

L'Autonomie comme compétence transversale à l'école : mythe ou réalité

*Aïcha BENAMAR**

Introduction

Rendre les élèves autonomes et responsables constitue depuis toujours une des grandes finalités affichées dans les instructions officielles de l'éducation nationale en Algérie. Le programme actuel vise entre autres, l'autonomisation des élèves en vue de leur offrir un levier susceptible de donner du sens à leurs activités scolaires et les mobiliser autour de leurs apprentissages. Etre autonome, pour nous, c'est «devenir responsable », jusqu'à un engagement dans l'action. L'autonomie dit-on ne s'enseigne pas, elle se vit et se pratique. C'est une façon d'être, de décider et de penser. Elle constitue une condition favorable pour que se mette en place la socialisation de l'enfant. Etre autonome et par conséquent responsable ne prend véritablement sens qu'en étant social.

Si l'autonomie amène l'élève à se prendre en charge, la responsabilisation le pousse à assumer ses choix. C'est un processus qui passe par le développement de l'estime de soi, dans la connaissance et l'affirmation de ses propres valeurs. Favoriser l'autonomie et donc la responsabilité implique un support et une orientation constante, en respectant le rythme et le style d'apprentissage propre à chaque élève. Celui-ci développe le potentiel d'agir directement sur son milieu de vie, avec la possibilité d'en améliorer la qualité.

Cette recherche se situe dans le prolongement des travaux de Barbot (1999), Zimmerman (2000) et Lahire (2001). Considérant l'autonomie comme compétence transversale à l'école, la première

* Didacticienne, Directeur de Recherche ; chercheure Crasc.

question est de savoir quel(s) sens revêtent les notions d'autonomie et d'autonomisation des élèves, chez les enseignants? Est-ce que l'autonomisation des élèves est un objectif visé par les enseignants ? Si oui est-il atteint ?

Notre contribution porte sur une approche qualitative des stratégies d'autonomisation cognitive des enseignants et des pratiques autonomes¹ des élèves de 3^{ème} année² de l'école primaire.

1. Méthodologie

Partant de l'analyse des programme et documents d'accompagnement de l'enseignement primaire, de quelques données d'entretiens menés avec des enseignants et d'observations de classes, nous avons déterminé deux principaux types d'autonomie : l'une cognitive et l'autre comportementale. En nous basant sur les champs conceptuels recouverts par ces deux types d'autonomie : autonomie de « l'apprendre », du « faire », du « dire », nous avons conçu un outil méthodologique pour évaluer le degré de développement (et/ou de renforcement) de cette compétence, chez quelques élèves³ observés dans six classes de 3^{ème} année primaire. Comment se présente cet outil ? Comment l'avons-nous utilisé ?

Cet outil se présente sous la forme d'une cible que nous nommerons CEDA (cible d'évaluation du degré d'autonomie) découpée en 7 portions. Chaque rayon représente une compétence intermédiaire. De l'hétéronomie totale à l'autonomie totale, nous

¹ Par pratiques autonomes nous entendons : l'autonomie du « dire », du « faire » et de « l'apprendre ».

² Pourquoi des classes de 3^{ème} année primaire et non pas de 1ère ou de 5^{ème} année? Parce que ce sont des classes charnières entre le premier (apprentissages fondamentaux) et le second palier (renforcement des apprentissages fondamentaux).

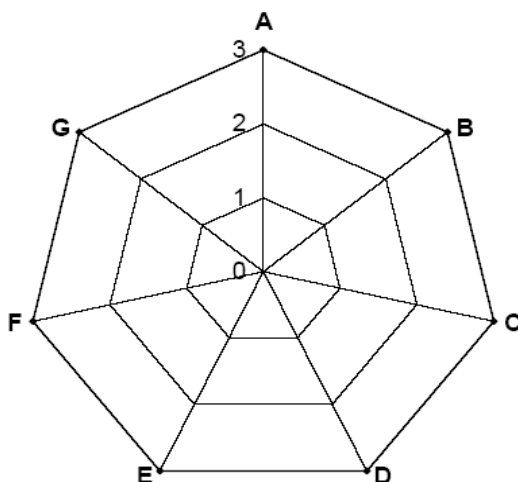
³ Nous avons observé six élèves par classe (3 garçons et 3 filles). Ces élèves nous ont été désignés par l'enseignante de la classe sur la base de critères inconnus pour nous au départ. Ce n'est qu'à la fin de la séance qu'à notre demande les critères furent connus.

avons deux stades (ou degrés) intermédiaires. Au centre de la cible est reporté le degré minimal (0).

