

## Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école ... et à la maison ?

Claire Ravez

Après le lancement d'une première série d'articles sur [les relations entre parents et école](#) dans cette période particulière, l'équipe Veille & Analyses poursuit sa réflexion par une deuxième série d'articles s'intéressant aux élèves et aux conditions dans lesquelles ils et elles peuvent poursuivre leur travail personnel, actuellement hors la classe :

- cet article porte sur la notion d'autonomie des élèves, notion difficile à appréhender et que nous avons commencé à explorer il y a quelques années à l'occasion d'un colloque ([Entre sociologie et didactique : à propos de l'autonomie de l'élève à l'école primaire](#)) ;
- un autre article à paraître sur le travail personnel des élèves, situé à la fois dans la classe et hors la classe (avec les devoirs), en reprenant et actualisant les éléments du Dossier de veille de l'IFÉ de Rémi Thibert, "[Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève](#)" (n° 111, 2016).

Entre télétravail et continuité pédagogique, de nombreux parents, enseignant.e.s et élèves éprouvent depuis un mois l'une des injonctions sociales majeures de notre époque : l'autonomie. Cette notion aussi ancienne que la réflexion sur l'éducation se présente à la fois comme une norme culturelle et une compétence professionnelle, une valeur démocratique et un idéal émancipateur (Freire, 1996). C'est aussi l'une des sources possibles de malentendus entre l'institution scolaire et les familles. Comment peut-on apprendre à être autonome ? Quelle place l'école occupe-t-elle dans ce processus ?

### L'autonomie, qu'est-ce qu'est ?

« Capacité à agir par soi-même, à choisir par soi-même et à penser par soi-même » (Foray, 2017). D'un point de vue philosophique, l'autonomie est à première vue **pragmatique** – pouvoir agir par soi-même, sans avoir besoin des autres. Mais, sans réflexion sur les buts de ses actions, donc sans autonomie **morale**, cette autonomie fonctionnelle risque d'être réduite à une « simple autonomie d'exécution » (*ibid.*). Dans le cadre scolaire, cette capacité à agir a par ailleurs à voir avec la construction d'une indispensables autonomie **intellectuelle**, celle d'« une maîtrise suffisante des outils intellectuels nécessaires pour la vie sociale (en particulier pour la maîtrise de la langue écrite) et des connaissances sur le monde et les œuvres de l'esprit humain » (*ibid.*) qui permettent à chacun et à chacune de devenir un sujet libre.

Sauf pour les tenants d'approches essentialistes, l'autonomie est aussi avant tout une construction indissociablement liée à un **processus social** qui commence durant l'enfance et se poursuit durant le reste de l'existence. Les psychologues du développement s'inscrivent dans une tradition historico-culturelle (Henri Wallon, Lev Vygotsky) ont souligné dès le début du vingtième siècle que de nombreuses interactions dans de multiples milieux (familial, scolaire, associatif, professionnel, etc.) forment le moteur de cette dynamique. C'est en faisant l'expérience de « discordances » que l'enfant grandit, que le sujet se transforme, dans « un processus d'individuation par incorporation de normes communes et par différenciation dans [leur] exercice » (Rochex, 2018).

À l'école, devenir autonome et exercer son autonomie prennent cependant un sens particulier. « **L'autonomie scolaire n'est pas une « autonomie générale** », une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie spécifique articulée à une culture écrite et à des dispositifs objectifs. Gagner de l'autonomie dans certains domaines de la vie pratique est parfois évoqué par les enseignants (savoir s'habiller seul, lacer ses chaussures ...), particulièrement en ce qui concerne les élèves les plus petits, mais est nettement moins classant que l'autonomie par rapport aux règles disciplinaires et par rapport aux savoirs écrits. » (Lahire, 2001). Le rapport à la règle et à l'écrit renvoie pour ce sociologue à deux pôles de l'autonomie scolaire : un **pôle politique** (respect des règles de la vie collective) et un **pôle cognitif** (appropriation des savoirs, compréhension des tâches scolaires et de leur finalité). La représentation convenue de l'élève autonome « qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites » (*ibid.*) ne rend compte que de la dimension individuelle du travail scolaire en autonomie – alors que cette autonomie peut être comprise à l'échelle d'un groupe ou d'une classe (Raab, 2014).

### Rendre et devenir autonome, au service des apprentissages

Sans un étayage spécifique destiné à disparaître progressivement, les élèves effectuant des tâches scolaires « en autonomie », par exemple à l'école maternelle (Raab, 2014) ou devant utiliser les nouvelles technologies (Amadiou & Tricot, 2014) peuvent ne pas apprendre ce que leurs enseignant.e.s souhaitent qu'ils et elles apprennent. L'apprentissage autorégulé rend en effet indispensables des « **stratégies motivationnelles, métacognitives et cognitives** » dont l'apprentissage passe par un travail langagier pour développer différentes ressources : un sentiment d'efficacité nourri par la maîtrise des apprentissages et la valeur accordée aux activités proposées, une capacité à mettre en œuvre les tâches demandées liée à la connaissance de son propre fonctionnement d'apprenant.e, et des stratégies efficaces de mémorisation des apprentissages. En particulier à distance, des formes tutorales d'accompagnement semblent nécessaires : « **L'autonomie n'est pas la résultante d'un apprentissage avec les technologies mais bien une compétence nécessaire à la conduite d'apprentissages autorégulés.** » (Amadiou & Tricot 2014)

Pour répondre à ces exigences, une note de synthèse (Berger, 2016) sur la gestion de classe et la promotion de l'engagement des élèves dans les apprentissages propose de s'appuyer sur le cadre théorique du **soutien à l'autonomie**, c'est-à-dire sur les « **comportements de l'enseignant qui visent à identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes aux élèves** ». Cette approche développée en psychologie sociale, en lien avec la théorie de l'autodétermination, distingue trois leviers d'autonomisation à la fois langagiers et comportementaux :

