



HAL
open science

Autonomisation des élèves de maternelle : obstacles et résistances

Juliette Auvéuvre

► **To cite this version:**

Juliette Auvéuvre. Autonomisation des élèves de maternelle : obstacles et résistances. Education. 2018. dumas-01890975

HAL Id: dumas-01890975

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01890975>

Submitted on 9 Oct 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.

AUTONOMISATION DES ÉLÈVES DE MATERNELLE : OBSTACLES ET RÉSISTANCES

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale
2^{ème} année 2017-2018 :
MEEF mention 1^{er} degré**

Soutenu publiquement par
Aufevre Juliette

En présence d'un jury composé de
Tuteur ESPE
Tutrice Éducation Nationale

TABLE DES MATIÈRES

<u>Introduction</u>	p.1
<u>I. L'autonomie</u>	
1. Une définition difficile	p.1
2. L'autonomie chez l'élève de maternelle	p.3
<u>II. L'autonomie dans les instructions officielles : un enjeu devenu majeur</u>	
1. Premières occurrences et les programmes de 2002	p.5
2. Les programmes de 2002	p.6
3. Les programmes de 2008	p.8
4. Les programmes de 2015	p.10
<u>III. Autonomie : obstacles et résistances</u>	
1. Les instructions officielles	p.13
2. Enseignants : représentations et pratiques	p.16
3. Élèves : stratégies d'évitement et autres résistances	p.20
<u>IV. Dispositifs pédagogiques expérimentés en classe</u>	
1. La place au choix	p.26
2. Les ateliers libres	p.27
3. La responsabilisation des élèves	p.28
4. Le cahier de construction	p.29
<u>Conclusion</u>	p.30

Introduction :

Dès ma première période de stage en responsabilité je fus interpellée par la difficulté de la mise en place de l'autonomie chez mes élèves de maternelle. J'adoptais le dispositif des ateliers de travail très répandus en maternelle. Un atelier "dirigé" avec l'enseignante, un autre "semi-dirigé" encadré par l'ATSEM et enfin les autres ateliers en autonomie.

Si j'avais une bonne vision de ce qui se déroulait dans l'atelier dirigé ou l'atelier avec l'ATSEM, qu'en était-il des trois autres groupes ? Comment mettre en place un travail efficace sans la présence de l'adulte ? Comment, concernant l'autonomie de mes élèves, définir des objectifs et des progressions réalistes au regard de leur jeune âge ? Je présentais déjà que l'autonomie, au-delà de la modalité de travail pose la question, plus éthique, des besoins de l'élève, de sa liberté de choix et de la prise en compte de ses décisions.

Je ne me sentais alors pas capable de déroger à ce fonctionnement en ateliers simultanés. J'ai donc cherché des dispositifs qui me permettraient, dans ce cadre, d'installer l'autonomie chez mes élèves. En interrogeant mes collègues sur ce qu'eux-mêmes avaient mis en place pour favoriser l'autonomie, je me suis aperçue que bien qu'étant un impératif éducatif officiel, la mise en place de l'autonomie chez les élèves rencontrait de nombreux obstacles et résistances. Comment expliquer alors ce divorce entre le discours institutionnel et la réalité du terrain ?

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la définition de l'autonomie scolaire. Dans un second temps, il sera analysé la place qu'occupe cette dernière dans les instructions officielles. La troisième partie s'intéressera aux obstacles et résistances dans la mise en place de l'autonomie en classe, suivant qu'ils viennent de l'institution, de l'enseignant ou encore de l'élève lui-même. Enfin, un temps sera accordé à la description et à l'analyse des dispositifs que j'ai mis en place dans la classe pour favoriser l'acquisition de l'autonomie.

I. L'autonomie

1. Une définition difficile

Que l'on regarde du côté de la finalité ou des moyens, que l'on se place du point de vue de l'enseignant, de l'élève, du système scolaire ou du philosophe, dès que l'on s'intéresse à l'autonomie, il semble difficile de retenir une définition univoque.

Néanmoins quelques auteurs peuvent nous aider à y voir plus clair.

Posons, avec Philippe MEIRIEU, une première distinction :

*"À lire la plupart des projets d'écoles ou des projets d'établissements, à consulter les instructions ministérielles, à entendre les parents et les enseignants, on découvre que l'"autonomie" est au centre de tous les discours. On veut former des élèves autonomes, des enfants autonomes, former à l'"autonomie" requise pour l'exercice d'une citoyenneté responsable", etc."*¹

Ainsi une méprise initiale autour du concept d'autonomie apparaît :

*"Or, à regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise"*².

Rendre les élèves autonomes ce n'est donc pas les livrer à eux-mêmes. Car ce serait considérer l'autonomie comme une sorte de talent dont certains élèves seraient plus pourvus que d'autres. Une "débrouillardise" leur permettant de faire face sans la présence de l'adulte. "Ainsi, supposer l'autonomie c'est bien souvent laisser jouer les privilèges et se creuser les écarts"³

Le philosophe, économiste et psychanalyste Cornelius CASTORIADIS qui a fait de l'autonomie la notion centrale de sa pensée, la définira en des termes radicaux : *"se donner soi-même ses lois, [...] sachant qu'on le fait"*⁴. Pour CASTORIADIS, l'autonomie n'est pas une affaire intérieure entre l'individu et lui-même mais la faculté de chacun à s'autodéterminer en fonction de la collectivité. Par sa complexité, la pensée de ce philosophe dépasse le cadre de ce mémoire. Mais, il semblait intéressant d'envisager l'autonomie comme une construction consciente où l'individu prend en compte la société dans laquelle il agit (la classe pouvant se présenter comme une forme de micro société).

Pour reprendre les mots de Jean-Pierre BOURREAU et Michèle SANCHEZ, deux enseignants-formateurs du secondaire :

*"L'histoire ne dit pas vraiment comment passer de cette petite autonomie, partielle, limitée au domaine du faire, à la grande Autonomie des sujets adultes pleinement responsables et conscients de l'être."*⁵

Puisque l'autonomie n'est pas la débrouillardise, que retenir ici de ce concept ?

¹ MEIRIEU Philippe, *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* ESF éditeur, 1997, p.152

² Ibid

³ MEIRIEU Philippe, *En ligne*, consulté le 10 mars 2018

⁴ CASTORIADIS Cornelius, *Les carrefours du labyrinthe II*, Le Seuil, 1986, p.198

⁵ BOURREAU Jean-Pierre et SANCHEZ Michèle, *L'éducation à l'autonomie*, Cahiers Pédagogiques N°449, janvier 2007

2. L'autonomie chez l'élève de maternelle

L'autonomie chez le jeune élève est une notion complexe qui recouvre divers aspects. On peut définir cinq pôles :

- L'autonomie physique et pratique (ou matérielle) : L'enfant se dégage de l'aide de l'adulte dans les actions essentielles comme boire, manger, s'habiller... L'enfant commence à développer des repères individuels au niveau du temps et de l'espace. Ces apprentissages prennent appui sur la découverte et la connaissance du corps et sur le développement de la motricité. L'enfant devient autonome vis-à-vis de lui-même et commence à maîtriser ses actes. Ce qui le portera à pouvoir maîtriser son environnement et à agir sur lui.

- L'autonomie affective : Dans les premiers temps de la scolarisation, l'enfant apprend à se séparer de ses parents. Situation qui peut être inédite pour lui. Puis il apprend à se détacher du regard approbateur de l'adulte en général (l'enseignant, l'ATSEM). Il est alors capable d'agir et de prendre des décisions sans l'aide de l'adulte. L'enfant perçoit alors progressivement que ne plus être sous le regard de l'autre ne signifie pas être abandonné et que si l'adulte lui oppose un refus, il ne le rejette pas pour autant.

- L'autonomie intellectuelle : Ici s'exerce la capacité à penser par soi-même. Dans le milieu scolaire, cette dimension recouvre diverses compétences. L'enfant est capable de réinvestir ses acquis dans de nouveaux contextes. Il sait utiliser des outils (aides extérieures) pour effectuer une tâche. Il est capable de porter un regard critique sur son travail (auto-évaluation).

- L'autonomie sociale : Tout en gardant son individualité, l'enfant trouve sa place dans le groupe et peut fonctionner avec celui-ci. Il est capable d'apprendre avec les autres en maintenant une démarche personnelle. Il s'agit alors pour lui de construire un projet individuel dans un cadre social.

- L'autonomie morale : C'est sans doute le degré le plus élevé de l'autonomie. L'autonomie morale est liée à la responsabilité individuelle ou collective des apprentissages, des choix et des comportements⁶. L'élève a intériorisé la nécessité de se donner des règles. Il sait réguler son comportement en fonction de celles-ci.

⁶ RAAB Raphaëlle, *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, N°41, 2016

Ces différents pôles sont interdépendants car ils interagissent constamment durant le développement de l'enfant. Il s'agit bien là d'un processus long qui se construit tout au long de la scolarité et même au-delà.

