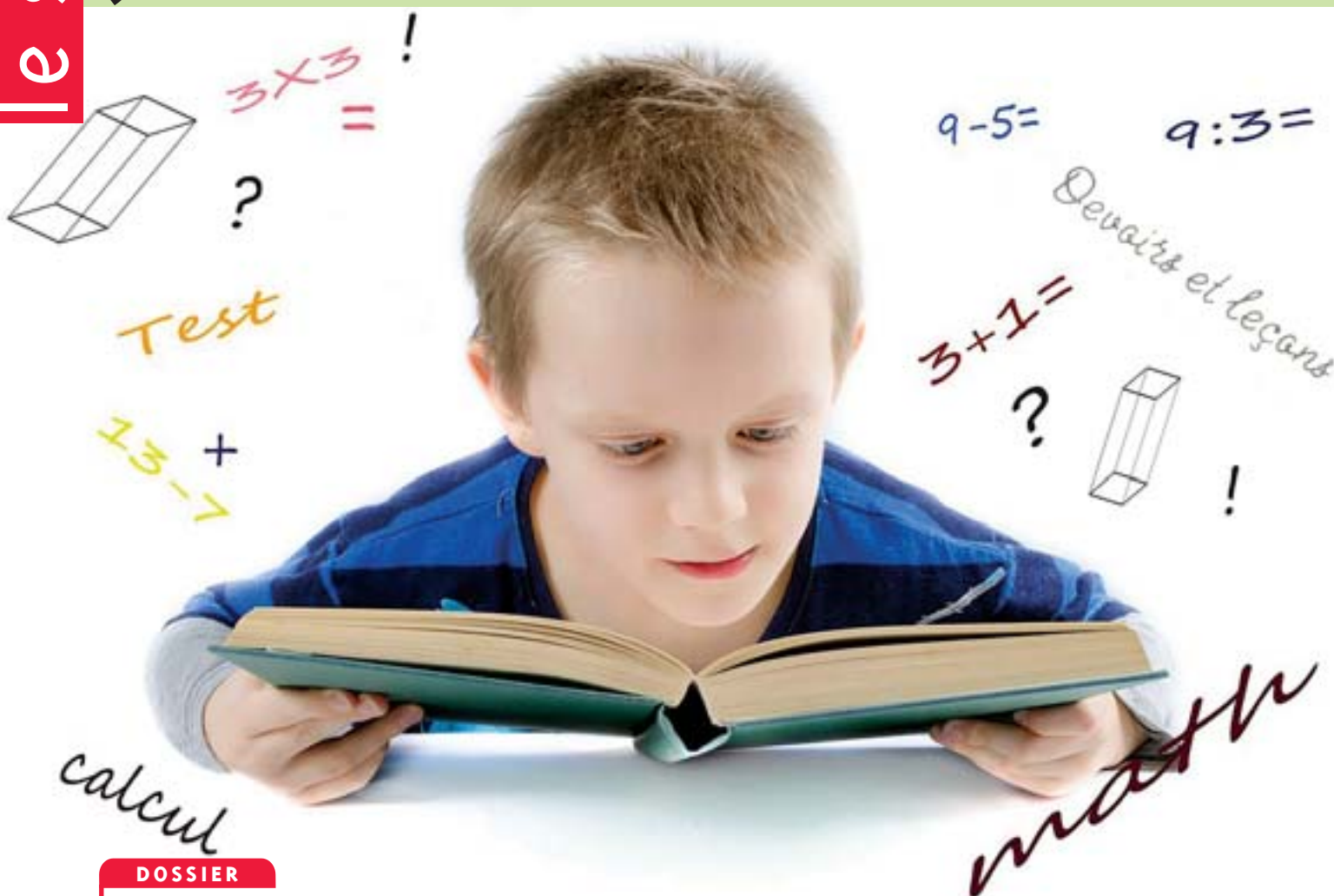




DOSSIER

L'injonction à l'autonomie, simple question d'économie ?

VIE DES ÉSPÉ

L'ÉSPÉ de Bretagne
dans la tourmente
institutionnelle

Par Ghislaine Gueudet

Page 3

Journée du Réseau-ÉSPÉ :
RESPE in peace/pieces

Par Vincent Charbonnier, Muriel Coret,
Michela Gribinski

Page 4

FOCUS

« Autonomie » :
quelques emprunts
(et des pistes
de lectures)
pour un parcours

Par Michela Gribinski

Pages 14

Le monde nouveau



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable
du collectif FDE

Nous y voilà donc dans ce monde « nouveau ». Nous voilà pris — c'est le mot — dans la disruption, une brusque rupture nous dit le lexicographe, dans le monde brutal de la « stratégie du choc » et du rouleau compresseur, *un libéral-autoritarisme* qui mime ce qu'il prétend combattre !

Depuis quelques mois, la politique macroniste déploie ses attaques d'une brutalité inédite contre la grande majorité de la population, de tous les âges, mais pas de toutes les conditions sociales : *les jeunes* avec le tri social, pardon la sélection à l'entrée de l'université ; *les salarié.e.s* dépossédé.e.s de leur protection avec la mise en pièces du Code du travail dans la continuité de la liquidation amorcée par M. El Khomri à la fin du quinquennat Hollande — souvenons-nous, « *Le changement, c'est maintenant* » ; *les fonctionnaires* dont le statut est désormais clairement en ligne de mire ; *les retraité.e.s* qui subissent avec la hausse de la CSG une baisse inédite de leur pouvoir d'achat ; *les futur.e.s retraité.e.s* qui vont subir la réforme de la retraite par points (poings ?) ; *la protection sociale* qui s'effrite avec la confiscation des cotisations sociales patronales et salariales (tour de passe-passe pour atténuer le poids de la CSG pour les salarié.e.s) ; *les conditions indignes* de vie et de travail dans les EHPAD, etc.

