fonction

de l'âge du public concerné. L'autonomie, bien qu'étant soulignée comme une capacité qui nécessite un apprentissage, est également conçue comme une contrainte de classe qui permet à l'enseignant de « gérer » son groupe et qui préexiste. L'élève autonome est perçu comme un « bon élève », capable de se débrouiller en se passant de l'adulte et qui adopte une attitude calme et conciliante en classe. La dépendance, pendant négatif de l'autonomie, peut être gérée puis rapidement limitée à condition d'apporter les conditions favorables à l'appropriation et à l'exercice de l'autonomie pour l'enfant porteur d'un handicap notamment.

PARTIE 2

DES IDÉES PRÉCISES POUR FAVORISER L'ÉMERGENCE ET L'EXERCICE DE L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE.

COMMENT LES ENSEIGNANTS FAVORISENT-ILS LA CONSTRUCTION ET
L'EXERCICE DE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES ?

Ce second niveau de pertinence nous amène à interroger ce que les enseignants considèrent comme les organisations, les dispositifs, les outils en mesure de favoriser la construction et l'exercice de l'autonomie des élèves : nous allons donc proposer une vue d'ensemble des facteurs positifs relevés par les enseignants et qui concernent la posture professionnelle et l'organisation pédagogique, matérielle et humaine de la classe. Pour analyser cette deuxième idée, nous avons utilisé les trois questions suivantes :

Questions n°2 : Quelles conditions vous semblent primordiales pour favoriser la construction de l'autonomie chez une élève de 3 à 5 ans ? De 6 à 8 ans ? De 9 à 11 ans ?

Question n°7 : Quelle(s) organisation(s) installée(s) dans votre classe permet(tent) selon vous la construction de l'autonomie chez vos élèves ?

Question n°8 : En quoi la posture, les gestes professionnels de l'enseignant peuvent-ils agir sur l'émergence et le développement de l'autonomie ?

1. POSTURE DE L'ENSEIGNANT

Comme nous l'avons vu dans les travaux de P. Meirieu et de S. Lavoipierre notamment, la construction de l'autonomie est un objectif majeur véhiculé par l'institution et par les enseignants qui surinvestissent la notion.

Adopter une posture professionnelle qui favorise l'exercice de l'autonomie c'est, selon G. maître-formateur, faire de l'autonomie un véritable objet d'apprentissage, une compétence à part entière. Cette considération nous rappelle le rôle majeur que joue l'enseignant en classe et qui se constitue à partir des postures et des gestes professionnels dont il dispose, l'un ne fonctionnant pas sans l'autre. Selon le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, l'enseignant est le référent de la classe grâce à ses compétences polyvalentes et à ses devoirs, il apparaît comme étant le garant de la sécurité des élèves. Compétent, autorisé à éduquer les enfants par l'Etat, il doit « accompagner les élèves dans leur parcours de formation », et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

On peut donc être amenés à penser que les postures et les gestes professionnels à disposition de l'enseignant interviennent dans ce cadre institutionnel et sécurisant pour permettre l'exercice de l'autonomie des élèves, dans un climat serein, et selon des situations efficacement construites. A l'unanimité, les enseignants considèrent que la bienveillance est d'une importance capitale dans l'attitude de l'enseignant avec les enfants : il s'agit de leur offrir un cadre apaisé, propice à la parole et aux apprentissages, un statut positif de l'erreur et de l'essai ainsi qu'une valorisation de l'ensemble de leurs productions. Ainsi, la totalité des enseignants de notre échantillon déclarent que la valorisation et la responsabilisation permettent de donner de l'assurance aux enfants afin qu'ils développent leur confiance en soi et cultivent ce que G. nomme *le goût de l'effort*. Les gestes professionnels à disposition de l'enseignant doivent en outre permettre aux enfants *de comprendre ce qu'on leur demande, ce en quoi les apprentissages consistent* selon C.

De la même façon, l'enseignant doit apprendre à se situer dans les apprentissages. Deux professeurs questionnés le soulignent :

B, déclare que *si l'enseignant est trop présent [...], guide toujours sans laisser place à la vision et l'interprétation des élèves, ils développeront moins d'autonomie*. C, complète : *le sur-accompagnement de l'adulte, le sur-étayage peuvent nuire à la construction et à l'exercice de l'autonomie*.

2. LE STATUT DE L'ERREUR

L'élève construit son savoir en se trompant, chacun a le *droit à l'erreur*, D.. Apprendre, selon D., *c'est faire ses propres expériences et découvertes, avec l'aide de l'adulte dans un milieu sécurisé* ; C. ajoute *qu'il ne faut pas laisser les élèves dans l'inconnu*. Là émerge ce lien fort avec la posture de l'enseignant. Ce dernier est présent pour *accompagner l'élève dans l'apprentissage* (de l'autonomie), lui dévoiler les méthodes et outils pour apprendre. Ces conceptions s'émancipent d'une organisation frontale de l'enseignement pour autoriser la recherche individuelle ou en groupe sous le regard de l'enseignant qui reste disponible dans ce cheminement et s'efface progressivement à mesure que la performance des élèves s'amplifie.