En gardant en tête ces différentes facettes, j'ai néanmoins choisi de m'appuyer sur la distinction qu'opère le sociologue Bernard LAHIRE entre autonomie cognitive et autonomie politique :

*"Même si ces dimensions ne sont jamais totalement dissociables dans les faits, on peut distinguer deux pôles où est susceptible de s'exercer l'autonomie de l'élève : le pôle politique (vie collective, règles de vie commune, discipline...) et le pôle cognitif (celui de l'appropriation des savoirs). Être un élève-citoyen autonome, être un élève-apprenti autonome, voilà les deux grandes orientations que prennent les dispositifs pédagogiques en matière d'autonomie."*⁷

L'autonomie cognitive est un concept plus facile à cerner que l'autonomie politique. Raphaëlle RAAB, maître formatrice à l'ESPE de Lyon donne de l'autonomie cognitive une définition extrêmement claire :

*"Nous définissons l'autonomie scolaire comme la capacité d'un élève, d'un groupe d'élèves ou d'une classe à mener une activité productive (la tâche) au service d'une activité constructive (les apprentissages) en dehors de la présence directe de l'enseignant."*⁸

Le pôle politique de l'autonomie reste plus difficile à définir. En effet, il ne peut seulement s'agir pour l'élève de respecter les règles et d'agir avec civilité. Bernard LAHIRE précise que le pôle politique peut parfois s'exercer sans aucune "visée cognitive". Il s'agit alors de permettre à l'enfant d'être responsable de ses choix et ses actes. Pour le sociologue cet aspect de l'autonomie est à rapprocher de la citoyenneté et du libre arbitre. LAHIRE souligne que le travail sur l'autonomie politique peut parfois entrer en conflit avec la transmission des savoirs.

Cette dichotomie entre ces deux pôles permet d'analyser l'évolution, la place et la spécificité de l'autonomie dans les instructions officielles.

⁷ LAHIRE Bernard, "La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs", Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001, p.154

⁸ RAAB Raphaëlle, "Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle", Revue Questions Vives, N°22, 2014, p.3

II. L'autonomie dans les instructions officielles : un enjeu devenu majeur

1. Premières occurrences et les programmes de 2002

Les premières occurrences liées à l'autonomie apparaissent dans les textes officiels en 1971 sous le terme "travail indépendant" puis en 1975 avec "le travail autonome"⁹.

" Face aux données nouvelles de l'éducation, et en particulier à l'importance croissante des médias qui bouleversent les voies d'accès à la connaissance, le Travail Indépendant, puis le Travail Autonome se développent dans un contexte européen où la recherche d'individualisation et d'activité des élèves est un souci dominant"¹⁰

"La perspective globale est de former des adultes capables d'apprendre à communiquer, capables d'esprit critique et de responsabilité, capables de respecter un contrat, de mener une tâche jusqu'au bout. Ces capacités ont à l'évidence un rôle décisif actuellement sur le marché de l'emploi. [...] Par le travail autonome l'élève se prépare à la formation continue, à l'évolution des connaissances et à l'auto-formation."¹¹

On peut noter que déjà les instructions officielles sont influencées par la société et son évolution (marché du travail). Il s'agit d'une démarche descendante (top down) qui s'oppose à une démarche ascendante (bottom up) centrée sur les besoins et les caractéristiques d'un jeune élève.

Dès lors, la place de l'autonomie ne cesse de croître dans les instructions officielles. Dans un article intitulé "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", le sociologue Christophe JOIGNEAUX note cette évolution :

" Dans les orientations (1977, 1986) et programmes (1995, 2002, 2008) successifs de l'école maternelle, on peut observer un usage croissant des mots « autonomie » ou « autonome » : alors qu'en 1977, 1986 et 1995, on en trouve respectivement une, quatre et trois occurrences, ces mots apparaissent dix fois dans le programme de 2002 et huit fois dans celui de 2008, malgré sa concision."¹²

⁹ BRUNOT Roger et GROSJEAN Laurence, "Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie", CRDP de l'académie de Grenoble, 1999, p.15

¹⁰ Ibid

¹¹ MARGUERON P., "Travail autonome, pédagogie de l'autonomie, deux décennies, réflexions et bilans", dans Enseigner l'histoire et la géographie ; un métier en constante rénovation, AFDG, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau. Cité par BRUNOT (1999).

¹² JOIGNEAUX Christophe, "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014, p.67

2. Les programmes de 2002

Dans les programmes 2002¹³, l'autonomie apparaît dès l'introduction :

*Les enseignants [...] ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent **son autonomie** et lui laissent le temps de vivre ses premières expériences tout en l'engageant à de nouvelles acquisitions (...) C'est par le jeu, l'action, **la recherche autonome**, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales.*"¹⁴

Ici, l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant et sur son développement particulier, comme en témoignent les formulations "le temps de vivre ses premières expériences" et "un cheminement qui lui est propre". La rubrique concernant les cinq domaines d'apprentissage reprend cette idée de favoriser le développement de la personnalité de l'enfant.

Le terme "conquérir" (son autonomie), utilisé dans ces programmes, peut sembler ambiguë. En ce sens qu'il pourrait laisser penser que l'autonomie est un attendu à disposition de l'élève dont il faudrait qu'il s'empare sans que les moyens d'être autonome ne soient construits avec lui. On trouvera une deuxième occurrence à la conquête de l'autonomie dans la rubrique "vivre ensemble".

*" Pour donner à chaque enfant l'occasion d'une première expérience scolaire réussie, d'une part l'école maternelle lui permet de former sa personnalité et de **conquérir son autonomie** au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille, d'autre part elle l'aide à grandir et lui offre les moyens de constituer le socle des compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux.*"¹⁵

On trouve plus loin avec "les tentatives d'écriture autonome", une référence plus explicite à l'autonomie cognitive (liée à l'appropriation des savoirs) décrite par LAHIRE. Preuve que ce type d'autonomie s'exerce dans des activités très variées.

Les références aux enjeux de la socialisation et à leur lien avec l'autonomie sont évidemment très présentes dans la rubrique "vivre ensemble".

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°1 du 14 février 2002 : [En Ligne](#) (consulté le 19 février 2018)

¹⁴ Ibid

¹⁵ Ibid

"2. 1 Trouver ses repères et sa place

*(...). Les repères qui structurent le temps favorisent également l'entrée chaque jour plus **autonome** dans les activités qui sont proposées : le calendrier comportant des éléments concrets de repérage des jours, les symboles ou les objets qui situent les moments de la journée les uns par rapport aux autres. . .*

2. 2 Apprendre à coopérer

*(...) **Devenir élève**, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement **partager des responsabilités** au sein du grand groupe. Si la **coopération** entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de **construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie**. C'est alors qu'il peut **faire preuve d'initiative** et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés*

3. 1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes

*(...) **Le tutorat entre enfants** (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme **d'entraide** souple, mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants. **Ces situations d'échange**, autour d'un jeu ou d'une tâche à réaliser, peuvent être l'occasion d'instaurer **des habitudes d'activités autonomes**.¹⁶*

L'acquisition de l'autonomie s'appuie ici sur l'échange et la coopération, en un mot sur l'interdépendance. C'est par cette voie que l'enfant devient élève, construit sa personnalité, conquière (encore) son autonomie puis peut "faire preuve d'initiative". Mais les modalités de construction de cette autonomie restent peu explicites. Comme en témoigne cet extrait : "*Les enseignants [...] ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie*"¹⁷. Concernant cette compétence, il n'existe pas dans les programmes de 2002 d'attendus ou de repères de progressivité. Dès lors, sur quoi s'appuie l'enseignant et surtout le jeune enseignant pour construire cette autonomie ? Notons que les programmes n'emploient pas même le mot de "construction" en parlant d'autonomie lui préférant celui de "conquête" (par l'élève). Les activités ou les situations proposées seraient

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°1 du 14 février 2002 : [En ligne](#) (consulté le 19 février 2018)

¹⁷ Ibid

alors porteuses d'autonomie, une autonomie dont l'élève sans clarté cognitive pourrait s'emparer. Y aurait-il ici une première méprise comme le souligne Pierre PERIER, sociologue et professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Haute-Bretagne :

*"Plus profondément, c'est le principe même d'un rapport de transmission qui perd de son évidence et se trouve ainsi réévalué au profit de l'individu posé au point de départ sinon "avant les savoirs". Mais quel est donc l'élève idéal qui sommeille derrière cette ambition d'autonomie qui présuppose que l'enfant ait appris et maîtrisé les règles du jeu ?"*¹⁸

3. Les programmes de 2008

Les programmes 2008¹⁹ abordent l'autonomisation de manière sensiblement différente. Le domaine "vivre ensemble" est absorbé dans un domaine plus vaste nommé "Devenir élève". Ce nouveau domaine s'articule alors entre deux pôles : "vivre ensemble" et "coopérer et devenir autonome". Ici encore Christophe JOIGNEAUX éclaire ce changement :

*"[...] si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste nécessaire, il semble être devenu insuffisant pour « devenir élève », tant qu'il ne s'est pas mué en coopération et en autonomie."*²⁰

Dès le préambule, on trouve une première occurrence du terme "autonomie" :

*"L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative."*²¹

A la première lecture de ces programmes, certaines formulations peuvent laisser penser que l'autonomie politique est mise en avant. Puisqu'il est question "de respect et d'intériorisation des règles de vie commune"²². Ainsi on trouve dans la rubrique "Devenir élève" :

¹⁸ PERIER Pierre, "L'autonomie de l'enfant en débat", dans "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", Recherches en Éducation, n°20, octobre 2014, p.4

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008 : [En ligne](#) (consulté le 22 février 2018)

²⁰ JOIGNEAUX Christophe, "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014, p.67

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO Arrêté du 9-6-2008 - J.O. du 17-6-2008 : [En ligne](#) (consulté le 5 mars 2018)

²² JOIGNEAUX Christophe, "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014, p.67

"Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale.

