

## L'autonomie n'est pas qu'une capacité individuelle...

**Jean-François GUILLAUME**

Université de Liège

Didactique des sciences sociales

UR DIDACTIfen

jean-francois.guillaume@uliege.be

En Belgique francophone, le législateur a introduit la notion d'autonomie dans les textes de loi qui encadrent le système éducatif. L'autonomie y apparaît tout à la fois comme une valeur qui oriente les missions prioritaires de de l'école<sup>i</sup> et comme l'un des objectifs spécifiques du tronc commun<sup>ii</sup>. Elle est aussi une norme de référence qui détermine la finalité des travaux à domicile<sup>iii</sup> et des situations d'apprentissage qui doivent inciter l'élève à mobiliser des compétences « transversales »<sup>iv</sup>. L'autonomie désigne une aptitude attendue de l'élève, qui s'acquiert et s'accroît dans un parcours d'apprentissage, et à laquelle sont associées les idées d'individualisation, de créativité, de pensée, et de gestion du temps.

Par ailleurs, le terme est également utilisé pour qualifier le statut des établissements scolaires<sup>v</sup> : les écoles sont autonomes, c'est-à-dire que chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques et est en droit d'établir son propre projet éducatif et pédagogique, ses programmes d'études, d'aménager ses horaires... à condition de respecter les prescriptions décrétales. La liberté dévolue aux établissements scolaires n'est pas absolue, mais limitée et encadrée.

Dans les pratiques éducatives et pédagogiques, l'autonomie a pris la forme d'une puissante injonction, de l'école maternelle jusqu'à l'Université... Qui aujourd'hui oserait douter de la nécessité de l'autonomie dans l'apprentissage et de l'apprentissage de l'autonomie à l'école ? L'élève autonome est devenu, comme le précise Héloïse Durler dans sa contribution à ce dossier, la figure contemporaine de l'élève idéal. Et parce qu'il s'agit bel et bien d'un idéal, un constat (cruel) semble s'imposer : les élèves ne sont pas suffisamment autonomes. Manquent-ils des moyens pour y parvenir ? Les pratiques, les techniques ou les dispositifs pédagogiques sont-ils efficaces et contribuent-ils à développer cette autonomie tant souhaitée ?

La tentation est grande de chercher des réponses et des solutions pratiques avant même d'avoir posé le problème, avant d'avoir pris le temps de « déconstruire systématiquement » 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 » (Lahire, 2001 : 152). Comme Héloïse Durler, le sociologue Bernard Lahire propose une figure idéaltypique de l'enfant visé par le modèle pédagogique de l'autonomie :

« [il] 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 traditionalismes, 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 » (Lahire, 2001 : 153).

Ne perdons pas de vue, avec le sociologue Pierre Bourdieu, que les idées dominantes sont celles qui conviennent aux dominants, à ceux qui tirent profit du mode d'organisation d'un secteur d'activités de nos sociétés – dans notre cas, la sphère éducative. Prôner le recours à des approches auto-socio-constructivistes, recourir à des techniques telles que la classe inversée, n'est pas nécessairement le remède miracle. Le fait pour l'enseignant d'adopter un rôle d'accompagnement, de personne-

ressource, de guide des apprentissages, suppose en retour la maîtrise d'importantes compétences relationnelles et (méta)cognitives du côté de l'élève – ce à quoi tous ne sont pas nécessairement préparés par leur socialisation familiale.

Poser le problème de l'autonomie autrement, c'est l'envisager non pas en tant qu'aptitude individuelle mais comme une façon de qualifier la nature et le sens des rapports sociaux dans un contexte social caractérisé par la raréfaction des ressources disponibles et par l'émergence de débats autour de l'idée de justice distributive (Qui a droit à quoi ? Et en fonction de quels critères ?).

