

La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs

Bernard Lahire

À partir d'une analyse des pratiques et des discours d'enseignants et d'inspecteurs de l'école primaire, l'auteur s'attache à recomposer la figure idéaltypique de l'univers de la «pédagogie de l'autonomie», en faisant apparaître ses propriétés pertinentes, puis à expliciter quelques enjeux centraux de ce modèle et de ses variations, pour conclure enfin sur l'une des grandes difficultés, historiquement significative, de sa mise en œuvre.

Mots-clés : autonomie cognitive, autonomie politique, dispositifs pédagogiques objectivés.

INTRODUCTION

L'« autonomie » est aujourd'hui conçue comme une compétence transversale à l'école primaire (1). Elle est de même fréquemment évoquée à propos des apprentissages scolaires fondamentaux (lecture autonome, production autonome de textes...) (2). Mais qu'en est-il, dans la réalité des représentations et des pratiques pédagogiques, de cette « autonomie » ? Tout le monde attribue-t-il la même signification à ce terme ? Tous les enseignants s'entendent-ils pour définir un comportement ou une attitude « autonome » ? Quels pratiques, techniques ou dispositifs pédagogiques sont mis en place dans le quotidien des classes pour atteindre l'objectif d'« autonomie » de l'élève ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons travaillé sur une série de données tirées d'une même circonscription de l'Académie de Lyon (3). Ces données sont, outre les entretiens avec des enseignants de 12 écoles primaires (N = 39), les rapports d'inspection (anonymes) concernant l'ensemble des enseignants de la circonscription (4), des notes ethnographiques sur des périodes d'observation en salle de classe ainsi que les projets des différentes écoles. Qu'il s'agisse des entretiens, des rapports d'inspection ou des notes ethnographiques, nous avons à chaque fois préféré reconstruire les pratiques de classe les plus ordinaires plutôt que d'enregistrer des « valeurs » ou des discours généralistes qui relèvent d'opposition entre idéologies pédagogiques ou entre modèles de société (5).

À partir d'une analyse des pratiques et des discours des acteurs de l'éducation (enseignants et inspecteurs essentiellement), nous voudrions ici recomposer la figure idéaltypique de l'univers de la « pédagogie de l'autonomie », en faisant apparaître ses propriétés pertinentes, puis expliciter quelques enjeux centraux de ce modèle et de ses variations, pour conclure enfin sur l'une des grandes difficultés, historiquement significative, de sa mise en œuvre.

LA FIGURE IDÉALTYPIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

La figure idéaltypique que nous allons présenter est, en tant que telle, rarement incarnée chez des enseignants singuliers. En effet, hormis quelques rares exceptions qui s'approchent de la pureté de l'idéaltype (obtenue par accentuation des traits et systématisation-articulation d'éléments dispersés (6)), 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 ; persuadés que l'autonomie est une nécessité historique et une bonne chose, tout en constatant que seules les nouvelles générations d'enseignants, avec de nouvelles habitudes du métier, sauront mettre en place une telle pédagogie ; convertis aux nouvelles pratiques alors même qu'ils avaient été les porteurs d'habitudes antinomiques qui auraient pu les conduire vers un conservatisme pédagogique... Bref, à envisager les choses dans toutes leurs nuances, on peut dire que les enseignants qui adoptent totalement une « pédagogie de l'autonomie » ou, inversement, une « pédagogie frontale et directive » ne sont pas les plus nombreux et la saisie des réalités pédagogiques à l'état individualisé donne une image plus ambivalente que l'étude qui privilégie la reconstitution idéaltypique (et nécessairement caricaturale) d'univers pédagogiques relativement cohérents.

*
**

La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles. Chaque sous-espace doit garder trace, dans la mesure du possible, d'une mémoire spécifique et suppose qu'un affichage y soit associé. Il s'agit d'un affichage concernant les règles de comportements, les éléments de savoirs et les consignes, ainsi que les productions d'élèves (lorsque cela s'y prête), qui sont propres à chaque sous-espace.

Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés va permettre d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes », car l'enseignant ne peut être partout à la fois. Cette répartition en petits groupes (ce qui ne signifie pas forcément qu'il y ait « travail en groupe »), qui peuvent constituer des « ateliers », permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et, par conséquent, les moins « autonomes ». Le modèle de la pluri-activité dans le même temps s'oppose à celui de la « pédagogie frontale » où l'ensemble des élèves écoute l'enseignant en même temps ou exécute le même exercice. De plus, lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées (travail individuel, en petit groupe, collectif) et des types d'activités variées au cours d'une même demi-journée, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) et il maintient leur attention en éveil.

Pour mettre en place une telle pédagogie et tenir compte des différences de compétences entre élèves (« pédagogie différenciée ») au moment de concevoir les diverses activités et de former les groupes, les enseignants doivent s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves. L'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences sont donc des outils centraux de ce modèle pédagogique.