Sur le rayon sont reportés les degrés intermédiaires (1 et 2). Sur le périmètre est reporté le degré maximal (3).

La CEDA regroupe sept compétences intermédiaires à évaluer. Ces compétences sont symbolisées par les lettres A, B, C, D, E, F, G

Figure 1 : Représentation de la CEDA



Compétences intermédiaires évaluées	Critères d'évaluation
A : organisation du travail	0 : hétéronomie
B : recherche de l'information	1 : autonomie (degré intermédiaire 1)
C : interaction avec les autres	2 : autonomie (degré intermédiaire 2)
D : questionnement	3 : autonomie acquise
E : analyse de situations	
F : prise de décision	
G : résolution de problèmes	

Pour chaque élève dont l'autonomie a été évaluée, chaque compétence (A, B, C, D, E, F, G) a été notée puis les différents

points ont été reliés entre eux. Ces tracés ont permis d’obtenir une forme s’étendant, dans chaque cas, sur une zone plus ou moins grande de la cible. Plus la zone est étendue plus le degré de développement de l’autonomie est fort et vice versa.

Les six cibles tracées dans chaque classe ont été comparées entre elles ; puis aux cibles des autres classes.

2. Résultats

Nous présentons dans les tableaux et figures suivants les configurations des cibles des 36 élèves observés (CEDA 1 à 36). Ces représentations graphiques permettent de déterminer le degré de chacune des sept compétences intermédiaires développées dans la perspective d’atteinte de l’autonomie.

Configurations des cibles des élèves des Classes 1 et 2

Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 1)							Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 2)						
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G
CED A 1	2	2	1	2	1	0	1	CED A 7	2	2	2	2	1	0	1
CED A 2	2	2	2	2	1	0	1	CED A 8	2	2	1	2	1	0	1
CED A 3	1	2	1	1	1	1	0	CED A 9	2	2	1	2	1	0	1
CED A 4	2	2	1	2	1	0	1	CED A 10	3	2	2	1	2	1	0
CED A 5	2	2	1	2	1	0	1	CED A 11	2	2	2	2	1	0	1
CED A 6	2	2	2	2	1	0	1	CED A 11	2	2	1	2	1	0	1

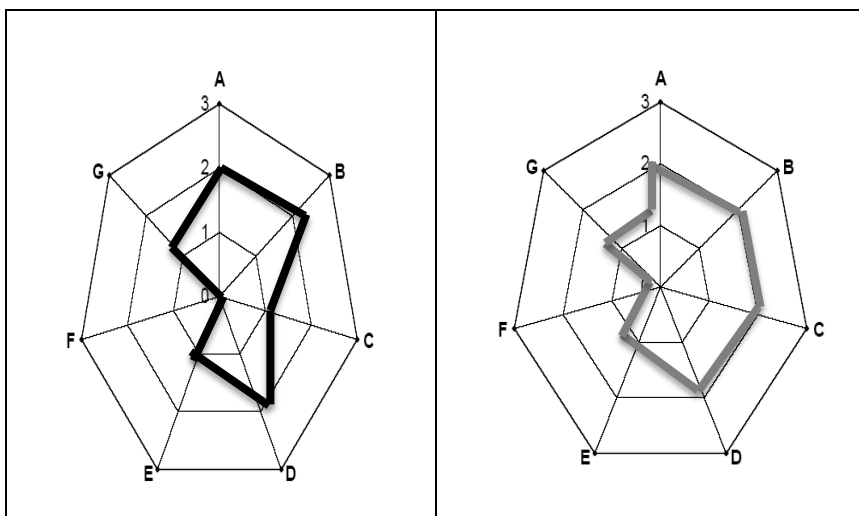
La comparaison des CEDA des classes 1 et 2 met en évidence 2 configurations dominantes

- Une première configuration représentée par CEDA 1, 4, 5 (classe 1) et CEDA 8, 9 et 11 (classe 2) où les compétences

intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes »

- Une deuxième configuration représentée par CEDA 2 et 6 (classe 1) et CEDA 7 et 11, qui confirme le degré intermédiaire « 1 » et/ou « 0 » nul des compétences F et G, c'est-à-dire : « prise de décision » et « résolution de problèmes. »

Figures 2 et 3 configurations des cibles dominantes dans les classes 1 et 2



Configurations des cibles des élèves des Classes 3 et 4

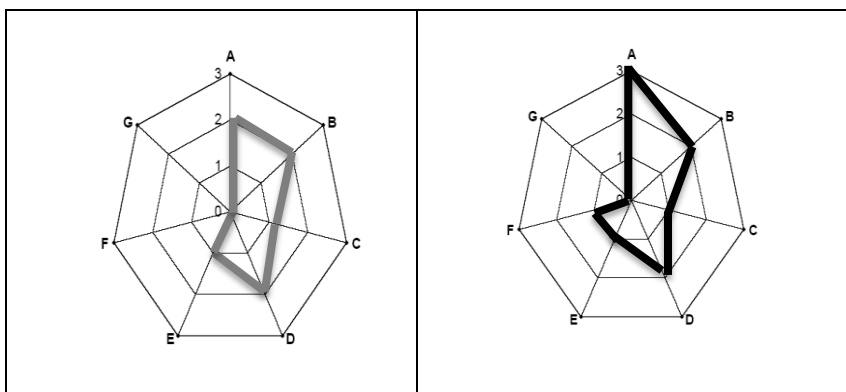
Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 3)							Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 4)						
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G
CED A 13	2	2	1	2	1	0	0	CED A 19	3	2	2	2	1	1	0
CED A 14	3	2	1	2	1	1	0	CED A 20	2	2	1	2	1	0	0
CED A 15	2	2	2	2	1	0	1	CED A 21	2	2	1	2	1	0	0
CED A 16	3	2	2	2	1	1	0	CED A 22	3	2	2	2	1	1	0
CED A 17	2	2	1	2	1	0	0	CED A 23	2	2	1	2	1	0	0
CED A 18	2	2	1	2	1	0	0	CED A 24	3	2	1	2	1	1	1

La comparaison des CEDA des classes 3 et 4 met en évidence 2 configurations dominantes

- une première configuration représentée par CEDA 13, 17 et 18 (classe 3) et CEDA 20, 21 et 23 (classe 4) où les compétences intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont encore plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes »

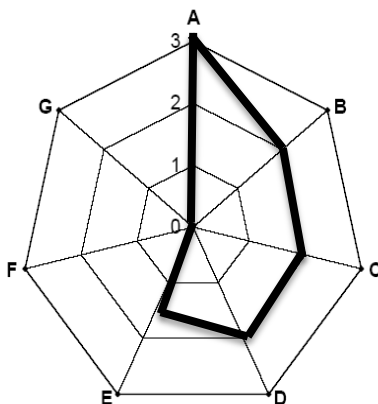
- une seconde deuxième configuration représentée par CEDA 14 et 16 (classe 3) et 19 et 22 (classe 4) confirmant encore le degré intermédiaire 1 et/ou nul des compétences E, F et G : « analyse de situations », « prise de décision » et « résolution de problèmes ».

Figures 4 et 5 représentant les configurations des cibles dominantes dans les classes 3 et 4



La comparaison des CEDA des classes 5 et 6 met en évidence une configuration dominante (figure 6) représentée par CEDA 25, 27, 29 et 30 (classe 5) et CEDA 32, 33 et 35 (classe 6) où les compétences intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont encore plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes.

Figure 6 : Configuration dominante dans les classes 5 et 6



De manière générale, les compétences intermédiaires A (organisation du travail) et B (recherche de l'information) sont développées au degré intermédiaire 2. Il faut sans doute préciser que la plupart des élèves attendent les consignes pour réaliser les activités programmées la mise en train spontanée n'a été observée que chez de rares élèves (2 à 3 par classe au plus). En B, quelques initiatives sont prises dans le groupe de pairs en revanche la recherche d'informations manque d'organisation.

