

## Vers l'autonomie

par **Martine Boncourt**

membre du groupe départemental ICEM 67

Au début du siècle dernier, on découvrit dans l'Aveyron un enfant d'une dizaine d'années qui avait réussi à survivre seul à la faim, à la peur, au froid et à la solitude. Cet enfant, qui ne savait ni se tenir droit ni parler, avait survécu, on ne sait trop comment, en tout cas jamais au contact des hommes, dans une nature hostile. Il avait survécu, mû sans doute par un formidable désir de vivre qui lui avait permis de mobiliser très tôt ses capacités de tirer parti du milieu.

Cet enfant-là, seul et échappant à la règle des hommes, était-il un être autonome ? La question posée en ces termes conduit à s'interroger sur une définition de l'autonomie. Quelques pistes de réflexion sont ici proposées.

Partant d'une confrontation entre des pratiques issues de la pédagogie Freinet institutionnelle et quelques graines de théorie empruntées à des penseurs de l'éducation, j'ai été amenée, non pas à circonscrire le champ pédagogique de l'autonomie, mais plutôt, à l'intérieur d'îlots bien définis, à provoquer la rencontre de concepts parfois proches : liberté, indépendance, individualité ; parfois plus éloignés, voire antagonistes, en tout cas dans les représentations : contraintes, lois, entraide, groupe, médiation... Ainsi, progressivement, la nébuleuse « autonomie » prend forme. Une esquisse de définition apparaît, esquisse plutôt timide, tant il paraît malaisé de cerner précisément

les contours du concept. Car qui parle d'autonomie parle bien de ce qui constitue l'être humain dans son essence propre, au point que l'un et l'autre ont tendance à se confondre, ou, pour parodier un titre connu, « l'un est l'autre ».

### **Autonomie et organisation matérielle**

#### **Le pivot de l'histoire**

Quand je suis arrivée ce matin-là, il était huit heures moins dix. Retenue par un parent d'élève dans la cour de l'école, je n'ai pas pu assister à l'entrée en classe, ni au démarrage des activités. Mais je n'avais pas d'inquiétude. Je savais que Maxime, le responsable du panneau des présidences, allait lire et communiquer aux autres le nom de l'enfant qui devait mener la séance de lecture. Je savais aussi qu'une fois le président désigné, tous respecteraient ses directives et obéiraient aux deux règles de base : « Je demande la parole » et « J'écoute celui qui parle », et que la loi d'or : « On ne se moque pas » assurerait la sécurité de tous.

Et dans les faits, j'ai pu constater en entrant dans la classe que notre *Apostrophe* s'était déroulée dans de bonnes conditions. *Apostrophe*, c'est ainsi que nous nommons la séance de lecture libre au cours de laquelle les enfants présentent des livres qu'ils ont lus (résumé, extraits ou commentaires), avant de

répondre aux questions des autres. Ça se passe sous la présidence d'un enfant responsable désigné par un planning auquel est attaché un autre enfant dont le « métier » est de gérer ce panneau. Ainsi, la première parole entendue par eux le matin, en entrant, est celle de Maxime qui annonce : « Aujourd'hui, Marjorie préside *Apostrophe*. » Pour l'heure, ils étaient occupés, à partir de leur plan de travail, sur des fiches de numération, de problèmes, de lecture, d'orthographe, sur un texte libre, une lettre à leur correspondant, une préparation d'exposé.

### Une combinaison de contraintes

Quelques garde-fous assurent le bon fonctionnement des opérations : un emploi du temps, un panneau de présidence, un enfant responsable de ce panneau, un rituel, quelques phrases-clés, des règles de vie, du matériel, un plan. Voilà qui délimite un cadre à l'intérieur duquel une parole peut surgir et se faire entendre, une liberté peut s'exprimer. Liberté de dire, liberté de faire ; la liberté n'est pas le pouvoir de dire et de faire tout et n'importe quoi, mais bien plutôt, comme le dit Jean Roucaute<sup>1</sup>, « la possibilité de combiner des contraintes ». Ces contraintes, qui relèvent de l'organisation matérielle, spatiale, temporelle, offrent à l'enfant des repères nécessaires à la structuration de sa personnalité et balisent ainsi, pour qui erre à l'aveuglette, un chemin vers l'autonomie.