De manière assez nette, les enseignants questionnés considèrent que leurs postures peuvent intervenir positivement ou non sur l'exercice de l'autonomie de leurs élèves : la bienveillance, la construction d'un cadre serein où la parole est libérée et l'élève encouragé et valorisé sont

autant de priorités qui agissent efficacement sur le climat de la classe et l'expérience scolaire des enfants.

F. souligne l'importance du *respect mutuel* comme valeur de classe quand d'autres collègues appuient sur le *respect des règles et du cadre*. Six enseignants sur onze évoquent effectivement la notion de respect dans l'exercice de l'autonomie de l'élève.

3. LE RÔLE DU MILIEU ET DES FAMILLES.

En dehors de la posture et des gestes professionnels de l'enseignant, un autre acteur de la communauté éducative intervient dans les propos soulignés par E. qui pose que l'émergence de l'autonomie se trouve favorisée ou non selon les situations personnelles des enfants : il s'agit d'une *question d'éducation (voir les parents)*. Cette idée rejoint les instructions officielles qui encouragent la co-éducation école-famille comme moyen d'améliorer le climat scolaire et le parcours de l'élève.

Comme nous l'avons vu lors du premier volet de ce mémoire, les enfants appartiennent à des familles de milieux socio-économiques qui produisent des éléments culturels et des principes parfois radicalement différents de la culture « dominante » transmise par l'école. Développer la communication avec les familles, s'interroger, en tant qu'enseignant sur son propre milieu, sur les valeurs que l'on défend et leur intérêt, peut permettre aux enfants issues de milieux défavorisés de trouver leur place à l'école et d'y envisager un parcours scolaire réussi.

4. LES ORGANISATIONS

a. Les dispositifs évoqués

Comme l'a souligné François Galichet, éduquer à l'autonomie, c'est peut-être envisager la classe selon trois temps définis : un temps où le collectif est privilégié, un temps où les élèves travaillent en groupe et un troisième temps où on les amène à réaliser des tâches en individuel. G., professeur des écoles maître formateur, rejoint cette idée en insistant sur l'importance de mobiliser différents dispositifs : seul, en groupe et en collectif. Cette idée du « tiers temps » est partagée par plusieurs enseignants indifféremment du cycle et de l'ancienneté. Ainsi, en groupe, l'autonomie peut être travaillée selon l'angle de la coopération, de la répartition des rôles, de la défense de ses idées par le biais de l'argumentation mais aussi selon l'angle de la recherche, de

la mobilisation de l'ensemble des potentialités pour réaliser une tâche donnée.

De la même manière en maternelle, le recours à l'atelier peut permettre à l'enfant de s'approprier seul une tâche pour travailler à proximité de sa zone proximale de développement ou apprendre à coopérer avec un pair pour réaliser une construction selon un programme imposé.

Même si le dispositif proposé correspondait déjà à un travail de groupe, trois enseignants dont deux professeurs des écoles stagiaires, A. et B. soulignent l'idée selon laquelle un retour sur les activités est primordial afin d'amener les élèves à prendre conscience de l'ensemble des procédures et des stratégies mobilisées par les pairs, de l'objet d'apprentissage travaillé et de ce qui a été appris. Cette organisation pédagogique très fréquente à la maternelle permet, quel que soit le cycle, d'intervenir lors des situations suivantes au moment des conflits socio-cognitifs évoqués par L. Vygotsky. Comment le travail individuel est-il appréhendé par les enseignants ? Peut-il concerner une situation nouvelle ? Selon B. professeur des écoles stagiaire, *il ne faut pas laisser les élèves dans l'inconnu*. Ici, l'inconnu est envisagé comme une tâche nouvelle qui interdit le travail individuel pour favoriser une réussite de l'élève. Ainsi ; l'enfant doit disposer des outils et des méthodes pour réaliser une situation-problème ce que la conception classique souligne.

b. Les outils matériels de la classe.

Favoriser l'exercice de l'autonomie en classe, c'est aussi, selon les enseignants questionnés, proposer une forme de guidage aux élèves par le biais de la gestion d'outils divers. F., professeur des écoles maître formateur, mobilise des *repères visuels* (étiquettes, icônes pour les ateliers) pour encourager l'exercice de l'autonomie de ses élèves. D'autres utilisent des *barquettes d'ateliers autonomes, des pochettes, des coins (BCD, plan de travail), un meuble à tiroir facilitant l'accès aux élèves...*

Ces outils sont construits en présence des élèves ou tout au moins explicités afin qu'ils contribuent véritablement à systématiser l'exercice de l'autonomie des élèves en situation de classe. Revêtant un haut degré d'abstraction, les repères visuels évoqués par les enseignants n'apparaissent pas toujours comme intelligibles auprès des élèves ce qui rend nécessaires les répétitions de dispositifs et la verbalisation des pratiques et des modalités de fonctionnement.

Une fois encore, le matériel scolaire typique est évoqué par une majorité des enseignants questionnés qui propose du matériel à disposition chez E. *objets trouvés, stylos* ou à gérer par les élèves chez C. *gestion du matériel par les enfants (colle, ciseaux)*. Chez H. le matériel doit être accessible pour être mobilisé à tout moment par les élèves : *matériel à portée de mains d'enfants*.