Les élèves ont peur de prendre la parole spontanément pour questionner ou répondre. La crainte de l'erreur constitue un obstacle à la prise de parole. Les manifestations d'autonomie semblent souvent étouffées par les attitudes des enseignants dont le discours est contradictoire : « on cherche à développer l'autonomie alors que toutes les attitudes semblent le nier. »

3. Apprentissage et autonomie

Avant d'approcher le concept d'autonomie, de préciser ses attributs et sa fonction opératoire dans l'apprentissage il convient de s'interroger sur ce qu'est « apprendre ». Apprendre c'est construire du savoir et le mobiliser ; c'est aussi développer des compétences disciplinaires et transversales. L'apprentissage en tant que processus sous-entend une modification du comportement de l'élève⁴. En interagissant avec d'autres, dans le groupe-classe, un binôme avec le pair, ou avec un médiateur en dehors de la classe, il construit son savoir et développe ses compétences. Le travail effectué par l'apprenant⁵ au cours d'une interaction en classe laisse des traces d'ordre déclaratif et procédural dans sa mémoire à long terme.

⁴ Et par là une modification de son statut : il devient apprenant autrement dit acteur de son savoir

⁵ Elève actif, acteur de son savoir

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage qui implique avant tout des interactions des élèves avec des pairs, avec des médiateurs et des media. L'interaction est un échange communicatif que des entités exercent les unes sur les autres, un réseau d'influences mutuelles⁶. Dans ce cadre, la relation didactique peut être considérée comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des élèves et un enseignant dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé ; autrement dit en situation didactique et/ou a-didactique visant entre autres l'autonomisation des élèves.

Le néologisme « autonomisation » est utilisé pour désigner le processus durant lequel on donne à l'élève les moyens d'acquérir un degré d'autonomie supérieur à celui qu'il possède déjà dans les apprentissages (Albero, 2002). Elle place l'élève en situation de pouvoir répondre de ses actions (Barbot et Catamarri, 1999). Elle est intégrée aux objectifs éducatifs. En effet, la Loi d'orientation stipule que l'enfant est au centre du système éducatif, il est acteur de ses apprentissages.

Selon les instructions officielles, l'école, dit-on, doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité, son identité, par sa propre activité. Il devient ainsi un sujet qui prendra des initiatives afin de devenir un homme libre et responsable. Il est précisé, par ailleurs, que l'autonomie est une compétence transversale c'est-à-dire une compétence qui se construit dans différents domaines disciplinaires et permet de construire des apprentissages communs aux différents domaines.

Dans les nouveaux programmes, il est à nouveau affirmé que l'autonomie(intellectuelle en particulier) est un comportement qui doit sans cesse être encouragé afin de rendre l'élève capable d'apprendre, de résoudre des problèmes, d'analyser des situations, de faire des choix, de prendre une certaine distanciation, de penser

⁶ Perret-Clément, A.N, *la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* ; Paris, Armand Colin, 1996, p. 67.

par lui – même, de se poser des questions, s’informer ou mobiliser les connaissances acquises. (Benamar, 2008)

Selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (2000), *le concept d'autonomie s'est construit dans l'action, le langage, le sentiment, la mémoire et l'imagination du sujet* ; autrement dit, l'autonomie ne s'acquiert pas par imitation mais par apprentissage. *Elle est, dit-elle, de l'ordre de la transformation ou d'une dialectique.* L'apprentissage de l'autonomie relève d'une relation éducative complexe : la relation entre l'élève et son environnement (le « climat de classe ») dans lequel l'enseignant tient une place essentielle, et aussi entre l'élève et ses pairs. Elle se trouve ainsi régulée par un ensemble d'interactions. Et si *rendre autonome, c'est céder une partie de son pouvoir* (De Vecchi G., 1992), on se demande si les enseignants au primaire sont prêts ou aptes à le faire? Pour ce faire, affirme l'auteur : « il faut *commencer par respecter réellement les élèves et les associer aux décisions, quel que soit leur âge* ». Le partage du pouvoir avec les enfants n'est possible que si les enseignants ont eux-mêmes un réel pouvoir sur leurs actes éducatifs et leurs pratiques pédagogiques ; autrement dit s'ils disposent d'un espace de créativité au plan méthodologique. L'assujettissement relatif de l'enseignant à l'inspecteur est souvent évoqué. *Comment rendre l'élève autonome si soi-même on ne l'est pas ?* Si l'on croit Mendel G., (2002), les enseignants « *ne peuvent renoncer à l'autorité et à défaut d'avoir un pouvoir individuel et surtout collectif sur le contenu de leur acte éducatif, il ne leur reste plus que le pouvoir sur leurs élèves* ».