Car dans les faits, nous voici en face d'un paradoxe que souligne Jacky Rigon : c'est le paradoxe formation/autonomie. Personne ne peut *donner* l'autonomie aux apprenants. C'est à eux de la prendre et de la conquérir. Et c'est bien au maître qui est à l'origine de l'organisation de sa classe qu'il appartient de favoriser la conquête de l'autonomie, comme le souligne Agnès Hoffmanns-Gosset. C'est là que se situe son rôle, aux antipodes de l'injonction si redoutablement inutile : « Sois autonome ! » Au contraire, « à partir de l'observation des attitudes et des savoirs déjà en place, il propose, alimente en matériaux, met à dispo-

sition un ensemble de moyens et d'occasions pour que l'autonomie s'exerce effectivement. »

Pour qu'il y ait travail vers l'autonomie, il faut en outre qu'un choix réel puisse être proposé aux élèves : choix des activités, choix de la quantité d'exercices, choix aussi parfois de l'exécution ou non, comme c'est le cas pour le texte libre. Sans choix, pas d'exercice possible de l'autonomie, puisque aussi bien « être autonome, c'est savoir gérer sa zone de liberté ».

## Autoévaluation et autonomie

### Des ceintures

Au conseil du vendredi, Marlène, en ce début d'année, demande à passer le test de numération/opération. Elle pense s'être suffisamment entraînée sur les exercices proposés par le fichier et avoir maîtrisé la notion. Aussi, elle trouve le test sur sa table le lundi matin. Sans doute a-t-elle mal estimé ses connaissances, puisqu'elle échoue. Elle reprend le fichier et l'entraînement. Lorsque enfin elle franchit la barre de réussite qu'elle s'est elle-même fixée, elle demande à repasser le test. Elle le réussit quelques jours plus tard.

Je me pense, donc je suis.

Certes, en tant qu'institutrice, je suis aussi là pour évaluer les acquis. C'est moi qui décide en dernière analyse si le test est réussi ou pas et si Marlène peut colorier sur sa propre fiche d'objectifs, puis sur le panneau collectif des ceintures, la barrette de couleur qui correspond à la notion maîtrisée. Cependant, c'est elle qui décide quand elle se sent capable de passer le test. Cette autoévaluation n'est pas celle qui autoriserait un enfant à se sentir ou à se dire détenteur d'un savoir dont il n'aurait effleuré que l'écume, mais bien celle qui demande un apprentissage en profondeur. Dans cette optique, on ne peut qu'être d'accord avec Nelly Lesenbaum qui affirme : « L'autoévaluation conduit à l'autonomie : apprendre à être conscient de ce qu'on fait au moment présent, de ce qu'on apprend, de ce qu'on est capable de faire. »

<sup>1</sup> Jean Roucaute, congrès ICEM, Valbonne, août 1996.

## Autonomie : moi et les autres

### À l'aide !

Suivons Marlène de plus près. Ayant réussi un test, elle s'apprête à affronter une notion nouvelle pour elle. Il s'agit, pour l'occurrence, de la division avec décimales. Les fiches d'entraînement sont suffisamment explicites mais il arrive qu'un grain de sable vienne se glisser dans les rouages de la logique personnelle et que l'enfant ait besoin d'aide. Pour l'instant, je suis occupée avec un petit groupe qui travaille sur autre chose. Qu'à cela ne tienne : Marlène observe sur le panneau collectif des évaluations que Nabile a déjà colorié la barrette bleue n° 3 qui correspond à ce sur quoi elle achoppe. Nabile, patiemment, va lui montrer comment ça fonctionne.