La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime."²³

Bien que les élèves soient appelés dans la rubrique "coopérer et devenir autonome" à prendre des responsabilités dans la classe et faire preuve d'initiative, les références à l'autonomie concernent finalement surtout l'autonomie cognitive. Ainsi on peut lire dans les programmes 2008 :

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

C'est ici la posture métacognitive qui est mise en avant. La nécessité de cette posture est déjà présente un peu plus tôt dans le texte :

" Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance."²⁴

Il ne s'agit plus seulement pour l'élève de maternelle de faire seul ou d'avoir acquis les normes de la politesse. On lui demande maintenant d'entrer dans une attitude réflexive vis-à-vis de ses apprentissages. Cette attitude réflexive est bien sûr une priorité dans la construction de l'autonomie. Comme le souligne, dans un document-outil à destination des enseignants, les acteurs du pôle ressources départemental du Pas de Calais pour l'école maternelle :

²³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008 : [En ligne](#) (consulté le 22 février 2018)

²⁴ Ibid

"L'élève doit pouvoir dire ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et il a les ressources pour savoir comment il doit le faire. Pour cela, il doit avoir accès aux outils et aux aides, gages de son autonomie."²⁵

Comme le remarque Christophe JOIGNEAUX, cette posture jusque-là réservée à l'école élémentaire, est marquée dans les programmes 2008 pour la maternelle par l'utilisation de certains verbes :

"L'autonomie dont il est question dans les derniers programmes de l'école maternelle renvoie [...] à toutes les opérations qui leur permettent d'adopter une posture « métacognitive » vis-à-vis de leurs environnements et activités scolaires, tels que peuvent les traduire les verbes suivants (de plus en plus présents dans ces programmes) : anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser s'autoévaluer, se corriger..."²⁶

Avec lui, nous pouvons nous interroger sur un "tel niveau d'exigence" concernant des élèves si jeunes. L'autonomie cognitive (puis métacognitive) est donc un objectif dont l'importance s'accroît dans les programmes de l'école maternelle. Qu'en est-il dans les programmes 2015 ?

4. Les programmes de 2015

Bien que les occurrences se référant à l'autonomie soient moins nombreuses qu'en 2002 et 2008, les programmes de 2015²⁷ semblent plus explicites quant aux modalités de mise en œuvre.

Une des grandes innovations de ces programmes est de définir des modalités spécifiques d'apprentissage. Il en existe quatre :

- Apprendre en jouant
- Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes
- Apprendre en s'exerçant
- Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Il est intéressant de noter que l'autonomie apparaît dans la moitié de ces modalités. Le concept d'autonomie est tout d'abord relié au jeu.

²⁵ Réseau des référents maternelle de circonscription, Réseau des personnes ressources maternelle, Réseau des formateurs et Cécile LALOIX, inspectrice chargée de mission (Mission départementale pour l'école maternelle), *"Construire l'autonomie des élèves"*, 2014-2015. Récupéré du portail pédagogique du Pas-de-Calais : [En ligne](#) (consulté le 15 décembre 2018)

²⁶ JOIGNEAUX Christophe, *"L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?"*, Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014, p.68

²⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

*"Il [le jeu] permet aux enfants **d'exercer leur autonomie**, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés"*²⁸

Puis c'est en réfléchissant et en résolvant des problèmes que l'élève construit l'autonomie :

*"Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. [...] Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. [...] Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre **autonomes intellectuellement**."*²⁹

Contrairement aux précédents programmes, ici l'objectif est très clairement affiché : il s'agit de développer l'autonomie cognitive. On peut retrouver, comme l'avait souligné Christophe JOIGNEAUX à propos des programmes 2008, des formulations propres à la métacognition : sélectionner, tâtonner, faire appel à ses connaissances, faire l'inventaire des possibles.

La nécessité pour l'enseignant de travailler en clarté cognitive est une nouveauté de ces programmes. Cela entre en résonance directe avec la construction de l'autonomie. Ainsi on peut lire :

"Apprendre en s'exerçant :

*[...] L'enseignant veille alors à **expliquer** aux enfants **ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre** le sens des efforts demandés et à leur faire **percevoir** les progrès réalisés."*³⁰

Ou encore :

"Apprendre en se remémorant et en mémorisant :

*Il (l'enseignant) aide les enfants à **prendre conscience** qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin."*

On retrouve aussi cet effort de conscientisation dans divers domaines d'apprentissage :

*" Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique :
[...] C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils peuvent prendre du recul et **avoir conscience** des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement."*

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

²⁹ Ibid

³⁰ Ibid

" Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement :

[...] la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet **la prise de conscience** des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. [...] Ces expériences précoces de productions génèrent **une prise de conscience** du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit."

"Acquérir la suite orale des mots-nombres :

[...] L'apprentissage des comptines numériques favorise notamment la mémorisation de la suite des nombres, la segmentation des mots-nombres en unités linguistiques ; ces acquis permettent de repérer les nombres qui sont avant et après, le suivant et le précédent d'un nombre, **de prendre conscience** du lien entre l'augmentation ou la diminution d'un élément d'une collection."

"Utiliser, fabriquer, manipuler des objets :

[...] Tout au long du cycle, les enfants **prennent conscience** des risques liés à l'usage des objets, notamment dans le cadre de la prévention des accidents domestiques."³¹

Cette accumulation d'extraits du programme peut sembler fastidieuse mais elle est révélatrice. L'élève "n'apprend plus, n'acquière plus", il prend conscience. Il ne s'agit pas ici d'un tic de langage propre aux concepteurs des programmes. Ce changement de vocabulaire est éclairant. Dans cette idée de "prise de conscience", il y a celle d'une intériorisation, d'une démarche volontaire. Ce qui nous ramène à la construction d'une autonomie intellectuelle.

La rubrique "Devenir élève" et son item "Vivre ensemble" des programmes 2008 ont disparu au profit d'une entrée intitulée "Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble". Apprendre et vivre ensemble y est défini comme un enjeu central de formation. On trouve dans la sous-rubrique "Comprendre la fonction de l'école" une description sans équivoque de la posture métacognitive attendue chez l'élève. Mettent ainsi l'accent sur le pôle cognitif de l'autonomie.

*"L'enseignant exerce les enfants à **l'identification des différentes étapes de l'apprentissage** en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à **se représenter** ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés.*

³¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

*Il définit des critères de réussite **pour que chacun puisse situer** le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer."³²*

C'est aussi dans la rubrique "Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble" que l'on trouvera enfin une référence à l'autonomie politique. En effet sous l'entrée "Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe", on peut lire :

*"Se construire comme personne singulière [...] C'est progressivement partager des tâches et **prendre des initiatives et des responsabilités** au sein du groupe. Par sa participation, [l'élève] prend du plaisir à échanger et à **confronter son point de vue** à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse **élargir sa propre manière de voir ou de penser**. Ainsi, l'enfant trouve **sa place dans le groupe**, se fait reconnaître comme **une personne à part entière** et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages.*

*[...] Progressivement, les enfants sont conduits à participer à **une élaboration collective de règles de vie** adaptées à l'environnement local.*

*À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité **aux expériences morales** (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. [...] Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement **leurs émotions et leurs sentiments**. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres."³³*

Alors que dans les programmes antérieurs, l'autonomie politique n'apparaissait pas ou alors juste sous l'aspect des "civilités", une place lui est enfin faite dans les programmes 2015. Toutefois il est à noter que cette place est encore minime par rapport à l'autonomie cognitive.

Certes, "apprendre ensemble et vivre ensemble" est annoncé comme un enjeu majeur de formation. Mais il reste difficile pour les concepteurs des programmes de considérer l'autonomie politique comme une "véritable" autonomie puisque le mot n'est jamais employé dans la rubrique "Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe".

³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

³³ Ibid

Que l'on regarde, comme l'on vient de le faire, du côté des instructions officielles ou de l'évolution de la société, le constat est le même : la formation à l'autonomie est un enjeu majeur. Mais pour reprendre la formulation de François JARRAUD, ancien enseignant et maintenant journaliste, "*l'École est-elle prête à prendre le risque de la pédagogie de l'autonomie ?*"³⁴

III. Autonomie : obstacles et résistances

Comme nous l'avons vu, les programmes scolaires font de l'autonomie, du moins cognitive, un enjeu de plus en plus majeur. Mais cet impératif d'autonomie est-il transposé à sa juste mesure dans les classes ? Car à interroger des collègues enseignants, on s'aperçoit assez rapidement que beaucoup se trouvent démunis quant à la construction de l'autonomie de leurs élèves. Mais quels sont véritablement ces obstacles et résistances ? C'est sous différents axes : la prescription institutionnelle, la pratique et les représentations des enseignants et le positionnement de l'élève que sera analysé ce "divorce" entre un impératif éducatif légitime et la réalité du terrain.

1. Les instructions officielles

La formation à l'autonomie est, nous l'avons vu, présente dans les programmes de 2015. Elle est aussi inscrite dans le nouveau socle commun où elle apparaît comme une compétence à maîtriser pour l'élève.

"Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre :

*[...] La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe **l'autonomie et les capacités d'initiative** ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération."*

"Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen :

*[...] Elle [L'école] permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à **vivre de manière autonome**, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen."*³⁵

On peut penser que le socle commun ne s'applique pas la maternelle, pourtant il est difficile de ne pas s'en préoccuper car on peut lire dans les programmes 2015 de l'école maternelle :

*"Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit **les fondements éducatifs***

³⁴ JARRAUD François, *Autonomie : Un enjeu majeur pour l'École*, Le café pédagogique : [En ligne](#) (consulté le 5 mars 2018)

³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : [En ligne](#) (consulté le 20 février 2018)

et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité."³⁶

L'autonomie est donc bien une compétence à développer dès la maternelle. Pourtant les programmes disent peu de choses en matière d'attendus clairs, d'objectifs identifiés ou de progressions. Ceci est d'autant plus vrai concernant le pôle politique de l'autonomie alors qu'il est très présent dans le nouveau socle commun (cf extrait domaine 3).

Ce manque de précision est étonnant quand on considère que des objectifs concernant l'autonomie avaient été énoncés dans le projet de programme de l'école maternelle :

"Tout au long de l'école maternelle, l'enfant apprend à :

- *S'estimer, éprouver de la confiance en soi pour s'engager dans une activité et y persévérer;*
- *Identifier, nommer, exprimer sa pensée, des envies, des émotions, des sentiments,*
- *Se situer dans les différents moments d'apprentissage, les différents champs d'activité,*
- *Comprendre ce que l'école attend (engagement dans l'activité, utilisation d'outils, réflexivité),*
- *Respecter les autres, coopérer, s'entraider, trouver sa place d'élève dans le respect des autres,*
- *Identifier les rôles et fonctions des différents personnels,*
- *Comprendre que les règles de fonctionnement de l'école et de la classe sont nécessaires aux apprentissages visés et à la vie collective."*³⁷

Suivra un second projet en 2015 dans lequel ces objectifs n'apparaîtront plus aussi clairement. Comment interpréter cette réticence de la part des concepteurs des programmes à identifier sans équivoque les attendus et les modalités de la construction de l'autonomie ? La liberté pédagogique laissée aux enseignants permet-elle de répondre à cette question ?

Raphaëlle RAAB précise que : *" La question de l'autonomisation revient également avec force dans l'éducation scolaire sans que ne soit précisément thématiqué son rapport avec l'âge des élèves, les moyens de la construire ni selon quelle progression."*³⁸

³⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, projet de programme : [En ligne](#) (consulté le 22 avril 2018)

³⁸ RAAB Raphaëlle, *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, N°41, 2016

Ce "flou" dans les programmes peut expliquer la difficulté des enseignants de maternelle à mettre en place un véritable projet d'autonomisation dans leurs classes. Toutefois il est possible d'y ajouter d'autres facteurs.

2. Enseignants : représentations et pratiques

Cette volonté de développer l'autonomie est un des héritages de l'École Nouvelle pour qui le modèle ancien, transmissif, devait laisser place à un modèle plus constructiviste mettant l'apprenant au cœur du système. Mais cette transition n'est pas complètement réalisée. Cohabitent alors dans les classes des pédagogies quelquefois opposées mais bien souvent hybrides comme le souligne le sociologue Bernard LAHIRE :

*"Les enseignants sont tous plus ou moins pédagogiquement partagés et leurs pratiques sont les produits de métissages ou de bricolages aux dosages très subtils. Partagés entre des envies d'"autonomie" et des difficultés pratiques à mettre en œuvre ces envies dans les faits ; utilisateurs d'une partie des nouvelles méthodes ou des nouveaux dispositifs à titre de complément, tout en restant profondément attachés à une pratique plus traditionnelle ; balançant, selon les années, les niveaux, les types de populations scolaires..., entre un pôle et son opposé."*³⁹

En effet, une véritable "pédagogie de l'autonomie" telle que décrite par LAHIRE s'accorde mal avec une pédagogie frontale même si cette dernière tend à se faire marginale. Pourtant les enseignants, sans doute en manque ou en perte de repères, ont des difficultés à penser la construction l'autonomie dans leurs classes, comme le souligne Raphaëlle RAAB :

*"Si toutes les finalités et les pratiques ne se valent pas, quels sont les repères pour se déterminer et faire des choix d'action au service de l'autonomisation des apprenants ?"*⁴⁰

Dès lors, il est nécessaire d'interroger nos propres représentations sur l'autonomie en tant qu'enseignant ou citoyen. Si nous laissons l'autonomie dans l'impensée, "*quelles visions [...] promouvoir, transmettre ou reproduire au travers des outils et des dispositifs*"⁴¹ ?

³⁹ LAHIRE Bernard, *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001, p.152

⁴⁰ RAAB Raphaëlle, *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, N°41, 2016

⁴¹ Ibid

Par exemple, il n'est pas rare que les enseignants emploient le mot "autonomie" pour parler du travail individuel. L'autonomie devient alors le synonyme de "faire seul", une simple modalité de travail.

Pour preuve, la surutilisation des fiches (support papier de l'activité autonome des élèves) dans les classes de maternelle. Ainsi, en même temps que l'impératif institutionnel à acquérir l'autonomie s'est développée dans les classes, l'utilisation de la fiche a fait son apparition dans les années 80. Voici l'analyse qu'en fait Christophe JOIGNEAUX :

*"Les fiches constituent donc un support commode à la régulation à distance des activités des élèves lorsque ces derniers sont censés être autonomes : ils permettent soit de leur faire « anticiper » ou « identifier » le travail autonome à réaliser au sein de divers ateliers, soit à faire « réfléchir » sur ce qui a déjà été fait en leur sein, afin de mettre les élèves en situation de "s'auto-évaluer" ou de "se corriger". De façon significative, on retrouve ici les mêmes verbes d'action cognitive qui sont également employés dans les derniers programmes. Ce qui peut laisser penser que toutes ces évolutions, qu'elles relèvent des prescriptions institutionnelles ou des principes pédagogiques directeurs de leur mise en œuvre, forment un ensemble plutôt cohérent."*⁴²

Mais voilà, cette pratique pédagogique semble avoir pris trop de place. Est-ce là encore le signe d'une méprise entre le discours institutionnel et la pratique des enseignants ? Cette pratique aurait même quelquefois remplacé la manipulation si bien que les inspecteurs et les tuteurs de l'Éducation Nationale soient devenus très vigilants quant à la présence de fiches dans les classes de maternelle. La surutilisation de ce type de support est une réalité comme le prouve l'initiative du site Pôle École Maternelle 28 (site académique), "Chiche, pas de fiches"⁴³. Ce site met en ligne des ressources pédagogiques basées essentiellement sur la manipulation.

Un problème de représentation se pose aussi quand dans certaines classes de maternelle le concept d'autonomie repose presque exclusivement sur l'acquisition des gestes du quotidien (s'habiller, fermer sa fermeture éclair, mettre ou lacer ses chaussures...).

D'autre part, comme nous l'avons vu précédemment, les instructions officielles font de la coopération un pilier de la construction de l'autonomie. Pourtant certaines équipes enseignantes ont bien du mal à coopérer pour échanger sur leur pratique ou créer des ressources communes.

⁴² JOIGNEAUX Christophe, "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014, p.70

⁴³ Site Pôle école maternelle 28 : [En ligne](#) (consulté le 15 décembre 2018)

On peut alors s'interroger sur les modèles de coopération transmis par ces enseignants dans leurs classes.

Ce questionnement essentiel sur nos représentations s'accompagne d'un changement de posture pour l'enseignant souhaitant mettre l'autonomie au cœur de sa pratique. Ce nouveau paradigme peut constituer un frein pour l'enseignant. La modification décisive est sans doute dans la place même occupée par le maître. Celui-ci, dans une pédagogie centrée sur l'autonomie, n'est plus le seul détenteur du savoir et du pouvoir. Il devient un guide, un facilitateur et un médiateur. Ce changement de posture est déterminé par une modification du rôle de l'élève. C'est en tout cas ce que préconise LAHIRE pour que l'enfant accède à une autonomie pleine (politique et cognitive).

"Le savoir comme le pouvoir se dépersonnalisent dans la mesure où ils se détachent de la personne de l'enseignant et de sa subjectivité. En prenant en charge des tâches (production de règles, sanctions, responsabilités au sein de la classe, gestion de son temps, corrections, évaluations, choix...) qui étaient exclusivement assumées par les adultes, les élèves ne peuvent plus désormais attribuer le pouvoir et le savoir à une personne."⁴⁴

Les interrogations de l'enseignant et surtout du jeune enseignant sont nombreuses et légitimes face à cette nouvelle place du maître. En lisant ces quelques lignes de LAHIRE on imagine sans mal quelles peuvent être leurs craintes (perte d'autorité, du contrôle de la classe, gérer l'imprévu...) :

"Parce qu'il est actif, l'enfant ne peut plus être l'enfant paralysé sur sa chaise, silencieux et discipliné d'autrefois. Il doit pouvoir se déplacer au sein de l'espace de la classe, il doit pouvoir parler avec d'autres, et il doit surtout pouvoir se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation de l'enseignant."⁴⁵

Dans cette pédagogie de l'autonomie, l'élève est appréhendé suivant un double statut : "l'élève-citoyen" et "l'élève apprenti". Il peut exister parfois une contradiction entre ces deux facettes. Cette contradiction s'applique de la même façon si l'on considère les deux missions fondamentales de l'école : la transmission des savoirs et l'émancipation de l'individu. Ainsi l'enseignant peut être tenté de "reculer" sur la construction de "l'élève-citoyen" quand il pense

⁴⁴ LAHIRE Bernard, *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001, p.158

⁴⁵ LAHIRE Bernard, *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001, p.153

que cela peut nuire à la transmission des savoirs.

