

**Floue, ambiguë, paradoxale, contradictoire
et pourtant nécessaire !**

**Pièges et ressources de l'autonomie
pour les enseignants
et pour les élèves**

R. ETIENNE

L'auteur : Richard Étienne est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry Montpellier III directeur de publication des Cahiers pédagogiques

Réf. : RICHARD/REVAZ/REVAZ001.RTF – Version du 19 août 2002 – Article paru dans le numéro 1 de septembre 2002 de Résonances, mensuel de l'École valaisanne, p. 19-20.

Fort satisfait de son escapade dans la France profonde, M. J.-P. E., Inspecteur Pédagogique Régional d'Éducation Physique et Sportive, se dirigeait d'un bon pas vers le gymnase dont le Principal lui avait indiqué le chemin. Il reconnut la silhouette athlétique de J. M. bizarrement penchée sur la porte entrouverte du bâtiment et il lui tapota l'épaule droite, intrigué par ce cours conduit de l'extérieur. Sans s'émouvoir, J. M. lui enjoignit le silence en portant son index dressé à la bouche. Puis, il murmura : « Je les ai mis en autonomie et maintenant je les observe. » Combien d'anecdotes assimilant l'autonomie à une non-directivité mal comprise ont fait les délices des salles de professeurs, voire le succès éphémère de livres dénonçant le laxisme des pédagogues ? Cette attitude ne mérite-t-elle pas mieux qu'une rapide condamnation et un rappel peu argumenté du rôle de maître et d'élève ? Pour avoir il y a peu dénoncé ses pièges (Étienne, 2000a), je me dois d'expliquer à quelles conditions elle opère, même si c'est un objet pédagogiquement suspect, et de commencer par un embryon de définition. Je la situerai au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement et je terminerai par l'évocation de sa dimension éducative.

Une question de définition

L'autonomie vient du monde politique et réside dans une nuance, floue mais aisée à comprendre, avec l'indépendance : concéder l'autonomie à une province, c'est lui permettre de faire certains choix tout en la soumettant à une autorité centrale et nos amis québécois en savent quelque chose. Ce concept ambigu fut pourtant transposé sur le plan éducatif au moment où la domesticité du personnel enseignant qu'aime à rappeler Jacques Ardoino [1] ne suffit plus à assurer le degré d'instruction exigé par l'explosion des savoirs. Il s'agissait de reprendre une vieille lune pédagogique mise en forme par John Dewey et son learning by doing fondateur d'une pédagogie du projet.

Nous pouvons donc considérer l'autonomie des élèves comme une habile invention d'enseignants désireux de faire faire spontanément aux élèves ce que les programmes ont déterminé, mais ne les appliquent-ils pas eux-mêmes plus ou moins librement ? Construction en abîme, prescription manipulatrice, cette conception chère à Henri Ford, qui concédait au client le choix de la couleur de son véhicule pour peu que ce fût le noir, a fait florès et il en va de même de l'autonomie des enseignants aujourd'hui ligotés par les référentiels de compétences ou des établissements dont le projet balance entre mythe et réalité (Obin, 2001). Il s'agit d'inciter les uns et les autres à se soumettre des règles d'action construites personnellement ou socialement mais dans un cadre défini extérieurement. L'étymologie, on le voit, est trompeuse : l'objectif n'est pas de se donner ses propres lois mais d'obéir à l'injonction paradoxale, voire contradictoire, de l'école : apprends par toi-même dans un espace qui a multiplié les contraintes !

La marge, le conflit et la connaissance

Ni Socrate, ni les pédagogues qui lui ont emboîté le pas ne sont des tyrans. Le pari éducatif fournit la seule issue de l'aporie : miser sur les degrés d'autonomie pour entraîner les élèves sur les chemins de la liberté (Sartre, 1945). Autrement dit, si l'erreur d'un enseignement uniquement transmissif réside dans sa confiance abusivement placée dans la répétition, dans son système de motivation uniquement axé sur les récompenses et les sanctions (Étienne, 1992, p. 15-31), celle de la pédagogie par objectifs n'est pas moindre dans la mesure où elle n'envisage qu'une façon d'exécuter la tâche et d'en tirer des programmes d'enseignement rigides et source de décrochage scolaire, quand bien même elle multiplie les techniques de remédiation.