4. « Autonomie » et « responsabilité » dans les discours d'enseignants

Nous avons voulu savoir si la notion d'autonomie revêtait le même sens pour les enseignants interrogés, car pour l'évaluer⁷ il est nécessaire d'utiliser les mêmes indicateurs. Les analogies plus ou

⁷ Evaluer le degré d'autonomie (le niveau atteint) dans les différentes situations scolaires

moins explicites, qui ont jalonné les réponses, établies entre « autonomie » et « prise de responsabilité », constituaient un ensemble de significations partagées entre les enquêtés ; mettant en évidence le caractère normatif et prescriptif de leurs discours respectifs. Quant au pourquoi développer l'autonomie en classe, les réponses obtenues sont par contre plus mitigées : si pour certains enseignants l'autonomie apparaît comme un élément déterminant pour « *l'épanouissement* », « *l'acquisition de méthodes de travail* » et « *l'affirmation de la personnalité* », pour d'autres le mot « autonomie » est magique ; il réfère à un concept « mou » voire « creux », ne signifiant pas grand-chose dans la réalité scolaire. Certains reconnaissent qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une déclaration de principe. Quand l'autonomie correspond à « *la faculté d'inventer des solutions à tout moment* » elle est dite bénéfique mais quand elle apparaît comme « *la capacité de remettre en cause ce qui est autour de soi* » elle semble constituer un danger pour la discipline scolaire.

Si l'autonomie est souvent assimilée à une condition de réussite scolaire et d'adaptation, des confusions sémantiques sont par contre relevées entre « autonomie et débrouillardise » et également entre « autonomie et laisser-faire systématique ». Pour certains enseignants un élève autonome n'est ni sage ni docile. Il fait preuve d'indépendance, qui se passe de l'aide d'autrui ; il fonde son comportement sur ses propres règles qui peuvent entrer en contradiction avec celles imposées par l'institution. Etre autonome, pour d'autres enseignants, ne prend véritablement sens qu'en étant social, c'est-à-dire en établissant des relations et en étant ouvert aux autres. Si tous s'accordent à dire que l'autonomie est intégrée aux objectifs éducatifs, depuis toujours, la question est de savoir si cet objectif effectivement réalisé et si oui à quel degré ?

Dans le système scolaire, malgré les nombreuses réformes pédagogiques et les efforts indéniables déployés par les enseignants

en vue de rendre les enfants/élèves plus autonomes⁸ et par conséquent plus responsables, le règlement de l'intérieur de l'école, centré essentiellement sur les règles à faire respecter⁹, autrement dit les contraintes et les obligations, vise depuis toujours deux buts : « *assurer l'ordre et le silence et prévenir les accidents et les maladies* ». Si les discours générés par ce règlement intérieur portent essentiellement sur les interdits, existe-t-il une place quelconque pour l'autonomisation et la responsabilisation de chacun? En quoi les pratiques éducatives permettent-elles à tous d'être autonomes et responsables ?

Lorsqu'on demande aux enseignants de définir ce qui, selon eux, caractérise un comportement autonome chez les élèves, certains répondent, en toute bonne foi, en décrivant une attitude qui en fait se rattache autant à l'idée de soumission qu'à celle d'autonomie : est autonome celui qui arrive à l'heure et fait son travail sans qu'on ait à le surveiller. Ils font évidemment référence à la notion de *responsabilité*, mais le fait de circonscrire le concept d'autonomie à cette seule dimension revient en réalité à le dénaturer. Leurs réponses peuvent en effet s'interpréter aussi bien comme inspirée par le seul souci de leur propre tranquillité d'esprit: « est autonome la personne qui fait ce que je veux qu'elle fasse sans que j'aie à le lui demander ».

Les différents discours recueillis convergent vers le développement de l'autonomie cognitive ou intellectuelle. Il s'agit, selon les enseignants de développer chez l'enfant/élève les compétences d'apprentissage, de résolution de problèmes,

⁸ Il s'agit pour l'enfant/élève d'apprendre à mener à bien un projet qu'il a lui-même choisi, de gérer son travail et de l'organiser. L'accès à l'autonomie et à la responsabilité constitue en théorie un apprentissage, inscrit dans les instructions officielles.