Les propos retenus ne présentent pas la même portée : pour H. et E., l'intention évoquée est l'accessibilité du matériel pour tous les enfants, le maître restant l'autorité qui autorise ou n'autorise pas l'accès au matériel. La présence de mobilier « bas », fréquents en maternelle, induisent plus facilement une gestion du matériel scolaire par les élèves eux-mêmes et donc une certaine forme d'autonomie dans le groupe. De même le recours à un tableau de prêts de matériel donnant l'accès à une réserve peut entraîner une forme de responsabilisation des enfants, présente dans le discours de C.

En cycle 1, l'accent est placé sur l'installation et le rangement de son atelier ce qui induit un aspect collectif. En cycle 2, la gestion du matériel devient plus personnelle, l'élève est seul responsable de ses affaires.

Sur onze enseignants questionnés, cinq enseignants de maternelle sur huit citent cette responsabilisation face au matériel. Pour le cycle 2, un enseignant sur trois insiste sur ce point, E. dit ainsi *j'ai perdu ou oublié des affaires, je sais me débrouiller sans l'aide de mes pairs*. Ici, l'enfant est prié de se débrouiller en l'absence de matériel ce qui n'évoque pas nécessairement une responsabilisation face à son matériel.

c. Les moyens humains

Dans les réponses obtenues, l'idée de la classe multi-âge apparaît comme étant une condition favorable à la construction et à l'exercice de l'autonomie des élèves. La classe multi-âge à la maternelle consiste en un regroupement d'enfants de deux à six ans dans un même groupe. Des études ont montré l'intérêt de cette organisation humaine dans l'émergence de comportements citoyens, d'entraide et de tutorat entre pairs. Le tutorat étant défini comme une forme d'entraide entre un élève en situation de réinvestissement et un élève plus jeune ou en situation-problème. Le tutorat est une situation de langage et de partage de tâches qui autorise la responsabilisation des élèves. Être tuteur, ce n'est pas nécessairement maîtriser toutes les connaissances propres à la tâche mais c'est avoir compris de quoi il s'agit et être en mesure d'accompagner un pair vers une résolution. Le tutorat peut permettre d'envisager une évaluation positive de l'état de

l'autonomie de nos élèves en situation d'observation directe.

Les enseignants questionnés ne mobilisent pas une foule d'exemples dans leurs propos, plusieurs raisons peuvent expliquer cet état de fait : un manque de temps ou d'espace pour la rédaction, un vide réflexif sur certaines de leurs organisations pédagogiques ou encore une confusion entre postures, attitudes de l'enseignant et organisations concrètes et transposables. Pour conclure, on peut souligner que le statut de l'enseignant est central dans l'émergence et le développement de l'autonomie des élèves et dans l'organisation matérielle, humaine et pédagogiques de la classe. On note une sorte de rupture dans le passage entre le cycle 1 et le cycle 2 en ce que les enseignants ne placent pas l'autonomie dans les mêmes domaines d'apprentissage et n'appuient pas leurs instructions sur les mêmes exigences, comme l'a révélé la gestion du matériel scolaire comme critère d'appréciation du degré d'autonomie de l'élève

Comme nous l'avons souligné, l'autonomie est une capacité qui se construit avec le développement de l'enfant et qui constitue un objectif majeur pour l'institution et pour les enseignants. Chacun la considère comme un élément central de l'école primaire qu'il s'agit d'encourager et de développer pour l'enfant et son parcours scolaire. Dans les conceptions des enseignants, nous avons préalablement noté que l'autonomie permet au maître d'envisager l'animation d'un groupe d'enfants en effectif restreint : dans cette approche, nous nous sommes demandées quelles peuvent-être les plus-values de l'autonomie pour l'élève, le maître et le groupe classe.

PARTIE 3

LES PLUS-VALUES DE L'AUTONOMIE

QUELS SONT LES AVANTAGES À LA CONSTRUCTION ET L'EXERCICE DE
L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES POUR LES ACTEURS DE LA CLASSE ?

Suite à l'analyse des questionnaires reçus, nous avons pu relever les points avancés par les enseignants en réponses aux questions suivantes :

Question n°5 : Quelle plus-value offre l'autonomie à l'enseignant ? À l'élève ? Au groupe-classe ?

Question n°9 : Que peut-on attendre selon vous d'un élève à la fin du cycle 1, du cycle 2 et du cycle 3 en termes d'autonomie ?

1. PLUS-VALUE POUR L'ENSEIGNANT

a. Une différenciation plus efficace

L'unanimité des enseignants ayant répondu à notre enquête affirment que le développement de l'autonomie de leurs élèves autorise une différenciation plus efficace : l'ensemble du groupe effectue une tâche en autonomie pendant que l'enseignant est en mesure de proposer une situation d'aide, de remédiation à un groupe d'enfants en difficulté ou d'installer un atelier dirigé dans le but d'approcher une nouvelle notion dans des conditions d'apprentissage favorables.

L'enseignant va *pouvoir se concentrer sur un groupe réduit d'élèves (atelier dirigé ou groupe de besoin)*, précise F. Selon les enseignants, un élève autonome, travaillant seul sur une notion déjà connue, une activité de réinvestissement, avec des outils à disposition, n'aura pas besoin de l'adulte.