Toutefois il faut souligner que les penseurs de la pédagogie de l'autonomie semblent proposer un modèle parfait qui s'éloigne des réalités du terrain. On peut alors légitimement se demander si cet horizon n'est pas un idéal impossible à atteindre.

*"Respectant les règles (côté politique) et comprenant les consignes et la finalité des tâches scolaires (côté cognitif), l'élève démontre à chaque instant qu'il est parfaitement adapté à l'univers scolaire et son comportement ne réclame aucune intervention extérieure (rappel à l'ordre disciplinaire ou aide cognitive)."*⁴⁶

A cette interrogation, s'ajoute l'inquiétude en tant qu'enseignant, de ne pas trouver la frontière entre une autonomie profitable et le fait de rejeter l'élève à un état de débrouillardise dont on sait qu'il est facteur d'inégalité, de stress et de perte d'estime de soi. L'équilibre semble fragile et devant cela l'enseignant peut être tenté de ne rien faire plutôt que de mal faire.

Avoir de l'autonomie une vision idyllique peut mener à une impasse. L'enseignant ne peut ignorer les dérives que recèle une autonomisation "à marche forcée" comme le souligne Raphaëlle RAAB :

*"Par ailleurs face à l'injonction d'autonomie qui contient, à la fois, un danger potentiel pour la personne et une porte ouverte vers l'émancipation, le chercheur comme le praticien est amené à se soucier de l'autre, c'est-à-dire à s'interroger sur la manière de prendre soin des élèves engagés dans le processus d'autonomisation scolaire."*⁴⁷

Quand on parle de l'école maternelle, gardons à l'esprit qu'une injonction à être autonome peut contenir une forme de brutalité. Il ne faudrait pas que l'autonomie scolaire devienne une nouvelle norme, résultat de la pression d'une société en mutation.

Pierre PERIER, sociologue et professeur en Sciences de l'Éducation nous alerte sur la dérive possible d'une autonomie devenue "un standard" scolaire :

"La norme d'autonomie pourrait ainsi jouer le rôle d'analyseur des "réussites" comme des "échecs" d'élèves qui, sous ce prisme, se voient attribuer la responsabilité de leurs difficultés scolaires ou problèmes de comportement. Au cœur de la socialisation scolaire et des pratiques pédagogiques ordinaires, se joue

⁴⁶ LAHIRE Bernard, *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001, p.158

⁴⁷ RAAB Raphaëlle, *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, N°41, 2016

ainsi la possibilité d'une émancipation par l'autonomie en même temps qu'une reproduction des rapports de domination"⁴⁸

Pour Raphaëlle RAAB, "l'injonction d'autonomie" devient violence si cette autonomie est requise sans que l'enseignant n'ait construit avec l'élève les moyens qui lui permettent de l'atteindre.

Ainsi, il paraît nécessaire de penser l'autonomie dans la différenciation au même titre que les autres objets de savoirs ou d'apprentissages.

Puisqu'il est question d'interroger la place et le rôle de l'élève, voyons maintenant plus précisément ce qui peut faire obstacle pour lui dans ce processus d'autonomisation.

3. Élèves : stratégies d'évitement et autres résistances

Dans cette partie de l'exposé sera repris la classification des causes de l'évitement au travail en autonomie établie par la maître formatrice Raphaëlle RAAB. La formulation "stratégie d'évitement" est la sienne. Elle a mené une étude exploratoire sur une durée de 44 demi-journées d'observation dans 8 classes de grande section de maternelle. Toutes les citations de cette auteure sont extraites de son étude "*Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle*"⁴⁹.

J'ai pu constater dans ma propre classe que certains élèves refusaient, de façon plus ou moins visible, le travail en autonomie. Certains n'effectuent tout simplement pas la tâche alors que d'autres la mènent à son terme sans pour autant avoir été autonomes. Les activités en autonomie envisagées ici ne sont pas uniquement des activités d'entraînement, elles peuvent comporter un enjeu d'apprentissage. Ce que Philippe MEIRIEU nomme un obstacle :

*"Il y a "situation d'apprentissage", avons-nous dit, quand un élève rencontre et surmonte un obstacle - difficile mais accessible - dans la réalisation d'une tâche."*⁵⁰

Les activités en autonomie, selon Raphaëlle RAAB, relève d'un "double obstacle" :

Le premier, de nature didactique, est propre au domaine d'apprentissage support de l'activité proposée. Il concerne l'acquisition de savoirs disciplinaires constitués:

⁴⁸ PERIER Pierre, *Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?* Recherches en Éducation, n°20, L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?, octobre 2014, p.43

⁴⁹ RAAB Raphaëlle, "*Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle*", Revue Questions Vives, N°22, 2014

⁵⁰ MEIRIEU Philippe, "*Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...* ", [En ligne](#), (consulté le 10 mars 2018)

c'est l'objectif d'apprentissage. Le second est d'ordre pédagogique : il est pratique, psycho-affectif, socio-relationnel et relève de la situation elle-même." (p.3)

Ainsi "l'obstacle" en autonomie n'est pas seulement d'ordre cognitif. Avant de mettre l'élève en autonomie sur des activités "couteuses" sur le plan cognitif, il est donc essentiel de créer un cadre psycho-affectif propre à le rassurer et à cadrer (structurer) ses actions. Ce "double obstacle" est à prendre en compte dans l'analyse des stratégies d'évitement mises en place par les élèves. Les stratégies d'évitement sont de plusieurs natures ce qui entraîne des causes sensiblement différentes.

- L'élève refuse d'effectuer la tâche proposée :

Les formes du refus sont multiples. Elles peuvent être ostentatoires : bras croisés, départ de la table (abandon) ou plus discrètes : l'élève brasse de l'air, rêve assis en silence, se replie sur lui-même. L'élève peut devenir ou non perturbateur. L'obstacle dans ces cas n'est généralement pas d'ordre cognitif puisque l'élève n'a même pas commencé à travailler.

Toutefois, il arrive que l'élève se mette à travailler sous l'injonction de l'enseignant mais le travail alors "forcé" n'est pas de qualité (réponse au hasard, lenteur exagérée...).

Raphaëlle RAAB propose plusieurs explications à ces comportements :

" Certains [élèves] sont évitants par résistance à l'intégration dans le groupe : ruptures de rythme, lenteur ou désynchronisation volontaire comme résistance passive au rythme collectif." (p.8)

"L'élève évitant peut refuser les aides proposées" (p.9)

Dans le cas d'élève perturbateur : *"Le besoin systématique d'attention représente un obstacle transversal à toute activité en autonomie. [...] La nécessité qu'a l'enfant de satisfaire ce besoin d'attention prime ou remplace l'activité en cours et les apprentissages à y mener. L'observation de l'entrée en classe des élèves est instructive sur ce point." (p.9)*

Concernant ce dernier point, j'ai remarqué avec RAAB que l'arrivée en classe au moment de l'accueil était très instructive. Certains de mes élèves ignorent leurs camarades ou les jeux posés sur les tables. Ils se dirigent immédiatement vers moi pour une conversation ou une demande particulière (câlin, recoiffage, remise en place d'un pansement posé par maman...). C'est ce que RAAB nomme "l'entrée par l'adulte". J'ai observé que ces élèves-là avaient des difficultés à travailler en autonomie et à se passer de mon aide ou de mon approbation.

"Cette relation, quand elle est systématiquement recherchée et privilégiée est un frein à l'apprentissage en autonomie : la dépendance aux instructions confine au

dressage, les pairs deviennent un obstacle à une relation exclusive avec le maître. L'élève cherche à le monopoliser et s'évertue à toutes les manipulations pour cela. Celles-ci peuvent aller jusqu'à la somatisation : mal de ventre, douleurs. [...]
L'obstacle psycho-relationnel se substitue à l'obstacle didactique " (p.9-10)

Dans ce cas de figure, l'autonomie affective de l'élève ne s'est pas assez développée. Dès lors, il n'a pas les moyens d'accéder à une autonomie intellectuelle (cognitive).

J'ai aussi remarqué que des élèves plutôt performants en classe bien que dominateurs à l'égard de leurs camarades avaient du mal à travailler en autonomie. Lors de ces ateliers, ils perturbaient leurs camarades en leur demandant de s'intéresser à leur propre travail (sans toutefois rechercher leur approbation). Je n'ai pas réussi à trouver une explication à ce comportement mais Raphaëlle RAAB qui a rencontré ce cas lors de sa recherche propose l'analyse suivante :

"Ce type d'évitants peut chercher à contrôler toutes les relations qui s'établissent en dehors de lui y compris les relations au savoir. Il n'accepte pas que l'autre puisse travailler, comprendre, réussir en dehors de lui et, de manière générale, qu'il ait un comportement différent du sien face à l'apprentissage demandé. [...]. Le sujet cherche à imposer sa volonté dans tous les cas. Or, pour entrer dans un processus d'autonomisation, il importe que l'élève se défasse de sa toute puissance, qu'il soit capable de se décentrer afin d'affirmer son identité sans occulter l'altérité." (p.10)

- L'élève se détourne de la tâche en cours de route (possibilité d'une activité parasite).