L'organisation de la classe doit pouvoir éviter le plus possible le symbole même de la pédagogie frontale, à savoir le face-à-face enseignant-élèves, les bureaux des élèves, placés en différentes rangées, étant tous orientés du même côté et faisant face au bureau du maître et au tableau noir. Si l'on doit veiller à ce qu'aucun élève ne

tourne le dos au tableau, les bureaux des élèves peuvent néanmoins être regroupés par trois ou quatre, les élèves se faisant face deux par deux, et l'enseignant peut alterner les moments d'écoute collective (où tout le monde est à l'unisson et se tourne vers l'enseignant et le tableau noir) et de travail autonome (individuel ou collectif).

Ce qui est recherché, c'est aussi un rapport moins « directif » aux élèves. L'enseignant ne doit pas trop parler, et ne doit pas considérer les élèves comme des réceptacles passifs du savoir déversé dans leurs oreilles ou étalé devant leurs yeux, des simples cires molles dans lesquelles la marque des générations antérieures va pouvoir s'imprimer. L'élève est supposé actif (ou, en tout cas, doit être placé en situation active), il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, un manuel, etc., et l'enseignant doit s'appuyer sur ses capacités, ses connaissances, son intelligence, sa compréhension, son jugement. L'élève doit « *prendre en charge son activité intellectuelle* », être placé en situation de réflexion ou de production-création (vs situation d'entraînement systématique et répétitif).

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. L'autorisation lui est accordée par le système de fonctionnement de la classe, dans la mesure où ces déplacements et ces prises de parole suivent les règles communes établies et acceptées par tous en début d'année.

On voit au passage que l'enfant visé dans un tel modèle pédagogique n'est pas nécessairement l'enfant épanoui défendu par une certaine pédagogie romantique et libertaire, qui elle aussi s'attaquait à tous les formalismes arides, à tous les traditionnalismes, à la directivité, à l'oppression de l'enfant par les maîtres et à l'étouffement de sa créativité et de son imagination par l'inculcation de savoirs. L'enfant n'est pas conçu à partir de son possible épanouissement mais comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique.

De même, à l'imposition d'un régime unique d'exercices ou de tâches, se substitue de plus en

plus la logique du choix (relatif) de l'élève : choix de telle activité plus que de telle autre lors des moments d'accueil, choix de tel exercice plutôt que de tel autre dans un fichier d'exercices, choix de telle poésie à apprendre parmi un ensemble de poésies possibles, choix du moment de la récitation de ce même poème, etc.

L'enfant est « *placé au centre du système éducatif* ». Ce slogan pédagogique conduit à mettre l'enfant en charge de tâches ou à lui donner accès à des informations ou des savoirs jusque-là portés par les seuls enseignants. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto-corrige. Ce n'est pas exclusivement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression explicite. L'enseignant n'est pas le seul garant de l'ordre scolaire, car, plutôt que de voir les sanctions tomber de l'extérieur, l'élève participe désormais à l'élaboration des règles de vie (codes, lois communes, règlements, etc.) et à leur mise en œuvre. Il n'est pas le seul à connaître les buts à atteindre, la manière dont vont se dérouler les choses, dont elles vont s'organiser : l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui, connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ou de la semaine (emplois du temps). L'enfant est aussi chargé de tâches assurées auparavant par l'enseignant (faire l'appel, noter les absents, inscrire la date sur le tableau, s'occuper des informations météorologiques, discuter et fixer les règles de vie de la classe, organiser et animer un conseil de classe...).

L'autonomie repose donc fondamentalement sur trois éléments essentiels :

- transparence : il faut que tout — de l'emploi du temps aux compétences visées en passant par les critères du jugement scolaire — soit dit à l'élève, explicité à son attention ;
- objectivation : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés (manuels, fichiers, tableau noir, dictionnaire, livres divers) ;
- publicisation : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ; dans ce cadre, on comprend l'insistance des inspecteurs sur l'affichage, qui ne se réduit pas au seul affi-

chage réglementaire d'autrefois, mais qui est une publicisation en direction des élèves et utilisable par eux.

L'école prône le recours à la loi écrite et au savoir écrit et articule clairement autonomie de l'élève et objectivation-publicisation des savoirs et des règles : « *Les consignes, sur les buts des tâches, doivent être écrites sur le tableau pour aider à construire l'autonomie des élèves ; les légendes écrites doivent être lues à haute voix et questionnées ; les synthèses doivent dégager les savoirs constitutifs d'une séance et les garder en mémoire sous forme de traces écrites [...] ; le rapport à la règle, à la loi, doit être vécu au quotidien ; à tout instant de la classe, le retour à l'affichage, qui tient lieu de contrat avec les enfants, vaut d'être effectué comme un moment de rappel des règles dûment acceptées avec les enfants en début d'année.* » (Rapport d'inspection, CE2-CM1, 1998).