L'enseignant peut ainsi apporter un soutien pédagogique aux élèves qui en ont le plus besoin afin de permettre à la classe de progresser de manière plus uniforme. Les discours ainsi approchés ne correspondent plus avec la conception première qui consistait à poser l'élève autonome comme un enfant travaillant seul sans interpeller l'enseignant. C. résume une idée commune en expliquant que l'autonomie des élèves peut offrir *une disponibilité plus importante pour les enfants ne disposant pas du même niveau d'autonomie ou n'ayant pas atteint le même*

degré de développement. L'emploi du terme « disponibilité » est pertinent. Cette idée de disponibilité induit une action de la part de l'enseignant qui marque sa présence en fonction des besoins et s'efface dans des situations qui ne nécessitent pas sa présence ou face à des enfants qui n'ont pas besoin de son étayage. La disponibilité de l'enseignant permet aussi d'évoquer une idée de liberté, de choix, dans le découpage des temps scolaires dévolus aux acquisitions nouvelles ou à la gestion de l'hétérogénéité.

b. Le « lâcher prise » de l'enseignant

Trois de nos enseignants soulèvent leur *volonté d'observer les élèves en situation d'autonomie*, comme l'exprime H. Qu'observent-ils ? En autonomie, les élèves développent cette capacité mais aussi les compétences spécifiques de la tâche donnée. Ainsi, en cycle 2 dans une situation de compréhension d'écrit, G. explique que le dispositif en autonomie lui permet d'observer *ses élèves et leurs procédures*. Les procédures sont entendues comme des réactions cognitives face à une situation donnée. De même, face à une difficulté ou un obstacle, des stratégies émergent telles que la recherche dans un dictionnaire, le recours aux affichages, le tutorat des pairs... ainsi, l'enseignant peut apporter un soutien plus important aux élèves à besoins particuliers tout en exerçant une observation directe, critériée ou non, des élèves en autonomie, dans le cadre d'une évaluation positive.

Cette posture de l'enseignant, F. la désigne comme *un lâcher prise, un retrait*. L'accompagnement se fait plus discret dans la construction des savoirs de manière à autoriser les expérimentations en autonomie.

2. PLUS-VALUE POUR L'ÉLÈVE

Les enseignants recensés s'accordent à dire que l'exercice de l'autonomie apporte de nombreux avantages aux élèves eux-mêmes.

a. Acquérir des compétences émancipatrices.

Dans les propos des enseignants questionnés on trouve l'idée selon laquelle l'exercice de l'autonomie autorise l'acquisition des compétences disciplinaires, sociales et transversales.

Ainsi, l'élève *apprend à faire des choses*, selon H, professeur des écoles en maternelle. Qu'apprend l'élève autonome ? Les enseignants défendent l'idée que les élèves, à travers les

situations collectives, construisent des relations sociales et des compétences socio-cognitives : ce point nous renvoie au postulat théorique présenté par Claude Escot qui établit un lien entre l'autonomie et les compétences émancipatrices auxquelles les compétences sociales appartiennent.

E, professeur des écoles en CP/CE1, déclare que l'élève autonome fait preuve de *réflexion*. Comme nous l'avons vu précédemment, l'élève confronté à un obstacle, prend le temps de réfléchir pour élaborer ses stratégies. Ainsi, l'élève mobilise les compétences émancipatrices pour surmonter la situation : il développe les compétences intellectuelles mais aussi, s'il est placé en groupe ou en binôme, les compétences sociales desquelles découlent l'entraide, le respect, l'argumentation, le tutorat.

b. Devenir élève

Le « devenir élève » est un objectif institué dans les instructions officielles et très investi au sein du corps de métier des enseignants du premier degré, particulièrement en cycle 1 et en cycle 2. En effet, quatre enseignants sur onze citent cet objectif dans leurs réponses en soulignant que la construction de l'autonomie permet aux élèves de *grandir, de devenir élève*. Le métier d'élève s'apprend dès l'école maternelle, conjointement à l'apprentissage de la socialisation. Ainsi, comme nous l'avons vu, l'école maternelle présente un double rôle : celui de développer l'autonomie de l'enfant en ce qui concerne les gestes de la vie quotidienne (habillage, hygiène...) mais aussi de construire l'autonomie en devenir, dans le respect de ses besoins et de son développement. Ceci autorise l'enfant à se développer dans le temps, à grandir et à évoluer, ce qui constitue, à notre sens, une plus-value non négligeable.

Ainsi, un enseignant sur onze, exerçant en petite section, fait référence à la capacité à s'auto-évaluer comme plus-value pour l'élève. De même, un professeur des écoles stagiaire souligne que *plus l'enfant grandit, plus il est en mesure d'évaluer ses points forts et ses points faibles, de raconter quelque chose sur lui-même*. Ainsi, l'autonomie permet d'accéder à une connaissance de soi autorisant la production de récits, l'auto-évaluation et une performance scolaire amplifiée.

Comme nous l'avons vu au cours du volet théorique avec A. Dizerbo, l'incapacité à produire des récits sur soi-même, son parcours, constitue un véritable handicap dans le parcours scolaire de l'enfant. Ainsi, la véritable éducation à l'autonomie devrait permettre à l'élève d'aboutir à une meilleure connaissance de lui-même et à la capacité à produire des récits sur lui-même.

c. L'estime de soi

Au cours de l'analyse des postures favorables à l'exercice de l'autonomie à l'école, nous avons souligné que les enseignants, de manière unanime, considèrent qu'une posture bienveillante est l'une des clés de l'éducation à l'autonomie et autorise la valorisation et la responsabilisation des élèves. Cette relation de confiance instaurée dans un climat positif, serein, de bienveillance déclenche, chez l'élève, un sentiment de bien-être dans un cadre sécurisé, et une amélioration de ce que les enseignants questionnés nomment *l'estime de soi-même*. L'élève ainsi en confiance peut être réellement actif dans ses apprentissages, accepter de se tromper, de recommencer et de développer l'ensemble des compétences travaillées.