Généralement dans ce cas, l'obstacle est cognitif. La situation proposée n'est pas adaptée à cet élève dans le cadre d'un travail en autonomie. Elle peut être trop complexe en présentant par exemple un enchaînement d'actions trop nombreuses ou une double consigne. Raphaëlle RAAB souligne que :

"[...] la manipulation simultanée et la coordination des outils/modèles/supports peut représenter un obstacle majeur." (p.10)

Dans le cas d'une tâche trop complexe (l'enseignant a mal évalué la situation proposée), seule l'aide de l'adulte peut permettre un retour dans l'activité.

Par définition, l'activité autonome n'est pas régulée par l'enseignant. Notamment, il n'y a pas de sa part d'étayage ni de valorisation immédiate. Dans ce contexte, des élèves peuvent "se neutraliser eux-mêmes". Déstabilisés par la progression de leurs camarades, ils peuvent stopper leur activité et même "effacer" leur travail :

"Le cas d'élèves déstabilisés ou neutralisés par eux-mêmes, un pair ou une situation révèle des obstacles affectifs ou psycho-relationnels. Les ateliers en autonomie se déroulent en dehors de la présence directe de l'enseignant. Il ne peut donc pas réguler directement les conflits qui peuvent y éclater, ni équilibrer la pression que l'on s'impose à soi-même ou qu'exercent certaines personnalités sur d'autres."
(p.11)

J'ai souvent rencontré ce cas dans ma classe. Je me suis rendue compte que je n'avais pas accordé assez de temps à l'explication du statut de l'erreur et au bénéfice du tâtonnement. Je n'ai pas assez travaillé sur ce point en clarté cognitive avec les élèves. Pour certains un travail de réassurance est à mener.

- L'élève contourne l'obstacle : réussir sans apprendre

Ici réside sans doute l'un des plus grands obstacles à la mise en autonomie. L'élève cherche à satisfaire la demande qui lui est faite à moindre coût. Cette attitude est un penchant humain bien naturel. Ce qui importe alors c'est le résultat final (visible) et dans le cadre scolaire l'approbation de l'enseignant. Tout ceci se fait au détriment de la démarche et des apprentissages. Certains de mes élèves sont passés maîtres dans l'art de se faire aider pour réussir. Cette attitude a d'autant plus de chances d'aboutir que l'enseignant débutant "angoissé" par l'idée que ses élèves échouent, indique sans même en avoir conscience les bonnes réponses.

L'imitation (le copiage) est aussi pour l'élève une façon de ne pas se confronter à l'obstacle tout en s'assurant un "bon" résultat. Il peut exister deux formes d'imitation. La première, mécanique, n'entraîne aucune réflexion, il s'agit pour l'élève de copier simplement la bonne réponse et d'attendre l'arrivée de l'enseignant pour validation. Il ne faut pas croire que ce copiage ne s'applique qu'au travail sur fiche. J'ai observé ce type d'attitude dans des activités de manipulation. L'enseignant doit être attentif à ce type de posture chez l'élève et ce dès la maternelle, car l'élève peut alors ne pas acquérir le goût de l'effort et construire une représentation erronée du travail scolaire où seul compte le résultat.

Toutefois, il existe une autre forme de mimétisme, plus porteur. Une "imitation intelligente", selon Raphaëlle RAAB, qui réside dans "l'imitation des démarches et stratégies d'autrui". Ainsi, pour Fayda WINNYKAMMEN, spécialiste en psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant, l'élève apprend aussi dans l'observation :

"Les acquisitions peuvent se faire, sous certaines conditions, par observation d'un sujet agissant, sans que l'observateur doive nécessairement agir lui-même, de façon immédiate et progressive."

"Observer n'est pas agir, mais ce n'est pas non plus regarder passivement. Le sujet peut extraire des informations sur l'activité d'autrui, les transformer, les assimiler à ses propres schèmes opératoires, dans la mesure justement de ces schèmes."⁵¹

Le contrat didactique peut aussi jouer un rôle dans ces stratégies d'évitements où l'élève bien qu'en réussite apparente ne s'est pas confronté à l'obstacle. Par exemple, s'il faut placer toutes les cartes sur un plateau de jeu, sans carte "intrus". L'élève peut alors procéder par élimination sans engager de véritable réflexion. Ce type de comportement ne permet une attitude réflexive pourtant partie intégrante de l'autonomisation.

Il n'est pas possible de clore ce chapitre sur les résistances à l'autonomie du point de vue de l'élève sans évoquer le rôle des parents. A lire les chercheurs en sciences de l'éducation, il est difficile de dégager un propos univoque. Certains, comme BLAIS, GAUCHET et OTTAVI dénoncent un désengagement des familles :

"L'école est désormais tenue de se charger de l'essentiel des tâches de socialisation primaire qui incombent traditionnellement à la famille : contrôle de soi, incorporation des normes et des codes, reconnaissance d'autrui."⁵²

Alors que Pierre Périer, conscient lui aussi que l'autonomie se construit conjointement à l'école et dans les familles, alerte sur un jugement trop hâtif vis-à-vis des parents :

"Le diagnostic d'un "manque" d'autonomie de l'élève risque alors de s'ajouter à un faisceau d'indices (plus ou moins nourris de préjugés) qui vise les qualités éducatives parentales."⁵³

Héloïse DURLER, chargée d'enseignement spécialisée en sociologie de l'éducation, explique cette contradiction dans les discours par la distanciation dont font preuve un grand nombre d'enseignants pour répondre à leur fatigue et leur découragement.

⁵¹ WINNYKAMMEN Fayda, *"L'apprentissage par l'observation"*, Revue française de pédagogie, volume 59, 1982, p.25 et p.27

⁵² BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *"Conditions de l'éducation"*, Paris : Stock, 2008, p16

⁵³ PERIER Pierre, *"L'autonomie de l'enfant en débat"*, dans "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", Recherches en Éducation, n°20, octobre 2014, p.6

Il s'agit alors d'"externaliser" la cause des problèmes rencontrés"⁵⁴

"Les parents, du fait de leur « manque d'investissement », sont aussi rendus en partie responsables des difficultés des élèves. [...] À noter que les propos des enseignants indiquent qu'ils ont conscience (voire "mauvaise conscience") de prendre une distance avec la norme d'autonomie, lorsqu'ils recourent à ce type de stratégies"⁵⁵

Il devient donc impossible de statuer sur des supposés manquements parentaux quant à la construction de l'autonomie chez l'enfant. Mais on ne peut ignorer que toutes les familles n'ont pas le même degré de familiarisation avec les normes de l'autonomie scolaire. Il convient donc de ne pas négliger cet écart :

"[...] les dispositifs de l'autonomie impliquent que les parents adoptent les modes de faire et de penser, les méthodes, les savoirs et les pratiques éducatives valorisées à l'école, on introduit un risque d'accroissement des difficultés pour les individus appartenant aux milieux sociaux les plus éloignés des logiques scolaires."⁵⁶

L'autonomisation des élèves est donc bien un processus long et complexe. Loin des "allant de soi", il ne fait plus aucun doute que l'autonomie se construit. Mais elle se construit aussi par et avec l'enseignant. J'ai essayé durant cette année, elle aussi complexe, de favoriser la mise en place de l'autonomie chez mes élèves. Voyons certains de ces dispositifs pédagogiques.

IV. Dispositifs pédagogiques expérimentés en classe

Je dois d'abord dire que je fus souvent découragée dans cette construction de l'autonomie. A chaque fois qu'un élève me demandait s'il pouvait prendre un mouchoir alors que son nez coulait depuis déjà trop longtemps, je mesurais à quel point "les règles du jeu" que je croyais avoir fixées n'étaient pas assez explicites. Avais-je postulé la présence d'une autonomie "naturelle" ? Comment, alors que je passais mon temps à demander à mes élèves de se mettre en rang en même temps, de se taire en même temps, pouvaient-ils tout à coup prendre une initiative personnelle et par exemple se lever sans rien me demander et prendre un simple mouchoir dont ils avaient grand besoin ?

⁵⁴ DURLER Héloïse, " Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions", dans "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", Recherches en Éducation, n°20, octobre 2014, p.83

⁵⁵ Ibid

⁵⁶ Ibid

Au-delà de cet exemple qui peut sembler anecdotique ou cocasse, comment aider mes élèves à devenir autonomes ?

1. La place au choix

Très vite, je me suis interrogée sur le degré de liberté que je devais accorder à mes élèves. Il s'agit là d'une question éthique mais aussi pratique. Comment maintenir leur adhésion dans des activités et sur des supports qu'ils n'ont pas choisis ?

Je n'ai pas osé me lancer, lors de cette année de stage, dans un choix totalement libre des ateliers, comme Célestin FREINET a pu le définir avec les plans de travail.

Dans le cadre que je fixais pour leurs apprentissages, j'ai donc ménagé une place au choix pour mes élèves. En voici quelques exemples :

- Le vote

Lors de certaines lectures "plaisir", je propose aux élèves trois albums, dont nous examinons les couvertures et le titre, pour qu'ils puissent construire un horizon d'attente. Puis chacun, en levant la main, vote pour son album favori. L'album ayant retenu le plus de voix est lu.

Le même processus est adopté pour le choix de la poésie de la fête des mères. Trois poésies sont proposées, après le vote le poème élu sera appris.

Nous avons aussi voté pour certains agencements de la classe. Par exemple, la présence ou non de bancs autour du coin regroupement. Comme il n'était pas possible d'avoir autant de places assises sur les bancs que d'élèves, ils ont décidé d'enlever tous les bancs. Parce que sinon "c'est pas juste" m'ont-ils dit.