Dans un tel modèle pédagogique, l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'enfant qui est mis en avant lorsqu'on parle de le placer « en situation d'apprentissage ». L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'enfant, alors que c'est l'enfant qui doit être au cœur de la pratique. L'« enseignant » converti en « *animateur* », en « *adulte-ressource* » ou en « *guide des apprentissages* » a désormais la mission d'explicitier les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune et de veiller à ce que les élèves : 1) les comprennent et 2) les appliquent ou les respectent. Il circule entre les groupes, régule, explicite, fait reformuler... L'élève doit montrer qu'il a compris et l'enseignant doit s'en assurer (en faisant, par exemple, reformuler les consignes par l'élève avec ses propres mots).

Le savoir n'est plus un savoir tout fait « inculqué » mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « *acteur de ses apprentissages* ». On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur et la restitution d'un savoir déjà construit. On propose que les résumés d'une séquence d'apprentissage, d'un travail collectif, soient formulés par les élèves eux-mêmes plutôt

qu'assénés arbitrairement par l'enseignant et copiés mécaniquement (bêtement) par les élèves. L'élève ne travaille plus seulement parce que l'enseignant l'exige mais parce qu'il a passé « *contrat de travail* » avec lui et qu'il doit respecter ce contrat (responsabilisation).

De la même façon, les règles ou les lois communes constituent des co-productions enseignants-élèves et, lorsqu'il transgresse une loi, l'élève se place hors du cadre qu'il a lui-même contribué à fixer. Là encore, la loi, la règle ou le code sont pensés comme des « *contrats* » passés avec des élèves qui s'engagent à les respecter. Les conseils de classe constitués par des élèves symbolisent ces nouvelles responsabilités dont ils sont désormais chargés.

De manière générale, l'autonomie reposant sur l'usage de dispositifs de savoirs, d'informations ou de règles objectivés (imprimés, manuscrits ou inscrits au tableau), une telle pédagogie suppose de bonnes compétences lectorales. Pour pouvoir se débrouiller seuls avec ses dispositifs, les élèves doivent être capables de lire (le plus souvent silencieusement) et de comprendre ce qu'ils lisent. Lorsqu'ils n'ont pas encore la maîtrise suffisante des compétences lectorales nécessaires, l'enseignant est là pour lire à haute voix les consignes, pour expliciter verbalement les tâches ou pour vérifier auprès des élèves la bonne compréhension des consignes. La lecture silencieuse est la clef de voûte — souvent implicite — de tout l'édifice pédagogique.

AUTONOMIE POLITIQUE ET AUTONOMIE COGNITIVE

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. Les dispositifs politiques peuvent n'avoir parfois aucun autre objectif que celui de la responsabilisation des enfants en dehors de toute visée cognitive (le

terme « autonome » est associé alors à ceux de « citoyenneté » et de « responsabilité »). Les enseignants remarquent assez spontanément que le travail sur ce versant de l'autonomie peut entrer en contradiction avec la fonction d'inculcation des savoirs à l'école primaire. Pour entrer sérieusement ou « authentiquement », comme disent parfois les pédagogues modernes (c'est-à-dire pour que cette démarche ne soit pas une simple simulation pédagogique de modes de fonctionnement adultes) dans la logique des responsabilités individuelles, de la fixation collective des règles, de la négociation régulière, de la mise en place d'instances démocratiques de discussion de la vie de l'école et de la classe (conseil de classe, conseil d'école, conseil municipal...), certaines écoles consacrent un temps particulièrement important à l'organisation de la vie collective avec les élèves, temps qui ne peut qu'être déduit de celui consacré à l'appropriation des savoirs et des techniques intellectuelles. L'école se soucie dès lors autant de former des futurs citoyens actifs que de transmettre des savoirs disciplinaires. Les enseignants peuvent, au contraire, inscrire leur démarche dans un modèle plus cognitif en négligeant la production d'une « responsabilisation » de l'élève.

Le pôle politique

La capacité d'action « autonome » des élèves a de toute évidence partie liée avec l'existence de « règles du jeu » explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant. Lorsque l'enseignant n'explicite pas du tout les consignes ou les règles, il n'instaure pas de système qui ferait que les élèves sauraient, sans demander, s'ils ont le droit ou non de faire telle ou telle chose. On est alors au degré zéro de l'autonomie de l'élève.