3. PLUS-VALUE POUR LE GROUPE-CLASSE

La posture professionnelle et bienveillante de l'enseignante permet la mise en place d'un climat de classe apaisé et studieux. Les enseignants interrogés parlent d'un climat de classe propice aux apprentissages. Ce point constitue une synthèse des deux premières idées, en ce que l'autonomie offre une plus-value pour l'ensemble des acteurs présents qui co-écrivent le récit des journées de classe.

Conclusion générale

Cette première approche analytique nous a permis de dessiner les contours des conceptions enseignantes de l'autonomie ; malgré des idées attendues, proches du discours encouragé par les instructions officielles, nous disposons d'une idée plus critique de ce que nos collègues placent derrière le concept étudié. Nous pouvons désormais confronter nos hypothèses de départ avec les résultats issus du terrain même si, comme nous l'avons préalablement précisé, il nous sera impossible d'invalider ou de valider fermement nos premiers postulats aux vues de l'échantillon étudié.

Avant d'engager une analyse des données, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les conceptions de l'autonomie diffèrent selon le degré d'ancienneté et d'expertise de l'enseignant ; mais aussi selon le cycle voire le niveau dans lequel celui-ci enseigne. Nous notons effectivement une différence entre les conceptions des enseignants de maternelle et

celles des enseignants de cycle 2, au-delà des critères d'ancienneté ou de spécificité professionnelle, en termes de dispositifs pédagogiques favorisant l'exercice de l'autonomie (la nécessité du retour des ateliers par exemple).

Notre seconde hypothèse de recherche posait que les conceptions de l'autonomie des enseignants consistent majoritairement à encourager la « débrouillardise », le « faire seul » et que ces conceptions peuvent se retrouver dans les discours des enfants auxquels ils enseignent. Encore une fois, nos données étant limitées en nombre, nous ne pouvons pleinement affirmer que la débrouillardise, si elle est encouragée par les conceptions de l'enseignant et transparaît dans ses postures et ses organisations pédagogiques, se retrouve systématiquement dans les discours des élèves. Il apparaît effectivement que les élèves interviewés placent derrière « élève autonome » les capacités de *celui-ci à ne pas embêter maîtresse, ne pas faire mal à la tête à maîtresse, et à faire son travail tout seul*. Dans les discours des élèves qui ont été rapportés, une conception de l'autonomie précédemment rencontrée émerge, celle qui consiste à dire qu'un individu autonome se débrouille seul, ne dérange pas l'adulte, sait s'occuper sans perturber la classe et gère son matériel.

La troisième hypothèse formulée évoquait la gestion du matériel scolaire (utilisation, rangement) comme étant un critère d'appréciation favorisé pour situer l'autonomie des élèves. Notre échantillon se prononce majoritairement dans ce sens en ce que 90,91% des enseignants questionnés affirment que l'installation de son espace de travail, la récupération et le rangement du matériel relève d'un exercice élevé de l'autonomie. La question est alors de savoir en quoi cette gestion du matériel scolaire constitue un critère d'appréciation du degré d'autonomie d'un élève : relève-elle d'un apprentissage à la fois intellectuel, logique et citoyen ou d'une simple exigence habituelle liée au désengagement de l'enseignant des tâches secondes ? Si la gestion du matériel par l'élève, dans les conceptions enseignantes, ne consiste qu'à « laisser l'enseignant tranquille », qu'à assurer le fonctionnement de la classe sans l'intervention de l'adulte, relève-t-elle vraiment de l'exercice de l'autonomie ?

Nous pouvons synthétiser lesdites conceptions de la manière suivante : selon notre échantillon, un élève autonome est capable de travailler seul, en l'absence de l'adulte et des pairs, en mobilisant une attitude calme et responsable. L'élève autonome connaît et respecte les règles de vie de la classe et sait « s'occuper » une fois son travail terminé. Opposé au terme de dépendance, l'autonomie est considérée comme une capacité qui s'apprend au cours d'un

processus long, calqué sur le développement de l'enfant.

Les enseignants portent un certain nombre d'idées qui favorisent l'exercice de l'autonomie : les dispositifs humains, matériels et pédagogiques sont évoqués et mis en résonance avec les postures et les gestes professionnels que mobilise l'enseignant. La bienveillance apparaît comme une notion centrale dans l'approche que nous ont confié les enseignants. Enfin, l'autonomie présente des plus-values pour l'ensemble des acteurs intervenant dans la classe : la différenciation, l'observation directe dans le cadre d'une évaluation positive sont rendues possibles et améliorent le parcours scolaire des élèves. De même, l'élève acquiert peu à peu les compétences émancipatrices et accroît son estime de lui-même. Le groupe-classe fonctionne dans un climat apaisé ce qui favorise encore l'ensemble des acteurs qui « travaillent » ensemble quotidiennement.