La notion d'autonomie peut alors être rapprochée de celle d'*empowerment* – qui peut être traduite par autonomisation ou capacitation – utilisée notamment par les acteurs du monde de la santé pour désigner la capacité de l'individu à prendre en charge sa destinée économique, professionnelle, familiale et sociale. Quand les ressources disponibles, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières, se réduisent, d'autres idées finissent par s'imposer pour orienter leur répartition : être acteur de « sa » maladie, prendre « ses » responsabilités, « s'engager », participer activement à son traitement, être capable de poser des choix en toute autonomie, devenir « expert » de « son » corps, gérer « sa » maladie, faire preuve de « résilience » ... Ces nouvelles injonctions s'accordent assez bien avec les logiques d'activation caractéristiques de l'Etat social actif. Le temps de l'Etat-providence paraît à présent révolu :

« Aux mécanismes assistanciers et assuranciers de l'Etat providence, réputé « passif », il s'agit désormais d'agréger ou de substituer des mesures d'incitation et des dispositifs d'accompagnement favorisant l'activation et l'activité des allocataires sociaux sur un marché de l'emploi lui-même recomposé dans ses exigences, ses injonctions et ses modalités (flexibilisation, individualisation, mobilisation...) » (Franssen, 2006).

En d'autres termes, il reviendrait à chacun de se tirer d'affaire et si quelqu'un ne s'en « sort pas » quand il est confronté dans les difficultés, il se pourrait bien que cela soit un peu de sa faute... Entre la responsabilisation et la culpabilisation, la frontière est parfois bien mince...

On se demandera si ce n'est pas le même mouvement qui introduit la notion d'autonomie dans le champ des pratiques éducatives. Dans un roman intitulé « Je suis un élève à problèmes »<sup>vi</sup>, une logopède et un enseignant relatent le cheminement de Jérôme, 14 ans, durant toute l'année scolaire. Dans une rencontre diffusée sur une chaîne de télévision locale en Belgique francophone<sup>vii</sup>, l'un des auteurs explique :

« La première chose qui lui est proposée, c'est de prendre sa responsabilité par rapport à son chemin et à sa situation. La décision lui revient. Lors du premier entretien qu'il va avoir avec sa nouvelle logopède, Myrtille, il va être mis face à sa situation, la logopède va lui faire une proposition. « Je te propose de t'accompagner mais il va falloir que tu deviennes acteur ». Donc, la première chose qui lui est proposée, c'est d'être acteur. Acteur de son évolution et de son chemin. Et puis ensuite, il va y avoir un suivi qui va lui être proposé au niveau scolaire, l'accompagner dans son organisation, dans sa mémorisation, dans la façon dont il va pouvoir gérer les cours. Et le troisième accompagnement qui va lui être proposé, c'est un accompagnement qui naît de son vécu intérieur, de son vécu psychologique, parce qu'un élève en difficultés vit une situation intérieure qui est difficile, parce qu'il n'est pas reconnu dans ce qu'il est en tant qu'élève, et donc tout le côté psychologique va prendre à ce moment-là sa dimension dans le vivre ».

La mobilisation de la notion d'autonomie n'est donc pas anodine. Elle s'inscrit dans un cadre idéologique qui privilégie le recours aux capacités et aux volontés individuelles dans la résolution des épreuves, qu'elles soient placées volontairement – c'est le cas des démarches d'apprentissage scolaire – ou involontairement – c'est le cas des accidents de la vie ou des problèmes de santé – dans le cours de l'existence.

Faudrait-il alors abandonner toute référence à l'autonomie dans une démarche d'éducation ? Non. Mais l'autonomie ne peut être résumée à la capacité individuelle de se donner ses propres règles et ses projets, ou de se prendre en main... Le législateur en Belgique francophone a d'ailleurs assigné quatre missions prioritaires à l'enseignement obligatoire, et notamment celle de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ». Il s'agit alors de situer l'autonomie dans ses liens étroits avec la capacité, non seulement de prendre part à une action commune, mais aussi d'y faire preuve de solidarité et de sollicitude. L'autonomie suppose une forme d'institutionnalisation, à travers des règles qui stabilisent les échanges, et une reconnaissance du bien-fondé de ces règles.