Mais selon les enseignants, le degré d'explicitation et d'objectivation des règles de vie de la classe est plus ou moins fort. Faut-il, par exemple, produire une règle et l'afficher à propos du nombre d'élèves qui peuvent se rendre au coin bibliothèque ou aller tailler leur crayon à la poubelle ? La plupart du temps, ces situations plus spécifiques sont gérées de manière moins formelle que d'autres, ce qui ne veut pas dire qu'aucune règle ne soit formulée à leur sujet. La palette des solutions pédagogiques au problème de l'ordre et de son maintien au sein de la classe

apportées par les enseignants va du spontanéisme (ou du pragmatisme) le plus grand au formalisme-juridisme le plus poussé. Parfois, le « système » adopté est très souple, peu outillé, géré sans règle écrite, sans instance de négociation et de production des règles. Parfois, il est au contraire très codifié et repose sur un travail de négociation, d'explicitation, de publicisation qui aboutit à des solutions mettant l'accent sur l'impeccabilité formelle des procédures (réunions de conseils, élections, votes, dépôts de réclamations écrites...). Dans les deux cas, les élèves doivent acquérir des habitudes de vie, mais ce qui distingue les fonctionnements, c'est que dans un cas la vie de la classe repose essentiellement sur l'habitude et la régulation orale et que dans l'autre cas on fait référence explicitement à la règle, supposée connue de tous, parfois produite collectivement...

L'importance de la règle dans le dispositif disciplinaire se mesure à la manière dont elle est produite, énoncée, mobilisée et éventuellement modifiée. Existe-t-il des règles ? Ces règles sont-elles le produit d'une discussion collective ? Existe-t-il une instance spécifique de discussion et d'élaboration de ces règles ? A-t-on formellement voté pour les mettre en place ? A-t-on demandé ou non aux enfants (et éventuellement à leurs parents) de signer le document mentionnant l'ensemble des règles à respecter ? Sont-elles affichées ? S'y réfère-t-on explicitement au moment où une infraction est commise ? Les sanctions sont-elles prévues en cas d'infraction aux règles ? Les élèves sont-ils consultés sur la nature de ces sanctions ? Les élèves peuvent-ils décider en cours d'année du changement des règles ? Selon les réponses apportées par les enseignants à ces multiples questions, les dispositifs pédagogiques peuvent varier légèrement ou considérablement.

Lorsque les enseignants se réfèrent explicitement aux règles écrites en cas de transgression des règles, le modèle politique adopté est plus formel que celui qui est mis en œuvre dans les cas où le règlement est écrit en début d'année mais n'est pas véritablement constitué comme référence lorsque les problèmes se posent, et bien plus formel encore que lorsqu'aucun règlement n'est élaboré et que la régulation du fonctionnement de la salle de classe se fait oralement, en fonction des contextes et dans l'interaction du maître (qui détient l'autorité) et des élèves. Le

modèle politique plus souple, plus informel, mais aussi plus flou et potentiellement plus arbitraire, sans élaboration collective de règles écrites, sans possibilité de négociation des règles, sans élection, sans procédure de renvoi des cas aux règles écrites..., est un modèle qu'on pourrait qualifier de « familial ». En effet, la famille est le plus souvent le lieu de l'informel, de l'entre soi où l'autorité des parents ne repose sur aucun règlement particulier, mais sur la bienveillance (fondée en ce cas sur l'amour) à l'égard des enfants. Ce modèle familial est celui qui laisse le moins la place à l'autonomie de l'enfant car celui-ci doit demander fréquemment l'autorisation à l'enseignant de faire les choses, ne maîtrisant pas l'ensemble des règles du jeu et ne pouvant pas vraiment s'orienter par lui-même en toute connaissance de cause.

Si l'école repose historiquement sur un énorme travail d'objectivation et de codification, si elle est bien l'instance de socialisation où l'on a appris historiquement à ne plus obéir à une personne mais à des règles supra-personnelles (qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres) (7), les enseignants de la fin du XX^e siècle continuent cependant sans cesse à composer, plus ou moins, avec deux logiques antagoniques : d'une part, la logique de la souplesse pragmatique et de l'informel (sens pratique des situations et de l'opportunité des décisions) et, d'autre part, la logique de la clarté, de la formalité, de l'explicitation et de la fixation (codification des pratiques). Même les enseignants les plus enclins à codifier — et qui sont du même coup obligés de mettre en place des procédures de rectifications régulières des codes (rediscussion des règles en conseil de classe, en conseil d'école..., ajout de certaines règles en fonction des événements survenus dans la classe ou dans l'école) — ne peuvent pas tout codifier et sont amenés à « faire avec » une multitude d'habitudes incorporées, de règles implicites, d'évidences ou d'allant-de-soi que requiert le fonctionnement ordinaire de la classe. Le code apporte son lot de contraintes et ne peut — sauf à prendre le risque de la rigidité la plus opprimente et la plus étouffante, caractéristique des bureaucraties les plus formalistes ou des disciplines militaires les plus tatillonnes — se substituer entièrement aux habitudes incorporées et aux interdits tacites. D'ailleurs, lorsqu'on leur demande si telle ou telle de leurs pratiques est codifiée, réglée et écrite, les enseignants finissent, à un moment ou à un autre, par dire : « Ça,

ils le savent » (sous-entendu : « Inutile de l'écrire, car cela est devenu une évidence de la vie de groupe »). Dans les deux cas, les avantages et les inconvénients existent : limitation de l'arbitraire, mais rigidité possible du côté du système objectif vs souplesse, mais risque d'arbitraire du côté de la décision pragmatiquement ancrée.