- **soutien organisationnel**, c'est-à-dire « encourager les élèves à s'approprier l'environnement d'apprentissage », par exemple en choisissant sa place dans la salle de classe ou en établissant les règles de vie de classe ;
- **soutien procédural**, lié à « l'appropriation de matériel ; il peut inclure le choix d'un média pour présenter ses idées ou du matériel pour réaliser un projet » ;
- enfin **soutien cognitif** : « encourager les élèves à s'approprier leurs apprentissages » passe entre autres par le fait de « demander aux élèves de justifier ou d'argumenter leurs réponses et opinions, leur demander de générer leurs propres solutions ou procédures, ainsi que d'évaluer leurs idées et celles des autres. »

L'auteur de la note ajoute à ces trois axes – structurellement intégrés dans l'expérience scolaire – d'autres pratiques relevant du « **soutien psychologique** » (écoute, empathie, etc.) » (Berger, 2016).

En classe cette fois, les « **pédagogies de l'autonomie** », ces dispositifs scolaires où « **tout le monde ne fait pas la même chose au même moment** » (Lahire, 2001), où l'autonomie est à la fois un moyen et un but, font reposer implicitement l'exercice de l'autonomie des élèves, notamment celle du choix des activités à réaliser et des procédures à adopter, sur trois caractéristiques de ces dispositifs : la transparence (explicitation à l'élève de l'emploi du temps, des compétences visées, des critères d'évaluation, etc.), l'objectivation (l'activité des élèves s'appuie sur des savoirs, des informations disponibles dans des manuels, des livres, etc.) et la publicisation (savoirs, règles et consignes sont visibles par toutes et tous). L'intériorisation de ces normes peut être considérée comme un levier de réussite quand les conditions en sont réunies : « **des élèves socialement préparés à cela par leurs familles** » et « **des conditions matérielles-institutionnelles favorables** » (Lahire, 2001). Mais « **considérer l'autonomie comme déjà-là, sans travailler à la construire est susceptible de produire et de creuser des inégalités dans les apprentissages.** » (Raab, 2014).

### Faire accéder à l'autonomie scolaire : quels malentendus ?

Les travaux fondateurs de sociologie critique des années 1970 ont en effet mis au jour que la construction de l'autonomie est sociale, et de fait inégalement distribuée, et que la mise en œuvre de certains dispositifs pédagogiques sans questionner ces présupposés – qui touchent aussi aux conceptions de l'enfant et du pouvoir – a des incidences négatives sur l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires.

À cet égard, la continuité pédagogique actuelle questionne :

- le **rapport au temps, productif, gestionnaire, structuré, voire ascétique** du travail scolaire en autonomie (établir un emploi du temps à l'échelle de la journée ou de la semaine, travailler à son rythme tout en gardant celui de la classe), sachant que « **les catégories temporelles sont utilisées pour naturaliser les difficultés comportementales et cognitives des élèves, alors même qu'on peut les interpréter comme le produit de socialisations familiales inégalement légitimes et rentables à l'école** » (Durler, 2018) ;
- les **supports pédagogiques** proposés aux élèves et à leurs proches (fiches de travail à l'école maternelle mais aussi manuels tout au long de l'enseignement élémentaire et secondaire), dont les usages ne sont pas partagés et qui peuvent donc constituer des obstacles aux apprentissages (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015 ; Joigneaux, 2015) ;

– et de façon plus large, le rapport complexe et documenté depuis plusieurs décennies entre **socialisation familiale et socialisation scolaire**, entre [travail personnel des élèves en classe et en dehors de la classe](#). Les recherches menées dans le [Lieu d'éducation associé \(LéA\) Grigny École Famille et Autonomie](#) prennent ainsi comme point de départ la notion d'autonomie pour interroger et développer la coéducation entre équipe éducative du collège et parents d'élèves, notamment par le biais du dispositif « [classes ouvertes](#) ».

Phénomène complexe à circonscrire et à vivre, la construction de l'autonomie des élèves interroge aujourd'hui la continuité pédagogique, entre continuité du service public, continuité des apprentissages et continuité éducative. Une question à approfondir dans le cadre de notre série de billets consacrée à la [reconfiguration des relations entre les parents et l'école](#).

#### **Pour aller plus loin**

Amadiou Franck & Tricot André (2014). Chapitre 3. Le numérique favorise l'autonomie des apprenants. In Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités. Retz, p. 25-33.

Berger, Jean-Louis (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique, Revue française de pédagogie, n° 196, p. 129-154.

Bautier Elisabeth, Bonnéry Stéphane & Kakpo Séverine (2015). D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège. In Stéphane Bonnéry (dir.) (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires, La Dispute, p. 25-58.

Durler Héloïse (2018). Quand l'élève gère son temps : le rapport au temps dans le travail autonome à l'école primaire. Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, n° 40, vol. 3, p. 683-696.

Foray Philippe (2017). Autonomie. Le Télémaque n° 51, p. 19-28.

Freire Paulo (1996). Pédagogie de l'autonomie. Toulouse : Erès.

Joigneaux Christophe 2015. Les élèves de maternelle face aux fiches. In Stéphane Bonnéry (dir.) (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires, La Dispute, p. 83-108.

Lahire Bernard (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n° 134, p.151-161.

Raab Raphaëlle (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle. Étude menée en grande section de maternelle. Questions vives, n° 22.

Rochex Jean-Yves (2019). 13-L'individu ne serait pas premier ? [Vidéo en ligne] Centre Alain-Savary. Durée : 3'53" (durée totale : 44'02"). En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski>

- 
- - 
  -