Le recueil de données n'a pas permis d'invalider nos hypothèses de départ. L'échantillon constitué porte les conceptions de l'autonomie attendues dès le point de départ de l'enquête mais aussi des éléments de discours communs que nous avons préalablement explicités. L'autonomie peut être considérée comme une faculté innée puisque les propos des enseignants, hautement ambivalents, sous-entendent qu'il suffirait presque d'attendre que l'enfant grandisse pour qu'il soit en mesure d'acquérir un degré élevé d'autonomie. De plus, les questions 2 et 9 ont provoqué des non-réponses qui peuvent indiquer, dans une certaine mesure, un embarras des enseignants face aux attendus par tranche d'âge ou par cycle. Cela dit, contrairement à ce que l'on pouvait attendre aux vues du corpus théorique, les enseignants n'effectuent pas systématiquement le lien entre les familles et l'autonomie de l'enfant. On peut ainsi avancer prudemment l'idée selon laquelle l'autonomie est une capacité humaine qui s'exerce à l'école et dont l'amplitude est attendue de chaque enfant de manière indifférente, sans « différenciation sociale » ou prise en compte du milieu socio-économique des élèves. Nous l'avons relevé au cours du volet théorique en nous appuyant sur les travaux de B. Lahire, les familles investissent inégalement l'école et partagent ou non avec elle, un certain nombre de valeurs et d'habitus culturels.

Avant de proposer plusieurs pistes de modification, nous souhaitons ici effectuer mise en lumière des points forts et des points faibles de ce mémoire de recherche.

En accord avec ce que nous avons déjà souligné, l'échantillon proposé se voulait large en termes de publics visés (tous les cycles, tous les niveaux d'expertise, tous les milieux) mais a été appauvri par le manque de retours effectifs des questionnaires et une absence totale de réponses

issues du cycle 3. La conséquence étant une certaine pauvreté dans le recueil des données qui entraîne une analyse relativement biaisée et non représentative de la communauté enseignante. Face à ces faiblesses, nous regrettons évidemment le manque de temps dévolu à ce travail de recherche en binôme qui se voulait ambitieux et la profusion, à une période donnée, des questionnaires de l'ensemble de la promotion des professeurs des écoles stagiaires.

Cela dit, cette recherche qui s'est prolongée sur plusieurs mois nous a permis de mener une réflexion constante sur nos propres conceptions et nos pratiques professionnelles ; les lectures réalisées, la confrontation avec terrain et les discussions communes ont nourris cette expérience dont nous disposons désormais pour engager notre carrière d'enseignantes. De même, certains enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions nous ont confié avoir apprécié ce retour réflexif sur leurs pratiques, exercice intellectuel rarifié une fois sortis durablement de la sphère universitaire. Une poursuite ultérieure de cette recherche dont le thème nous tient particulièrement à cœur est envisageable en ce que les pistes de modification sont nombreuses, nous proposons ici nos premières idées pour améliorer cette enquête.

La première idée, à condition de disposer de suffisamment de temps, serait d'élargir notre panel d'enseignants en transmettant notre questionnaire sur un plan national. Il pourrait également être pertinent de proposer d'autres dispositifs, certes plus chronophages, mais qui nous permettraient d'accéder aux sens contenus derrière chacun des mots utilisés par les enseignants : il serait possible de mettre en place des entretiens semi-directifs déroulés selon une grille de questionnement ainsi que des observations directes critériées, dans différentes classes. De la même manière, la multiplication des recueils des paroles d'élèves de différents niveaux et des cycles 2 et 3 en particulier pourrait permettre une véritable mise en résonance des conceptions enseignantes avec la réalité du terrain.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris. Retz.

Chesnais M-F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*. Broché, Hachette Education.

Cyrulnik B., Jorland G. (2012). *La Résilience. Connaissances de bases*. Paris. Odile Jacob

Decron, A. (2007). *Le récit éducatif, un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III.

Ehrenberg A. (1995) *L'individu incertain*, Calmann-Levy. *La fatigue d'être soi* (1998) Odile Jacob. *La société du malaise* (2012) Odile Jacob.

Escot C. (2014). Autonomie... Quel apport des neurosciences ? Dans *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Loncle P. (dir). Association les Francas éducation. Paris. L'Harmattan.

Galichet F. (2014). L'autonomie : idéal ou idéologie ? Dans Loncle P. (dir) *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Association les Francas éducation. Paris. L'Harmattan.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris. PUF.

Kaufman J-C. (2004). *L'invention de soi*. Armand Colin.

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard. Paris. Le seuil.

Lavoipierre S (2014). Eduquer à l'autonomie : entre émancipation et domination de l'enfant. Dans Loncle P. (dir) *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Les Francas. Paris. L'Harmattan.

Le Goff J-P. (1999). *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris. La découverte

Lévi-Strauss C. (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris et La Haye. Mouton.

Mauss M. (1966) *Sociologie et anthropologie*. Paris. PUF.

Quentin J. (2011-2012). *L'autonomie à l'école maternelle*. Mémoire de master 2 spécialité

« professorat des écoles ».

Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Le Seuil.