Entre ces deux pôles, le modèle politique de la « négociation collective » permanente, vers lequel semblent vouloir tendre idéalement certaines classes, n'est assimilable ni au modèle juridique fort qui privilégie le recours à des règles explicites relativement stables, ni au modèle de la souveraineté enseignante. Il privilégie la discussion collective sur chaque cas qui se présente (8).

Le pôle cognitif

Le pôle cognitif de l'autonomie renvoie à des pratiques scolaires telles que la lecture silencieuse, la mise en place de consignes écrites qui doivent être lues avec précision et rigueur, l'utilisation de fichiers d'exercice (qui peuvent être autocorrectifs), du dictionnaire (pour chercher le sens de mots inconnus), de la BCD (à titre de recherche documentaire) ou encore l'habitude de ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves afin qu'ils ne deviennent pas dépendants de l'enseignant, mais qu'ils fassent l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de l'exercice. L'élève autonome est l'élève 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...

Les expressions utilisées par les enseignants ou les inspecteurs montrent que « travail autonome » est souvent un strict équivalent de « travail individuel ». Ainsi, lorsqu'un inspecteur écrit en 1998 dans un rapport : « *L'emploi du temps comprend les études dirigées qui permettent un travail autonome ou par deux autour de la lecture.* » « Travailler en autonomie » signifie donc souvent « travailler seul » et l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école, et plus largement dans le monde social, est fondamentalement une autonomie individuelle. Par exemple, chacun doit être désormais capable de lire et d'écrire de façon autonome et l'idée d'une autonomie collectivement assurée (dans des familles restreintes

ou élargies, dans des réseaux sociaux...) n'a pas cours dans les discours contemporains qui privilégient les compétences individuellement acquises. Tout se passe comme si le monde social était un théâtre où ne se jouaient que des face-à-face individus isolés-situations ; comme s'il était réductible à une série de comportements individuels autonomes et atomisés (9).

L'autonomie scolaire suppose de savoir lire pour une raison essentielle : les règles de vie, les affichages didactiques et les ressources sur lesquelles les élèves sont censés s'appuyer pour construire leur savoir et gouverner leur action sont de nature écrite. 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 scolaire et à des dispositifs objectivés. 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.

De même, ne pas répondre immédiatement aux sollicitations des élèves lorsqu'ils commencent un exercice, lorsqu'ils doivent réfléchir à un problème ou mener une recherche, c'est les habituer à déchiffrer seuls les consignes ou les énoncés des problèmes, bref à faire face seuls aux informations écrites dont ils disposent. La lecture silencieuse apparaît ainsi comme la pierre angulaire de l'autonomie scolaire en matière d'accès aux savoirs.

L'autonomie dans la construction des savoirs passe donc par l'usage, non guidé par l'adulte, d'instruments de travail tels que les fichiers d'exercices, le dictionnaire ou certains manuels. Une pédagogie qui contourne le dispositif « frontal » de la leçon magistrale pour mettre en place des activités différentes selon les élèves ou les groupes d'élèves et privilégier le travail « autonome » (individuel) sans aide directe, ne peut faire autrement que de s'appuyer sur des dispositifs de savoirs objectivés (10) tels que les fichiers d'exercices. Avec des élèves habitués à un tel fonctionnement et sachant lire silencieusement, la classe peut « tourner » sans que l'adulte soit sollicité systématiquement.

Du point de vue des dépossessions ordinaires qui caractérisent les pédagogies moins centrées sur l'autonomie de l'enfant, il faut évoquer la non-maîtrise par les élèves de l'emploi du temps journalier, hebdomadaire ou mensuel. L'emploi du temps est alors essentiellement affiché à l'intention de l'inspecteur (manière d'afficher sa mise en conformité eu égard aux contraintes horaires du programme scolaire) et des éventuels remplaçants en cas d'absence. Les enfants entrent donc dans un rythme scolaire qui a été pensé en dehors d'eux et sur lequel ils n'ont aucune prise, ni réelle (aucune possibilité de modification) ni symbolique (pas de visualisation de cet emploi du temps qui leur permettrait de se repérer dans le temps).

La pédagogie de l'autonomie revient donc sur cette dépossession. On explicite oralement l'emploi du temps du jour. On écrit au tableau ou on affiche l'emploi du temps du jour ou de la semaine. On le fait écrire aux élèves, en les dotant parfois d'un instrument, le cahier de textes, réservé jusque-là aux plus « grands » (ceux qui entrent au collège). On donne la possibilité aux élèves de personnaliser leur emploi du temps en faisant des choix dans une série d'activités (11). On leur confère le droit de modifier l'emploi du temps existant ou de participer à sa constitution lors des conseils d'élèves. Une fois encore, l'enfant est mis en position d'avoir à maîtriser des choses qui lui échappaient jusque-là et que seuls les enseignants avaient le pouvoir de créer et de modifier. On tend alors vers une distribution plus égalitaire des moyens de maîtrise du temps, remettant en question le monopole enseignant. Dès lors qu'ils sont « *installés dans cette attitude* » à l'égard de l'emploi du temps scolaire, comme le dit une enseignante, les élèves peuvent demander des explications aux enseignants qui ne respectent pas l'emploi du temps. Le coût de ce type de « mesure » scolaire réside donc dans la nécessité pour l'enseignant de justifier, d'expliquer ce qui relevait de son arbitraire et allait jusque-là de soi.