Dans le cadre de l'éducation scolaire, ces règles ne concernent pas que la gestion disciplinaire ou l'ordre dans la classe ; elles portent aussi sur l'organisation des apprentissages. L'apprentissage de l'autonomie soulève dès lors d'importantes questions didactiques qui sont abordées dans les pages qui suivent. Ces questions portent par exemple sur la gestion du rythme de l'apprentissage (comment arriver à coordonner l'activité des élèves les plus lents et celle des plus rapides ?), sur l'appropriation des savoirs fondamentaux (comment s'assurer que ces savoirs sont maîtrisés par chaque élève ? Faut-il renoncer aux drills, à des tâches systématisées telles que par exemple la dictée ?), sur l'utilisation des corrigés et l'exploitation des erreurs commises par les élèves (comment inciter l'élève à s'engager dans la résolution d'un problème s'il sait qu'après un certain temps, la « bonne » réponse lui sera donnée ?), sur la conception des situations-problèmes (comment « jouer » avec la zone proximale de développement de chaque élève ?).

L'un des défis que l'Université d'Été 2021 du Cifem a soulevés est peut-être bien celui de la formalisation des bases d'une didactique « citoyenne », dont l'autonomie individuelle constitue l'un des bénéfices escomptés. Si l'enseignant.e part de l'idée que l'accès à l'autonomie comporte tout à la fois des enjeux cognitifs et relationnels, que c'est dans l'épreuve que cette capacité se travaille et que l'autonomie caractérise l'état des rapports au sein d'une « communauté d'apprenants », alors les situations d'apprentissage qu'il.elle conçoit et anime devront reposer sur un subtil dosage d'invitation à l'engagement individuel – chacun doit s'impliquer dans la tâche – et d'obligation de solidarité – chacun doit être en mesure de tirer parti des réflexions et des essais collectifs...

## Bibliographie

Franssen, A. (2006). L'Etat social actif et la nouvelle fabrique du sujet. In I. Astier & N. Duvoux (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement* (p.75-104). Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue Française de Pédagogie*, 134, janvier-février-mars, 151-161.

---

<sup>i</sup> Titre IV. Missions de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Chapitre 1<sup>er</sup> : Des missions prioritaires. Article 1.4.1-2. (...) Les savoirs, les savoir-faire et les compétences s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. À cet effet, la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives veillent à ce que l'école (...) 8° recoure aux technologies de la communication et de l'information et aux technologies et outils numériques dans la mesure où ils sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage.

<sup>ii</sup> Chapitre II. Des missions spécifiques au tronc commun. Article 1.4.2-1., §2 : Le référentiel de compétences initiales accorde la priorité au développement psychomoteur, intellectuel, social, affectif et artistique de l'élève. Il définit les habilités et/ou apprentissages visés en matière : 1° de développement de l'autonomie, de la créativité et de la pensée (...).

<sup>iii</sup> Titre V. Des travaux à domicile. Article 2.5.1-1. (...) De la troisième année primaire à la troisième année secondaire, tout pouvoir organisateur veille à ce que chaque école, dans le respect des responsabilités pédagogiques de chaque enseignant

---

ou de chaque équipe éducative : (...) 4° accorde à l'élève un délai raisonnable pour la réalisation des travaux à domicile de telle sorte que ceux-ci servent à l'apprentissage de la gestion du temps et de l'autonomie.

<sup>iv</sup> Titre III. Définitions. Article 1.1.3.1-1. Dans le présent Code, il faut entendre par (...) 12° Compétence transversale : les attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

<sup>v</sup> Titre V. De l'autonomie des écoles, de leur pilotage et de la participation. Chapitre 1<sup>er</sup> : De l'autonomie des écoles.

<sup>vi</sup> Le titre renvoie-t-il à une qualification du héros, Jérôme 14 ans, qui « est » un élève à problèmes ? Ou de la démarche des intervenants qui « suivent » Jérôme ?

<sup>vii</sup> TVLux, 7 septembre 2018, accessible via :

[https://www.tvlux.be/jean\\_marc\\_loutsch\\_et\\_francoise\\_dessy\\_quot\\_je\\_suis\\_un\\_eleve\\_a\\_problemes\\_quot\\_-29848-999-344.html](https://www.tvlux.be/jean_marc_loutsch_et_francoise_dessy_quot_je_suis_un_eleve_a_problemes_quot_-29848-999-344.html)