⁹ Le règlement intérieur possède un statut juridique inscrit dans la hiérarchie des normes à l'échelon des arrêtés. Ce règlement accroché au mur dans les classes que nous avons visitées ainsi que le règlement de la classe là où il existe ne font nullement référence à l'autonomie et à la responsabilité des enfants/élèves en classe et à l'école.

d'analyse de situations scolaires, de questionnement, de traitement de l'information et de mobilisation des connaissances acquises.

La grande majorité des enseignants déclarent que l'autonomie et la responsabilité font partie des finalités de l'éducation. A la question de savoir pourquoi il faut développer ces deux compétences la forte tendance des réponses est de type social : *« L'école doit rendre l'enfant/élève autonome et responsable parce que l'autonomie et la responsabilité constituent des éléments déterminant dans la société actuelle aussi bien pour l'efficacité du fonctionnement collectif que pour l'épanouissement de l'individu. Elles permettent à l'enfant/élève d'acquérir des méthodes de travail pour la suite de sa scolarité et pour sa vie professionnelle. Elles favorisent également l'affirmation et la consolidation de sa personnalité et lui permettent d'entrer dans le monde adulte avec des acquis méthodologiques et psychologiques, favorisant son insertion dans la société. »*

Certains enseignants parlent d'autonomie et de responsabilité comme besoins : *l'enfant/élève a besoin d'autonomie et de prise de petites responsabilités car celles-ci vont contribuer à la construction de sa personnalité ;* autonomie et responsabilité des élèves se manifestant dans la réalisation de tâches concrètes observables et mesurables. Parmi ces tâches figurent la planification de l'apprentissage et le développement de stratégies de résolution de problèmes, constituant un facteur d'autonomisation et de responsabilisation ; c'est ce que Zimmerman, Bonner et Kovach, (2000) nomment l'apprentissage autorégulé¹⁰

¹⁰ Qui se déroule en quatre phases : première phase : *autoévaluation et autocontrôle, détermination du niveau* : autoévaluation du niveau des élèves concernant le contenu à apprendre. Deuxième phase : *analyse de la tâche d'apprentissage* : les élèves se fixent des objectifs concernant le contenu à apprendre et préparent une stratégie permettant de les réaliser. Troisième phase : *Application de la stratégie et contrôle* : les élèves réalisent le plan prévu, en prenant des notes concernant leur démarche. Quatrième phase : *Contrôle des résultats.*

En guise de conclusion

Nous pouvons dire que nous avons amorcé une réflexion à petite échelle pensant que l'autonomie et la responsabilité constituaient à la fois des valeurs et des compétences au centre des objectifs pédagogiques et des pratiques éducatives. Or, ce qui est perceptible c'est que les activités d'apprentissage sont rarement orientées vers la dynamisation du processus d'autonomisation et de responsabilisation des enfants/élèves. Certes les nouveaux programmes, dans leurs contenus notionnels et méthodologiques accordent une place importante à ces deux valeurs et compétences, en revanche les pratiques observées ne font accéder que très peu d'élèves au niveau d'autonomisation et de responsabilisation souhaité.

Bibliographie

Barbot, M.J. et Catamarri, G., *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris, PUF, 1999.

Benamar A., (2008). *A propos du statut social de l'enfant : une enquête en milieu scolaire*. *Insaniyat* 41, 53-66

Caudon, H., *Autonomie apprentissages. Les questions clés*, Temples, 2001, pp. 8-9.

Gosset, M.-A., *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon, Chronique sociale, 2000, p. 14.

Hoffmans-Gosset, M.-A. *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique sociale, 2000, p. 14.

Lahire B., *La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. *Revue française de pédagogie*, 2001, 134

Liquete, V. et Maury, Y., *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, 2007, p. 154.

Meirieu, Ph., « Apprendre à travailler, apprendre à aider », *Cahiers pédagogiques*, n°336, 2003.

Ravestein, J., *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles, De Boeck, 1999.

Zimmerman, B.J. ; Bonner, S. et Kovach, R., *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2000.