Warchol N., Autonomie (2012). Dans *Les concepts en sciences infirmières*. Formarier M., Jovic L. (dir) Association de recherche en soins infirmiers (ARSI).

REVUES / WEBOGRAPHIE

Brau-Antony S. (2001) Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps* n°56, De Boeck supérieur, pp. 137.

Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3. Consulté le 5 décembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>.

Dizerbo A. (2012). Les enjeux de l'éducation narrative : conformer ou émanciper. *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Colloque international. Université Rennes 2 Haute-Bretagne. Rennes. 22-24 mai 2012

Gasparini R. (2004). Configurations pédagogiques et travail scolaire. *Spirale* n°33.

JUIGNET Patrick (2016) Une anthropologie de l'autonomie. *Philosophie, science et société* [en ligne]. Consulté le 12 mars 2017. <https://www.philosciences.com/Pss/philosophie-et-humanite/homme-humain-et-humanite/50-anthropologie-autonomie>.

Meirieu P. (2005) Petit dictionnaire de pédagogie. Autonomie. [en ligne]. Consulté le 13 novembre 2016. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Meirieu P. (2005) Petit dictionnaire de pédagogie. Récit. [en ligne]. Consulté le 2 février 2017.

Perrenoud P. (2002), L'autonomie, une question de compétences ? *Résonances*, n° 1, pp. 16-18.

Perrenoud P. (2000) L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? *Cahiers pédagogiques* n°384, pp 14-19.

ANNEXES

1^{ère} partie : les onze questionnaires

Présentation des documents :

Les questionnaires ont été transmis physiquement ou par courriel aux enseignants qui y ont répondu directement avec leur traitement de texte habituel ou à la main.

Chaque questionnaire a été désigné par une lettre afin d'autoriser l'interprétation et le croisement des réponses.

2^{ème} partie : les discours d'élèves

Présentation des documents :

Trois enregistrements ont été mobilisés pour l'analyse : deux en moyenne section de maternelle et un en grande section. Les autres ont été mis de côté en raison d'un certain manque de pertinence ou d'une qualité audio discutable.

Le questionnement des élèves intervient dans un contexte de classe habituel, en coin regroupement : en classe de moyenne section, celui-ci vise à expliciter le dispositif d'ateliers autonomes avec inscription volontaire, à rendre les étapes plus lisibles pour les enfants. En classe de grande section, l'enseignante questionne spontanément les enfants.

Procédé de retranscription :

L'enseignante est désignée par la lettre « M », les élèves par la lettre « E » indifféremment. Les passages de discussions annexes, d'interventions extérieures, de perturbations diverses ont été effacé et remplacé par trois petits points entre deux parenthèses « (...) ».

Les pauses très longues sont représentées par l'utilisation de deux slashes « // ».

Enregistrement n°1 (7'17) Classe de PS / MS

Présence des MS uniquement (19 élèves)

L'enseignante tente de faire expliquer le comportement d'un élève autonome dans le cadre d'un atelier en MS par les enfants eux-mêmes. Le dispositif ateliers autonomes avec inscription volontaire est en place depuis deux semaines (deux jeudis).

M : je voudrais que vous m'expliquiez ce qu'est un atelier autonome

E : un atelier autonome c'est un travail

M : d'accord, quoi d'autre

E : et ben en fait on doit pas appeler maîtresse

M : pourquoi ?

E : parce que on doit essayer de le faire tout seul

M : mais pourquoi vous devez

E : parce que on est autonomes

M : est-ce que être autonome c'est que faire les choses tout seul

E : noooooon il faut travailler

M : est-ce que si (on doit travailler) est-ce que si je dérange pas maîtresse mais que je reste sur le banc je suis autonome

E : nooon (ouiiii)

M : alors qu'est ce qu'il faut pour être vraiment autonome

E : euh

M : on n'appelle pas maîtresse d'accord parce que maîtresse elle est avec les petits mais quoi d'autre

E : parce que en fait maîtresse aussi nous on va bientôt passer en CP alors ben pour être grands il faut jamais appeler maîtresse pendant les travail

M : et si j'y arrive pas à faire mon travail comment je fais

E : beeeeh essaye

M : et si j'y arrive pas

E : tu peux demander à un adulte

M : ah donc je suis obligée d'appeler maîtresse si j'y arrive pas

E : ou Jessica

M : et Jessica elle fait est...elle fait quoi normalement Jessica

E : elle est avec les petits

M : alors si je dois pas appeler maîtresse et que j'arrive pas à faire

E : toi aussi tu es avec les petits

M : comment je fais

E : on essaye (tout seul) et si on essaye pas on appelle la maîtresse il dit non non non non non t'as pas essayé t'as pas essayé elle a dit non la maîtresse non

M : elle crie la maîtresse

E : noon (ouiii)

M : ah oui elle crie sur Ayyüb ?

E : nooon (ouii)

M : alors est-ce que les ateliers qu'on fait le matin est-ce qu'on apprend des choses quand on fait les ateliers le matin

E : oui

(...)

M : d'accord mais est-ce qu'on a besoin de maîtresse pour dessiner

E : nooon

M : est-ce qu'on a besoin de maîtresse pour découper par exemple

E : noon

(...)

M : qu'est ce que c'est tout ça est-ce que c'est pas des choses peut-être qu'on sait déjà un peu faire

E : oui

M : d'accord donc puisqu'on l'a déjà fait est-ce que c'est difficile normalement ?