Enfin, qui dit maîtrise d'un emploi du temps et, surtout, gestion du temps, dit gestion possible d'une charge de travail. Les élèves sont ainsi habitués à gérer, sur une période de temps déterminée, un certain volume de travail. Plan de travail, contrat de travail, gestion du temps de travail : un vocabulaire et des pratiques peu habituels, plus ordinairement associés au monde

du travail, font leur apparition dans les discours des enseignants. Plutôt que de donner systématiquement des exercices à faire « *au coup par coup* », les enseignants visent à habituer les élèves à prévoir, à s'organiser, à planifier leur propre activité. De plus, la gestion, le plan et le contrat sont individuels et permettent la mise en place d'une pédagogie différenciée, voire individualisée.

DÉPERSONNALISATION DU SAVOIR ET DU POUVOIR

Un élève placé « *au centre du système* », un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes et, de ce fait, les respectant, voilà donc l'image de l'élève qui se dégage du langage pédagogique associé à la notion d'autonomie. L'action n'est plus pensée comme unique (celle de l'enseignant sur l'élève) ; elle est démultipliée, car on reconnaît désormais des capacités d'action, de jugements, d'appréciation, d'évaluation, d'organisation..., aux élèves. D'où la critique de la pédagogie frontale, de la centralité du maître et du cours magistral où l'enseignant est perçu comme se distinguant radicalement des élèves et leur faisant face comme un souverain fait face à ses sujets, comme un savant fait face à des ignorants, comme un être civilisé fait face à des êtres en voie de civilisation (sauvages) (12).

L'autonomie est un hommage rendu à la dépersonnalisation du pouvoir et du savoir, une forme de dépendance historique spécifique. La *personne* du maître disparaît au profit de *dispositifs pédagogiques objectivés*. La forme scolaire d'exercice de l'autorité à l'école se distingue en ce sens de toutes les formes de pouvoir fondées sur la volonté ou l'inspiration arbitraires d'une personne. 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*). Ce qui est mal vu par l'école, c'est la *dépendance interpersonnelle* ; de même que l'*indépendance à l'égard des règles de vie collective* (élève indisci-

pliné) ou des savoirs enseignés (élève indifférent aux savoirs scolaires).

En fait, on demande de plus en plus aux élèves d'intérioriser le regard scolaire (les catégories de jugements scolaires des productions et des comportements, les savoirs scolaires, les règles scolaires, les intérêts cognitifs spécifiquement scolaires...), d'en être les porteurs zélés. L'élève n'est pas présumé « coupable », au sens où il serait *a priori* soupçonné de non intérêt scolaire ou de volonté de contourner ou de transgresser les règles de vie scolaires. Il est, au contraire, pensé comme pouvant être responsable de ses actes, capable d'auto-détermination et de choix raisonnables, porteur de motivations (appétences) pour les activités scolaires et de catégories scolaires de perception (compétences). Le pouvoir de jugement des performances et des comportements à la fois se déconcentre et se dépersonnalise (le maître n'est plus le seul garant de l'ordre politique et cognitif scolaire), tout en se personnalisant en chacun des élèves.

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. Une série de « pouvoirs » enseignants (sur le temps, sur l'organisation matérielle et pédagogique, sur les règles de comportements et l'évaluation des savoirs) sont idéalement distribués à tous, mobilisables par tous, chacun devant montrer qu'il a du « pouvoir » sur la situation scolaire, c'est-à-dire, en définitive, qu'il a parfaitement incorporé les règles et habitudes de cet univers. Finalement, lorsque les conditions de fonctionnement d'un tel modèle sont réunies (des élèves socialement préparés à cela par leurs familles, des conditions matérielles-institutionnelles favorables), l'institution scolaire dispose d'un puissant moyen d'implication ou d'intéressement de l'élève.

CONCLUSION : UN FORT INVESTISSEMENT EN VUE D'UNE ÉCONOMIE D'ÉNERGIE ?