- Le choix

Dans le cadre d'une activité donnée, les élèves peuvent avoir le choix. Par exemple, s'ils doivent réaliser un travail de graphisme sur le dessin d'un loup : 6 modèles leur sont proposés et ils mettent leur étiquette prénom sous le modèle qu'ils ont choisi pour leur activité de graphisme. Ou encore, lors d'une séquence de danse sur les "Quatre saisons" de Vivaldi, chacun a choisi sur quelle saison il préférerait danser.

Ces choix ou objets de vote peuvent sembler dérisoires. Pourtant les élèves ont manifesté un grand attachement à ces modes de fonctionnement. Si bien que j'ai dû faire face à certains mouvements de contestation quand ils n'avaient pas le choix.

J'ai remarqué que l'adhésion des élèves était plus forte quand ils pouvaient décider même à un degré restreint. Le dispositif de vote a été particulièrement intéressant car il confronte l'élève

non pas à son choix mais au choix de la majorité et à l'obligation de s'y conférer. Cet aspect a été expliqué aux élèves.

2. Les ateliers libres (annexe 1)

Héritage de la pédagogie Montessori, ces ateliers libres et le plus souvent individuels favorisent la manipulation et le réinvestissement. Ils couvrent divers domaines d'apprentissage.

Les élèves ont accès à ces ateliers une fois "leur travail" terminé. Du point de vue de l'autonomie, je ferai un bilan plutôt positif de ces ateliers. Mais le système de fonctionnement que j'ai adopté laisse place à quelques dérives.

- Les points forts sont :

- Une liberté totale face au choix de l'atelier.
- Une négociation nécessaire entre élève (parfois étayée par l'adulte) autour des ateliers très prisés ("écrire" dans la semoule par exemple).
- Une auto évaluation de fait : Tous les ateliers sont auto correctifs.
- L'erreur n'est plus paralysante : l'élève peut recommencer l'atelier autant de fois qu'il le veut. L'estime de soi se développe.
- Les ateliers sont nombreux, il faut bien les ranger à chaque fois pour que les autres les retrouvent et puissent s'en servir. Il faut aussi veiller à ce que les éléments (parfois pas plus grands qu'une graine de pois chiche) constituant ces "barquettes" ne soient pas perdus. Les élèves se sont très vite inscrits dans cette démarche, ils considèrent ces ateliers comme "leurs biens" et en prennent soin.

- Les points faibles sont :

- L'autonomie ici s'apparente à un "faire seul". J'ai adopté un système de fonctionnement qui ne me laisse pas de visibilité sur ce qui se passe lors de ces ateliers. En effet quand un groupe prend des barquettes d'ateliers libres, je suis avec un autre groupe. Quels sont les progrès pour les élèves les plus fragiles ?
- En l'état, il manque un moment de mutualisation des démarches, des gestes...
- Un sens qui échappe aux élèves. Une plus grande clarté cognitive ("qu'est-ce que j'apprends ?") auprès des élèves aurait permis d'éviter cet écueil.

3. La responsabilisation des élèves

Deux types de dispositifs entrent dans cette catégorie. Le premier, très répandu à l'école s'inscrit dans ce qu'on appelle les "métiers de la classe", le second a trait à la mise en place du matériel par les élèves.

- Les "métiers" de la classe :

Les élèves remplissent des tâches qui ont une charge symbolique forte dans le sens où ces tâches sont habituellement celles de l'enseignant. Par exemple, mes élèves se chargent maintenant de faire l'appel. Je poursuis évidemment un double objectif : le travail sur les prénoms mais aussi une "prise en main" par les élèves de la vie de la classe. Il existe d'autres formes de "métiers" : des élèves chargés d'écrire la date, de ranger le matériel, de conduire le rang... Les élèves retirent une grande fierté et sont valorisés. Ces "métiers" permettent aussi de rendre visible le décentrement du pouvoir habituellement détenu par l'enseignant. Toutefois, en considérant le jeune âge des élèves, on peut émettre quelques réserves sur l'impact de ce dispositif sur l'autonomisation. Dans ce dispositif, un élève est mis en avant. A cet âge les élèves sont très autocentrés, sont-ils dès lors en capacité de prendre conscience des implications de ce dispositif, à savoir : œuvrer pour le groupe, être responsable vis-à-vis du groupe, avoir un rôle modélisant pour ses pairs. Il m'a semblé qu'en maternelle, ce dispositif avait surtout un impact sur l'estime de soi.

- Quel matériel pour quelle activité ? :

A chaque fois que c'est possible, au moment de la passation des consignes, je demande aux élèves de quoi vont-ils avoir besoin pour mener à bien leur activité. Je cherche ainsi à les projeter dans la tâche à effectuer. C'est à mon avis une composante importante de l'autonomie car cela permet de s'approprier la tâche. Ainsi, il arrive qu'aucun matériel ne soit disposé sur les tables par l'ATSEM et que le responsable de groupe (aidé parfois d'un camarade) doive aller chercher le matériel nécessaire. En tant qu'enseignante, j'ai dû accepter qu'il y ait un peu de mouvement dans la classe. Parfois, par peur de me voir reprocher un manque de tenue de la classe, j'ai éliminé ce dispositif lors des visites. Pourtant, j'ai pu remarquer que les élèves entraient plus rapidement dans l'activité et en saisissaient plus vite le déroulement quand ils proposaient eux-mêmes le matériel nécessaire.

Pour devenir autonome, l'élève doit être capable de définir ses besoins en matière de matériel ou d'outil. Ma tutrice Éducation Nationale m'a donné un principe qui ne m'a pas quitté cette année : "tout ce qui peut être fait par l'élève doit être fait par l'élève". Sous cette phrase en

apparence anodine se cache un principe pédagogique fondamental. Car ce principe engage la posture de l'enseignant et l'enjoint à réfléchir son effacement.

4. Le cahier de construction

Lors des 2 journées d'observation en classe, j'ai eu la chance d'être accueillie par un enseignant en double niveau (MS/GS). Cet enseignant a fait de l'autonomisation de ses élèves un véritable projet de classe. J'ai remarqué dans sa classe un dispositif qui m'a semblé particulièrement porteur : le cahier de construction. Dans ce cahier figure différents jeux de construction et leurs modèles. Le principe est le suivant : l'élève choisit son jeu (Tangram, puzzle, Lego, perles d'algorithme, Lokon...), puis il choisit parmi 3 niveaux de difficulté le modèle qu'il souhaite réaliser. Il réalise en autonomie son modèle, puis le fait valider par un adulte (ATSEM ou enseignant). Si le modèle est validé, il l'entoure sur son cahier et tamponne la date. J'ai repris à mon compte cet outil. J'ai dû bien sûr entièrement refaire le cahier pour l'adapter au matériel présent dans ma classe (**annexe 2**). Un temps défini est dévolu à l'utilisation du cahier de construction. Cet outil est conçu pour être utilisé de façon autonome c'est-à-dire sans la présence de l'enseignant. C'est nous le verrons une dimension importante de son fonctionnement. L'élève est entièrement libre de ses choix, ainsi il peut jouer aux puzzles ou aux Lokons dix fois de suite s'il le désire. D'autres moments de classe sont dédiés à la manipulation spécifique et à l'apprentissage de chacun de ces jeux.

- Bilan de cet outil :

Les élèves ont totalement investi leur cahier de construction. Par exemple quand je leur demandais de me le montrer, ils devenaient presque réticents et certains me répondait "mais, tu as dit que c'était à moi !". C'est la première fois que j'observais mes élèves travailler pour eux-mêmes sans souci de l'approbation de la maitresse. Ils formaient leur propre projet de construction et le menaient à bien. Rassemblant ainsi plusieurs facettes de l'autonomie : un pouvoir de décider (d'un jeu) et les moyens d'agir (mettre en œuvre le projet de construction). Après un temps de tâtonnement, la majorité des élèves de grande section a réussi à mieux se situer dans les niveaux de difficulté proposés. Ces élèves organisent ainsi leur propre progression. Ils éprouvaient tous une grande fierté face à leur réussite. L'atelier "cahier de construction" regroupait cinq ou six élèves et j'ai pu observer des "transferts de compétences" car c'est un environnement propice à l'apprentissage par observation de ses pairs.

Conclusion :

L'autonomisation des élèves est devenue à l'école un enjeu majeur de formation. Toutefois que cette requête provienne de l'institution, des chercheurs, de l'enseignant ou même des parents on peut noter qu'il est rare que soit précisé les conditions de sa construction.

Les dispositifs expérimentés en classe et les lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire m'ont néanmoins permis de dégager quelques grands principes favorisant la construction de l'autonomie chez l'élève. Ainsi l'autonomie n'est pas une compétence naturelle mais elle se construit pas à pas avec l'enfant. Ceci nécessite de la part de l'enseignant une définition précise en matière d'objectif et de modalité. Ces interrogations sont fondamentales car laisser la construction de l'autonomie dans l'impensée peut receler une véritable violence pour l'élève. Comment pourrait-il répondre à l'injonction d'être autonome sans que lui soient données les moyens de le devenir ?