« Je suis les liens que je tisse.<sup>2</sup> »

Il arrive que le concept d'autonomie se confonde dans les représentations avec celui de solitude, dans la perspective « je me suffis à moi-même ». Il est vrai que la maîtrise des savoirs et des savoir-faire est une des caractéristiques de l'autonomie. Est foncièrement dépendant celui qui compte sur autrui pour le moindre de ses faits et gestes. *A contrario*, l'enfant sauvage qui vit seul et parvient à surmonter un maximum d'obstacles à sa survie est, dans cette optique, tout ce qu'il y a de plus indépendant. Mais il lui manque une dimension tout à fait essentielle, c'est la relation à l'autre. Ainsi, « la pédagogie qui vise l'autonomie nécessite une mise en place des structures qui facilitent les relations d'aide entre les acteurs pour que l'élève parvienne à accroître sa confiance dans ses capacités personnelles » (Albert Moine). En d'autres termes, ce que tu sais faire, toi qui es si proche de moi, si proche que je peux me projeter sans difficulté dans l'image que tu me renvoies, ce que tu sais faire, ce que tu sais être, je le saurai aussi, je le serai aussi, non pas dans un hypothétique et lointain avenir auquel on me renvoie si souvent et avec menace, mais dans un mois, demain, tout à l'heure.

<sup>2</sup> Albert Jacquard, congrès ICEM, Valbonne, août 1996.

## Le tiers payant

« À travers le souvenir de nos dépendances passées, de nos protections tutélaires, l'autonomie est à reconstruire sans cesse dans l'intermédiaire, la différenciation et la relation limite à l'autre » (Armand Touati). Dans cet intermédiaire, cet « entre » comme dit Meirieu, la médiation joue un rôle essentiel, libérateur, « parce qu'elle contraint l'élève à se mettre en jeu, à propos d'une réalité extérieure à la relation duelle qu'il entretient avec le maître, qu'elle le provoque en quelque sorte à l'existence autonome ».

Médiation de l'outil, médiation de l'objet à construire, médiation du groupe, médiation des institutions. Casser la relation duelle, la dépendance affective, « l'enfer binaire » : pour Fernand Oury, fondateur de la Pédagogie Institutionnelle, tout le programme éducatif, dont le but est de rendre l'enfant autonome, se situe à ce juste point de non-rencontre, ou plutôt, de rencontre différée. D'un plan où domine un rapport de fascination/répulsion, il s'agit de passer à un autre qui inaugure, paradoxalement par la distance, un autre type de rapport marqué par la reconnaissance de l'autre dans sa différence.

## Autonomie et tâtonnement expérimental

### Baratin contre tambourin

« Le monsieur de la météo a dit que l'éclair et le tonnerre, c'était la même chose. Moi, je le crois pas. C'est pas possible. D'abord, c'est pas en même temps, ça se voit bien. »

Ainsi parlait Noël, petit bonhomme de sept ans, avec la fougue et l'entêtement de qui ne s'en laisse pas conter. Pourtant, l'ingénieur météorologue venu faire une animation à l'école quelques jours auparavant avait bien expliqué la différence de vitesse entre le son et la lumière. Il avait certes apporté avec lui diapos, instruments de mesure, schémas, croquis, cuves, matériel divers, bref de quoi faire de multiples expériences, mais sur ce

point-là, précisément, de l'orage, de l'éclair et du tonnerre, cette question toute simple qui lui avait été posée, il n'avait proposé qu'une réponse verbale. Claire et précise, oui. Mais voilà, on ne remplace pas une représentation mentale, une croyance colorée de fantaisie, par une autre plus rationnelle, simplement par des mots. Car la représentation est la résultante d'une expérience propre, tout erronée que soit son interprétation. Que valent les paroles face à un vécu ?

Alors Noël, désireux de nous convaincre, imagina le protocole expérimental suivant. Nous nous rendîmes au terrain de football, endroit qui nous avait paru le mieux approprié par sa taille et sa planéité, munis d'un tambourin et d'une paire de jumelles. Hakim alla se placer à l'autre extrémité du terrain (100 mètres) et frappa sur le tambourin. Chacun d'entre nous, l'observant à travers les jumelles, put constater de façon tout à fait perceptible le décalage entre l'image de l'enfant qui frappe et le son du tambourin qui nous parvenait un tiers de seconde plus tard. Noël admit son erreur, accepta le démenti de l'expérimentation qu'il avait lui-même imaginée !

Droit à l'erreur, tâtonnement expérimental, ce n'est possible, efficace et constructif pour l'expression de l'autonomie de la pensée que si les conditions qui garantissent la sécurité des enfants sont réunies : j'ose dire, j'ose entreprendre, j'ose faire, j'ose tester ma démarche et mes idées si tout autour de moi m'inspire la confiance.