La pédagogie visant l'autonomie de l'enfant parvient, par une réflexion et un investissement

important en matière d'objectivation des savoirs, à surmonter le problème qu'a rencontré historiquement la méthode individuelle d'enseignement avant que ne s'invente la méthode simultanée (notamment dans les écoles lassalliennes). En effet, dans les petites écoles rurales d'Ancien Régime par exemple, le régent chargé d'enseigner pratique un enseignement purement individuel de la lecture, de l'écriture et parfois du calcul dont la rentabilité pédagogique est très faible : pendant qu'il fait lire et parfois écrire un élève, les autres jouent, lisent ou se chamaillent (13). Rien n'a été prévu et pensé pour faire travailler ceux qui ne sont pas directement sollicités par l'enseignant. C'est la codification de l'ensemble des pratiques scolaires — des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire — qui va rendre possible une systématisation accrue et un enseignement de type simultané. Comme l'écrit Pierre Lesage, « Les écoles vouées au mode individuel sont encore, après le milieu du XIX^e siècle, les plus nombreuses. Toutes les statistiques en font foi. On lit peu, très peu, sans méthode définie et généralement sans manuel ou matériel communs. Chacun apporte son livre, son almanach. Le maître aide à déchiffrer, mais il n'est pas toujours disponible (14). » De toute évidence, la méthode individuelle est une « méthode » qui repose sur un manque de dispositifs objectivés un tant soit peu standardisés.

Et c'est encore grâce à un nouveau travail d'objectivation que l'école peut passer d'une méthode simultanée à une méthode différenciée sans retomber dans les errances (et l'inefficacité pédagogique) de la méthode individuelle. C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles photocopiées, affichages des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves les plus « faibles », sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique.

On a affaire idéalement ici à une véritable économie d'énergie qui généralise des dispositifs ou des techniques que les enseignants connaissent bien : l'écriture des consignes ou des instructions

au tableau noir a évité dans l'histoire au maître bien des paroles, bien des redites, bien des pertes d'énergie. Depuis les débuts de l'école primaire en France (au XVII^e siècle), on a veillé à ce que les savoirs enseignés, les méthodes d'enseignement et les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, fassent l'objet d'un travail d'écriture permettant ainsi une *systématisation* de l'enseignement et surtout un *enseignement simultané*. Et c'est parce que tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance (syllabaires, tableaux de lecture, d'écriture et d'arithmétique, tableaux de sentences morales, manuels scolaires...) que des maîtres bien formés peuvent en partie s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts.

Ceci étant, parce que l'école est le lieu de l'*apprentissage* de l'autonomie et qu'elle se heurte souvent à des enfants « peu autonomes » (15), l'énergie passée à l'investissement initial ne permet que très rarement de faire d'énormes gains d'énergie par la suite. L'enseignant n'a guère l'occasion d'être ce simple « *guide* » ou ce simple « *facilitateur* » rêvé par les pédagogues, qui s'appuieraient sur une autonomie pré-existante.

L'un des puissants obstacles pratiques de la pédagogie de l'autonomie est son caractère particulièrement chronophage et/ou financièrement très coûteux. En effet, les enseignants témoignent du fait que cette démarche implique un lourd travail de préparation pédagogique de manière à créer les outils que les élèves vont pouvoir utiliser de manière autonome. Reposant sur un fort investissement en matière de dispositifs de savoirs et d'informations objectivés (fichiers, affichages..., compensant la non-présence enseignante), ce type de pédagogie suppose l'achat de fichiers (souvent très coûteux relativement aux moyens des classes), la photocopie de fichiers existants (coûteuse en argent et en temps de photocopie) ou la création de fichiers (coûteuse en temps). De même, l'investissement que demande une pédagogie nécessairement différenciée est grand : il faut déployer une énergie très importante pour prévoir des exercices différents pour des élèves de niveaux différents.

Comme dans le mythe de Sisyphe, le problème que rencontre l'enseignant dans l'accumulation d'un stock de dispositifs pédagogiques (affichages didactiques, fichiers d'exercices, coins différenciés...), c'est que, non seulement en début

de carrière mais aussi à l'occasion de chaque changement de classe, il faut — problème de manque d'habitude en moins — tout recommencer à zéro. Inutile de préciser que les premières années très mouvementées des jeunes professeurs d'école, qui changent chaque année de classe et/ou d'école, ne sont pas propices à la constitution d'un tel patrimoine pédagogique objectivé et, du même coup, des habitudes qui y sont attachées.

On constate néanmoins dans les entretiens que plus les enseignants travaillent en équipe et constituent des références communes et plus les habitudes sont faciles à mettre en place. Par exemple, lorsqu'ils travaillent en commun et essaient de créer des supports ou des outils pédagogiques utilisables dans toutes les classes, les enseignants se facilitent grandement la tâche dans la mesure où les élèves conservent, du CP au CM2, les mêmes repères. On parvient de cette

manière plus facilement à instaurer des habitudes, car celles-ci sont cohérentes et concertées, à la différence des écoles où la discontinuité est grande d'une classe à l'autre. À la culture commune de certaines écoles s'oppose la variété, pas toujours harmonieuse, de micro-cultures de classe, relativement hermétiques les unes aux autres, qui forcent les élèves à vivre de constantes mini-réadaptations. Ne pouvant compter tout à fait sur le travail réalisé antérieurement, chaque enseignant se retrouve chaque année placé dans la position de celui qui recommence à fixer (oralement ou par écrit) les règles et à fixer (dans les corps) les habitudes. De la cohérence inter-enseignants et trans-classes dépend donc en partie la cohérence des habitudes de classes intériorisées et, du même coup, l'économie collective d'énergie et de fatigue.