E : non

M : mais si quand même moi j'ai pas été là pendant un moment et que je sais pas quoi faire comment je fais à qui je peux demander d'autre

E : à les enfants

M : d'accord aux enfants

E : à Jessica

M : à Jessica mais on a dit qu'elle était un peu occupée aussi

(...)

M : nous comment on fonctionne maintenant pour les ateliers des moyens

(...)

E : on choisit un atelier et après on peut aller chercher la barquette là bas

M : on choisit c'est-à-dire on a trouvé un nouveau mot pour ça

//

M : je choisis comment

Comment maîtresse sait ce que j'ai choisi

E : il faut il faut appeler les enfants

M : et oui mais comment je sais qui appeler moi (...)

E : parce qu'on met les petites cartes les étiquettes où on veut

(...)

M : on s'inscrit aux ateliers

(...)

M : alors un fois que je suis inscrit et que maîtresse dit les enfants vous pouvez partir chercher vos ateliers autonomes qu'est ce que vous devez faire

E : on peut aller chercher la barquette là bas

M : alors je vais chercher la barquette c'est-à-dire je prends quoi

E : je prends mon atelier et après je vais m'asseoir on prend un truc pour soi on prend toute la barquette

M : on prend la barquette pour qui

E : pour tout le monde

M : pour tout le monde alors avant de partir qu'est ce que je dois regarder

E : je dois regarder où je suis inscrit et après je vais chercher la barquette

M : alors je regarde où je suis inscrit et puis je regarde aussi

E : avec qui je suis

M : avec qui je suis par exemple (...) si je m'aperçois par exemple que nous sommes deux sur un atelier

E : je prends pas une barquette je prends toute la barquette toute entière

M : je prends quand même tout la barquette est ce que dans les barquettes il y a toujours tout le matériel

E : oui

M : est ce que je mets la colle moi par exemple

E : nooon

M : alors quand maîtresse dit partez sur vos ateliers il y a plusieurs choses à vérifier Lorenzo

Qui est inscrit avec moi donc où je peux m'installer pour que tout le monde rentre quel matériel il me faut et une fois que tout est installé je peux commencer mon travail

E : oui maîtresse

M : alors c'est tout ça un atelier autonome c'est pas juste ne pas déranger la maîtresse

E : ben oui

Enregistrement n°2 (3'12) Classe de PS / MS

Présence des MS uniquement (19 élèves)

Les petits sont partis à la BCD avec l'ATSEM. L'enseignante revient sur le dispositif ateliers autonomes avec inscription volontaire : l'objectif était de faire verbaliser les modalités par les enfants pour ceux qui ne fréquentent pas la classe de manière régulière.

(...)

E : maîtresse elle est avec les petits et nous on est tout seul

M : alors il faut l'expliquer aux copains qui des fois sont pas là et qui ne connaissent pas trop notre système

E : on est en ateliers autonomes du coup ça veut dire qu'on est des moyens et après ben on va à la récré

M : d'accord et pour les ateliers autonomes du coup pour Loïs qui n'était pas là comment on fait ? Qu'est ce qu'on a fait là déjà ?

E : ben en fait ben là il faut choisir où on veut aller et après ben ya les barquettes là bas on doit la prendre avec ses copains on prend pas que un truc pour soi on prend toute la barquette pour tout le monde

M : très bien ensuite on va s'installer

E : on va s'installer aux tables

(..)

M : une fois que j'ai pris ma barquette et que je me suis installée de quelle manière je travaille

E : on n'appelle pas maîtresse

M : on n'appelle pas maîtresse d'accord ensuite

M : par qui je peux me faire aider si j'ai du mal à faire quelque chose ?

E : Jessica / par les copains on essaye

M : Jessica est où

E : avec les petits

si j'arrive pas eh ben eh ben je demande aux copains et si je finis je peux aider un copain

Enregistrement n°3 (5'32) Classe de GS

(24 élèves présents)

M : qu'est ce que c'est être autonome

E : être autonome

M : par exemple quand on est en atelier autonome qu'est ce que ça veut dire

//

M : alors quand vous faites les ateliers avec Suzanne il y a un groupe avec la maîtresse un groupe avec Nathalie et deux groupes qui travaillent seuls on dit qu'ils sont en ateliers autonomes

(...)

M : alors qu'est ce que ça veut dire pour vous être un enfant autonome

E : ca veut dire qu'on travaille bien et que et que on a plus besoin de personne pour nous aider

E : quand on fait pas de bruit

E : quand on fait pas mal à la tête à maîtresse

M : euh c'est Suzanne qui vous demande de pas lui faire mal à la tête

ATSEM : oh là là

3^{ème} partie : trois vidéos en classe de moyenne section

Au moment de la présentation, nous illustrerons le contexte des enregistrements vocaux en proposant trois vidéos réalisées dans le cadre des inscriptions volontaires aux ateliers autonomes du matin.

La première (0'13) et la deuxième vidéo (0'10) montrent différents enfants qui « s'inscrivent » aux ateliers de couleur, identifiés par des cerceaux de couleur.

La troisième vidéo (0'12) illustre le déroulement des ateliers autonomes qui peuvent rassembler quatre enfants comme ne concernaient qu'un élève.