Une méthode, certes, qui part des enfants, de leurs représentations, de leurs erreurs pour construire les savoirs, mais aussi des garde-fous qui lui permettent de faire émerger cette première expression du réel que l'enfant « sait » plus ou moins fantaisiste. Entre autres, une loi sacrée, incontournable, non négociable, sans exception et sans appel : « On ne se moque pas. » Dans la classe, c'est la première affichée, la seule imposée.

## De la loi commune à l'autonomie

### Interprétation d'une définition

*Auto-nomos* : se donner sa propre loi.

Il ne s'agit pas de faire en sorte que chacun se fabrique sa propre loi. Régnerait alors celle du plus fort, en gueule ou en muscles. Mais plutôt un rapport personnel à la loi, une relation qui viserait aussi une certaine marge de liberté et, dans cette logique, la possibilité de la transgresser. N'est-ce pas cela être responsable ? En somme, il s'agirait d'adopter une attitude qui se situerait entre deux extrêmes : celle qui consiste à se soumettre à la règle de façon rigide (« avaler » la règle en quelque sorte) et, à l'opposé, cette autre qui se définit par la transgression systématique (délinquance, perversion, violence...).

Aussi, le rapport à la loi est-il de toute première importance lorsqu'on vise l'acquisition de l'autonomie, entreprise qui n'est possible « qu'après avoir intégré la loi commune, sociale, groupale, familiale, qu'après s'être inscrit dans la loi humaine partagée » (Armand Touati). Or, la première des lois, celle que reconnaissent toutes les sociétés, parfois selon des modalités différentes (Margaret Mead), celle qui figure comme l'archétype de toutes les lois humaines, c'est l'interdit de l'inceste.

### Extrait de Quoi de neuf ?

Franck : Mercredi, j'ai été à l'hôpital, et ma mère, elle a accouché et j'ai vu mon bébé.

Fousia : Mais non ! C'est pas ton bébé ! C'est le bébé de ton papa et de ta maman. Toi, c'est que ta petite sœur.

Maîtresse : Fousia a raison, Franck. Quand tu seras grand, tu pourras te marier avec qui tu veux, mais pas avec ta maman, ni avec ta petite sœur. Ça, c'est interdit par la loi des hommes.

Françoise Dolto : « Je ne comprends pas que l'école, dès trois ans, n'enseigne pas à un enfant qu'il n'aura jamais le droit d'avoir des enfants de sa maman, de son papa, et qu'il est

ainsi dans la même loi qu'eux par rapport à leurs propres parents et par rapport à lui. Je ne comprends pas qu'on ne lui dise pas qu'il ne peut y avoir chez les humains de relations et de jeux sexuels, qu'ils soient hétérosexuels ou homosexuels, entre enfants et parents proches. Tout ce que tu désires du sexe avec les autres, si eux le veulent bien, mais jamais avec ceux de ta famille. »

Quelle meilleure manière de faire accepter la loi que d'en montrer le bien-fondé en en instituant nous-mêmes ? C'est un des rôles du Conseil.

Extrait d'un règlement institué en 1992-1993 par la classe de CE1/CE2 d'Avolsheim, Bas-Rhin :

*« Je ne touche pas aux affaires des autres sans leur permission.*

*Je ne cours pas dans la classe, sauf pour aller vomir.*

*Si j'ai quelque chose à dire à un seul enfant de la classe, je chuchote.*

*Je peux boire au lavabo quand j'ai soif. Je rince le gobelet.*

*On ne se mêle pas des histoires d'amour des autres. »*

### **Et pour finir...**

L'enfant sauvage, recueilli par les hommes, ne sut jamais se tenir droit. Il ne sut jamais parler. Sans doute, ce qui lui a manqué, et de manière tout à fait irréversible, ce fut la présence des autres, de l'autre. Ainsi, l'autonomie, celle qui s'inscrit dans le sens de la vie des sociétés de droit, et non des sociétés tribales, n'est pas la capacité de se débrouiller tout seul. Mais bien plutôt de se constituer une identité ni exclusive de l'autre, ni inclusive, une identité qui permette la relation, la créativité, l'expression personnelle.

En d'autres termes, peut-être, la capacité de dire « je ».

43<sup>e</sup> congrès de l'ICEM – Août 1996