Pour apprendre, il faut pouvoir se tromper et ce droit à l'erreur se transforme presque en devoir d'errance d'où l'invention astucieuse du travail autonome : « En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'autoévaluer. Elle est susceptible de degrés et de progrès, et engage à une redéfinition des tâches et des rôles de l'enseignant quand elle est pratiquée dans le cadre scolaire. » Cette définition de Nelly Lesbaum (1994) place la barre très haut et respecte ce

que l'on sait de l'apprentissage qui ne peut procéder que par résolution d'un conflit entre un savoir ancien (ou, si vous préférez, une représentation) inadéquat à la situation rencontrée (situation problème ou projet à conduire) et une nouvelle compétence à acquérir dans l'action. Il faut donc de la marge pour que les sujets puissent se déplacer individuellement (conflit cognitif) ou, mieux, collectivement (socio-cognitif). Les enseignants ne peuvent donc pas ne pas faire reposer les apprentissages sur une autonomie de plus en plus marquée des élèves et, pour cela, pratiquer eux-mêmes l'autonomie dans des actions prenant en compte le contexte même s'ils ne perdent jamais de vue la mission qui leur est confiée.

Les limites du pédagogique, l'unicité du sens et le choix d'éduquer par l'autorisation
En fait, il convient de poser le problème en termes de construction réelle de compétences, d'acquisition de connaissances et de capacité à se mouvoir dans une société complexe et contradictoire : elle prescrit l'autonomie comme mode opératoire mais reprend les rênes dès que les effets du stratagème dépassent la prévision ! Tout enseignant apprécie que l'élève reste dans les limites assignées et tout élève résiste à l'aventure qui le ferait sortir de son métier si précisément analysé par Philippe Perrenoud (1994). Nous retrouvons ici l'ambiguïté fondamentale de l'autonomie qui doit être perçue comme un moyen, une ruse, et non comme une finalité. Car la finalité est dans l'éducation, dans le choix d'éduquer (Meirieu, 1991) : il n'est évident ni pour les élèves ni pour leurs maîtres (compris comme des magistri – qui en savent plus – et non comme des domini – qui dominant) d'accéder à la liberté et aux responsabilités qui l'accompagnent. Cette dimension éthique risque d'être oubliée si l'autonomie se résume à un simple dispositif didactique colporté par des publications professionnelles modélisantes ou des formations stéréotypées.

Seules l'interaction, la médiation, la négociation et l'inéluctable altération qui en résulte pour les uns et pour les autres rendent possible l'éducation et Pierre Madiot (2000, p. 38) souligne que tout repose sur la co-construction du sens de l'école mais aussi de la société : « Ainsi, il faudrait comprendre la notion d'autonomie comme la possibilité de développer une démarche qui mette en œuvre la liberté et la responsabilité d'enseignants qui s'adressent à des élèves libres et responsables en droit et en puissance. » N'est-ce pas cela l'autorité des maîtres, autoriser les élèves à s'autoriser (Cifali, 1994), au sens premier de faire grandir ? Bien sûr, il est plus commode de reproduire des comportements issus de la mémoire scolaire, de nier la mission émancipatrice de l'école, l'enfermer dans ses murs et engendrer les phénomènes de violence et de répression que l'on connaît.

C'est ainsi que je propose d'affronter les conséquences de l'autonomie des élèves, des enseignants et des établissements (Étienne, 2000b) : fuir la prescription, ce qui est plus facile à écrire qu'à faire, mais surtout situer cette pratique dans un réseau qui utilise la co-construction comme moteur de l'action, donc faire le deuil de la maîtrise et prendre des risques guidés par des valeurs éducatives. Ce qui suppose des évolutions, voire des révolutions dans la formation des maîtres et celle de leurs formateurs dès lors conçues et réalisées dans une logique d'alternance intégrative (Tozzi, 2001). Telle est la suite de l'histoire que nous sommes tous invités à écrire : comment éduquer à la liberté par l'autonomie...

Références citées dans l'article

- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- Étienne, R., Baldy, A. et R., Benedetto, P. (1992, 5ème édition en 2000). Le projet personnel de l'élève. Paris : Hachette.
- Étienne, R. (2000a). Je ne veux plus être autonome, Cahiers Pédagogiques, 384, 26-27.
- Étienne, R. (2000b). Les réseaux d'établissements, enjeux à venir. Paris :ESF.
- Leslbaum, N. (1994). Article « autonomie », p. 98. de Champy, Ph., Étévé, Ch. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université.
- Meirieu, Ph. (1991). Le choix d'éduquer. Paris : ESF.
- Obin, J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité. Politiques d'éducation et de formation, n° 1, p. 9-27. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF.
- Sartre, J.-P. (1945). L'âge de raison, les chemins de la liberté. Paris : NRF-Gallimard.
- Tozzi, M., Étienne, R. (2001). Quelle identité professionnelle pour notre métier ? Montpellier : CNDP-CRDP, collection Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation.

[1] Jusqu'à la fin des années 1950, le recrutement d'enseignants était classé dans la rubrique domestiques, personnel de maison dans la presse parisienne, notamment dans Le Figaro.