J'ai conscience qu'à mon niveau, durant cette année, je n'ai pas réussi à mettre en place une véritable pédagogie de l'autonomie. En ce sens que l'autonomisation de mes élèves n'a pas traversé tous les apprentissages, tous les dispositifs. J'ai ainsi éprouvé, comme beaucoup d'enseignants, un manque de repères concernant la mise en place de l'autonomie scolaire. Je me suis aussi heurtée à une autre difficulté : comment évaluer non pas directement l'autonomie de mes élèves mais la portée des dispositifs mis en place ? Comme je l'ai précisé lors de mon introduction, je n'ai pas osé mettre en pratique le plan de travail hérité de la pédagogie Freinet. Ce dispositif permet à l'élève le choix de son activité et entraîne sa faculté à se positionner dans ses apprentissages. Le plan de travail semble être extrêmement porteur du point de vue de l'autonomisation des élèves.

Malgré ce bilan mitigé sur les dispositifs que j'ai pu mettre en place dans la classe cette année, je garde pour ma pratique future cette idée que l'autonomie des élèves reste un enjeu fondamental en ce qu'elle seule garantit l'émancipation de l'individu.

BIBLIOGRAPHIE WEBOGRAPHIE

MEIRIEU Philippe, *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* ESF éditeur, 1997

MEIRIEU Philippe, [En ligne](#), consulté le 10 mars 2018.

CASTORIADIS Cornelius, *Les carrefours du labyrinthe II*, Le Seuil, 1986

BOURREAU Jean-Pierre et SANCHEZ Michèle, *L'éducation à l'autonomie*, Cahiers Pédagogiques N°449, janvier 2007

RAAB Raphaëlle, *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, N°41, 2016

LAHIRE Bernard, *La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001

RAAB Raphaëlle, *"Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle"*, Revue Questions Vives, N°22, 2014

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

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

JOIGNEAUX Christophe, *"L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?"*, Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", n°20, octobre 2014

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°1 du 14 février 2002 : [En ligne](#) (consulté le 19 février 2018)

PERIER Pierre, *"L'autonomie de l'enfant en débat"*, dans "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", Recherches en Éducation, n°20, octobre 2014

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008 : [En ligne](#) (consulté le 22 février 2018)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO Arrêté du 9-6-2008, J.O. du 17-6-2008 : [En ligne](#) (consulté le 5 mars 2018)

Réseau des référents maternelle de circonscription, Réseau des personnes ressources maternelle, Réseau des formateurs et Cécile LALOIX, inspectrice chargée de mission (Mission départementale pour l'école maternelle), *"Construire l'autonomie des élèves"*, 2014-2015. [En ligne](#) (consulté le 15 décembre 2018)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO hors-série n°2 du 26 mars 2015 : [En ligne](#) (consulté le 15 mars 2018)

JARRAUD François, *Autonomie : Un enjeu majeur pour l'École*, Le café pédagogique : [En ligne](#) (consulté le 5 mars 2018)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : [En ligne](#) (consulté le 20 février 2018)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, projet de programme : [En ligne](#) (consulté le 22 avril 2018)

PERIER Pierre, *Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?*, Recherches en Éducation, n°20, L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?, octobre 2014

WINNYKAMMEN Fayda, *"L'apprentissage par l'observation"*, Revue française de pédagogie, volume 59, 1982

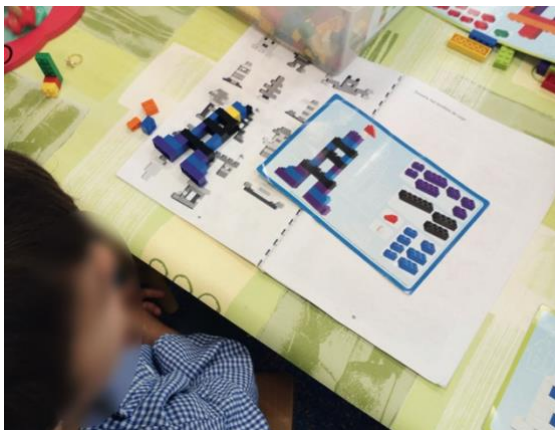
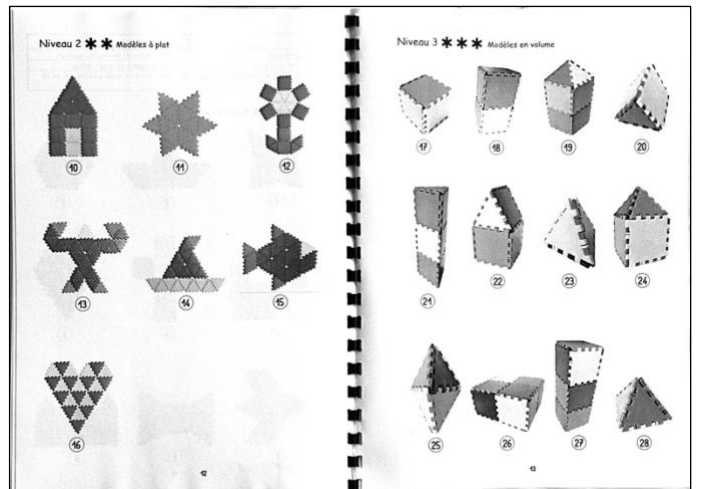
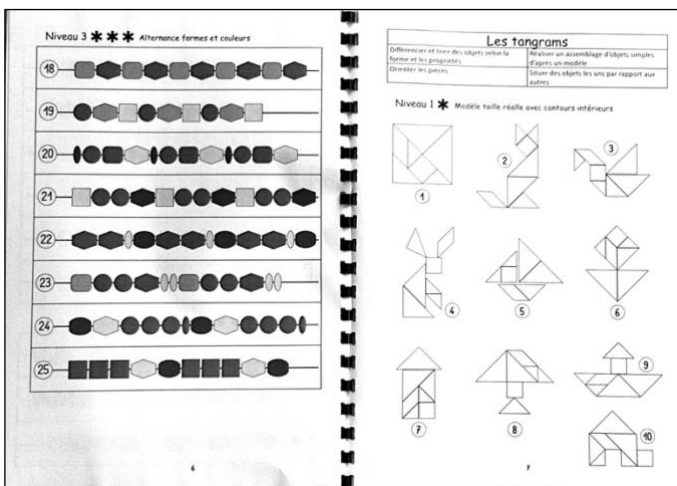
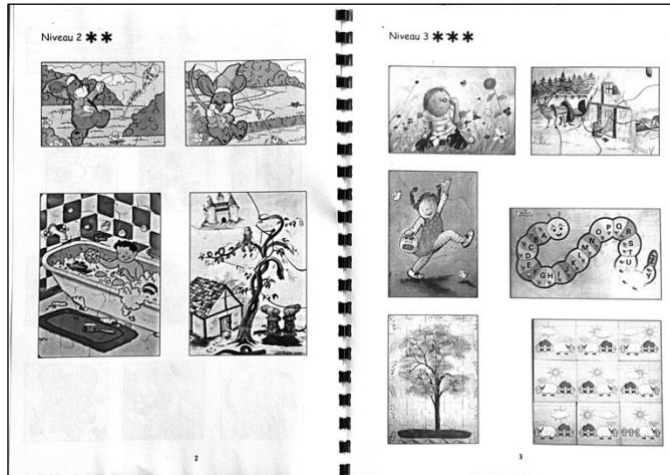
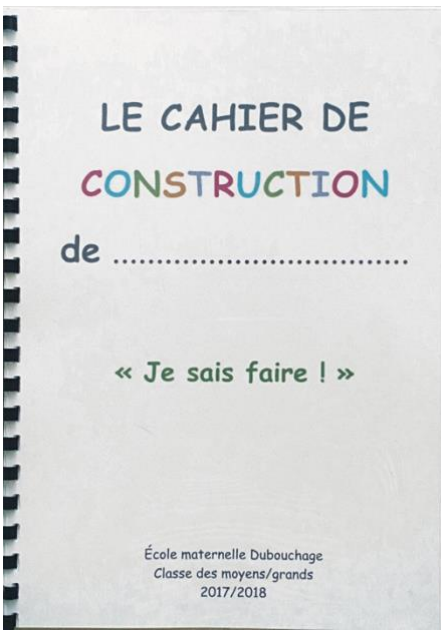
BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *"Conditions de l'éducation"*, Paris : Stock, 2008

DURLER Héloïse, *" Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions"*, dans "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?", Recherches en Éducation, n°20, octobre 2014

ANNEXES 1



ANNEXES 2



Déclaration anti-plagiat

Déclaration anti-plagiat

Nom : Afeuvre Prénom : Juliette

Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date : 10 mai 2018

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juliette Afeuvre', with a long horizontal stroke extending to the right.

AUTONOMISATION DES ÉLÈVES DE MATERNELLE : OBSTACLES ET RÉSISTANCES

La construction de **l'autonomie** chez les élèves de maternelle est un enjeu majeur de formation. Pourtant à observer les pratiques de classe, on s'aperçoit que **l'autonomisation** des élèves rencontre de nombreuses difficultés dans sa mise en place.

Mais quelles sont donc les raisons de ce "divorce" entre les instructions officielles et la réalité du terrain ?

Après une analyse de la place de l'autonomie dans les programmes successifs, on s'interrogera sur ce qui fait **obstacle** et **résistance** à sa mise en place du point de vue de l'institution, de l'enseignant et enfin de **l'élève de maternelle**.

Quelques dispositifs favorisant l'autonomie en classe seront examinés.

Cette expérimentation en classe si elle n'a pas permis la mise en place d'une véritable pédagogie de l'autonomie, m'a néanmoins fait prendre conscience de la difficulté de la construction de l'autonomie chez l'élève de maternelle.