Bernard Lahire
École Normale Supérieure Lettres
et Sciences Humaines, Lyon

NOTES

- (1) *Programmes de l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, Paris, CNDP, 1995, p. 84.
- (2) *Op. cit.*, p. 46 ; *La Maîtrise de la langue à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Direction des écoles, Paris, CNDP, 1992.
- (3) Située dans la banlieue est de Lyon. Ce travail de recherche, réalisé avec la collaboration de D. Homburger, F. Renard et S. Tralongo, a donné lieu à un rapport de recherche intitulé *La Construction de l'élève « autonome » à l'école primaire. Savoirs, pouvoirs et différenciations sociales* (Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, CNCRE, avril 2000, 200 p.).
- (4) 213 rapports d'inspection concernant les enseignants interviewés ont été plus systématiquement étudiés (soit, en moyenne, entre 5 et 6 rapports par enseignant). Le plus ancien est daté de 1967 et les derniers ont été rédigés en 1998. 32 inspecteurs identifiables ont signé ces différents rapports et 3 d'entre eux sont particulièrement présents dans le corpus : l'un, inspecteur de circonscription au moment de l'enquête, a rédigé environ 20 % des rapports lus ; le second, environ 18 % et le troisième, environ 9 %. Sur les 39 enseignants concernés, 14 n'ont qu'1 ou 2 rapports (enseignants en tout début de carrière), 6 ont entre 3 et 4 rapports, 11 ont entre 6 et 9 rapports et, enfin, 8 ont 10 rapports ou plus (enseignants plutôt en fin de carrière).
- (5) Même lorsque nous ne les avons pas sollicités, des propos généraux ont souvent été spontanément tenus lors des entretiens sur les valeurs de compétition ou de coopération, la démocratie, les « soixante-huitards » ou l'« adaptabilité » comme valeur critiquable du libéralisme. Mais on peut constater que certains enseignants peuvent avoir la « tête » très nettement du côté de l'« autonomie » et un « corps » (les gestes professionnels) plus réservé, et inversement.
- (6) « On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude

- de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie.* », M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket, Agora, 1992, p. 172-173.
- (7) G. Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL/MSH, 1980.
- (8) Ce modèle politique ou disciplinaire n'est pas sans rapport avec des théories du social (telles que celle de l'ethnométhodologie), pour lesquelles tout est négociation locale entre acteurs en présence, et, par conséquent, rien ne s'impose aux acteurs de l'extérieur. Il y a ici, de toute évidence, un lien fort entre théories du social et orientations pratiques (ici pédagogiques).
- (9) B. Lahire, *L'Invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Textes à l'appui », 1999.
- (10) B. Lahire, « Vers une anthropologie politique des usages réels des dispositifs de mémoire objectivée », *Revue européenne des Sciences Sociales*, Tome XXXVI, 1998, n° 111, p. 119-130.
- (11) L'un des thèmes récurrents de la pédagogie de l'autonomie est celui du choix. Donner le choix à l'élève (d'un atelier, de l'activité dans le cadre d'un système d'accueil, d'un exercice, de la date de récitation d'une poésie...) a pour objectif d'obtenir son investissement, sa motivation, son intérêt. Le raisonnement pédagogique est simple : s'il a choisi, l'enfant sera nécessairement davantage disposé à travailler que lorsqu'on lui impose (arbitrairement) les choses. Donner le choix constitue une technique d'intéressement ou de concernement de l'enfant, qui ne peut désormais plus dire que les choses qu'il fait ne l'intéressent pas puisqu'il les a lui-même choisies. En faisant un choix, tout

se passe comme si l'enfant signait un contrat qui signifiait son engagement dans la tâche. Le piège pédagogique est puissant car, « respectant » les désirs de l'enfant, l'enseignant l'empêche par là même de contester. Si le travail est volontairement consenti, le rapport objectif d'imposition pédagogique tend à s'effacer.

- (12) Inversement, la critique par certains enseignants de la pédagogie de l'autonomie consiste à interpréter ce que l'on pourrait appeler la « décentralisation des pouvoirs enseignants », comme une « démission » ou un « laisser-aller » coupables.

(13) R. Chartier, D. Compère, D. Julia, *L'Éducation en France*, Paris, SEDES, 1976, p. 111.

(14) P. Lesage, *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la III^e République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*, Thèse de doctorat 3^e cycle, Université Paris V, 1972, p. 172-173.

(15) Cf. sur les raisons sociales du manque d'autonomie des enfants de milieux populaires B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 2^e édition, 2000.