Sur le plan de l'éducation, ce *libéral-autoritarisme*, c'est d'abord le « nouveau » scientisme des neurosciences qui, avec le numérique dont il est le doublet, est la pierre philosophale du *xxi^e siècle*, celle qui permettrait des politiques d'éducation « efficaces », fondées sur « la preuve », la fêrule aidant il faut bien le dire...

Et puisque trop, ce n'est toujours pas assez, on va réformer, pardon liquéfier le baccalauréat, préalablement réduit à un « monument historique », une liquidation au sens propre et affine à la mise en place du tri social à l'orée de

l'université. En confondant de manière délibérée l'orientation avec la sélection, on transforme radicalement la formation universitaire en simple certification d'un « prêt-à-l'emploi » et en l'épurant de toute sa dimension critique.

Alors que le gouvernement et ses apôtres béats se gargarisent de défendre le « droit à l'erreur », ils l'anéantissent par ailleurs avec la sélection en réinventant même la prédestination...(*) Assurément, un monde nouveau ! Quant à la formation des enseignant.e.s, c'est le même moule qui prévaut, celui de l'individualisation, de la modularisation, de la contractualisation, celui de l'absolutisation des « dispositifs », qui disposent en effet.

Décidément président des premiers de cordée, Macron est jusqu'à présent parvenu à imposer un *libéral-autoritarisme* antisocial et tous azimuts. Partout les syndiqué.e.s alertent, dénoncent, tentent de mobiliser, mais le rouleau compresseur passe et repasse. Comment lutter ? Comment construire un rapport de force efficace ? Comment reprendre confiance dans le pouvoir de s'opposer, et même parfois de gagner comme nos collègues de Reims avec le maintien en l'état des maquettes qu'ils avaient votées malgré les pressions ministérielles ?!

D'abord se parler, échanger, se réunir, construire les revendications collectivement et décider collectivement des moyens de les défendre... Dans cette intention, le SNESUP-FSU organise une coordination des élu.e.s, des syndiqué.e.s, des militant.e.s dans les ESPÉ le 5 avril 2018 à Paris pour organiser les batailles à venir, qui devront impérativement être menées pour le service public de formation des enseignant.e.s. Ne comptons que sur nos propres forces !

(*) Il faut d'ailleurs s'alarmer de cette obsession, tout à fait obscène, du « tri » qui segmente l'humanité en humanités multiples mais asymétriques, solvable (Davos) ou jetable (Calais).

“ En confondant de manière délibérée l'orientation avec la sélection, on transforme radicalement la formation universitaire en simple certification d'un « prêt-à-l'emploi ». ”

VIE DES ÉSPÉ

L'ÉSPÉ DE BRETAGNE
DANS LA TOURMENTE
INSTITUTIONNELLE

PAR GHISLAINE GUEUDET

Page 3

JOURNÉE
DU RÉSEAU-ÉSPÉ :
RESPE IN PEACE/PIECESPAR VINCENT CHARBONNIER,
MURIEL CORET, MICHELA GRIBINSKI

Page 4

DOSSIER

L'INJONCTION
À L'AUTONOMIE,
SIMPLE QUESTION
D'ÉCONOMIE ?

DOSSIER COORDONNÉ

PAR PIERRE SÉMIDOR

Page 5

FOCUS

« AUTONOMIE » :
QUELQUES EMPRUNTS
(ET DES PISTES
DE LECTURES)
POUR UN PARCOURS

PAR MICHELA GRIBINSKI

Page 14

L'ÉSPÉ de Bretagne
dans la tourmente
institutionnelle

→ par Ghislaine Gueudet, secrétaire de la section SNESUP de l'ÉSPÉ de Bretagne

Créée en 2013, l'ÉSPÉ de Bretagne s'engageait sur des mesures transitoires devant s'étaler sur deux ans. Or l'incertitude demeure à ce jour, les errances institutionnelles des dernières années n'ayant fait qu'accroître l'inquiétude des personnels.

LE CONTEXTE INITIAL, RAPPEL

L'ÉSPÉ de Bretagne a été créée en 2013. Pour les personnels (antérieurement en poste à l'IUFM de Bretagne, composante de l'université de Bretagne occidentale), le dossier d'accréditation prévoyait des mesures transitoires de 2013 à 2015, une période bien longue pour demeurer dans l'incertitude, et l'inquiétude était manifeste. Pas étonnant dans ces circonstances qu'aucun personnel de l'ex-IUFM ne se soit porté.e candidat.e à la direction de la nouvelle école. Le rectorat avait bien anticipé cette situation et prévu son candidat : Pascal Brasselet, IA-IPR de sciences physiques, dont la candidature fut retenue par le conseil de l'école. Ainsi Pascal Brasselet prit la direction de l'ÉSPÉ de Bretagne, son installation sur un poste d'enseignant-chercheur contribuant au passage à la réduction constante du nombre de ces supports d'emplois occupés à leur destination première.

AU FIL DES ERRANCES
INSTITUTIONNELLES

Heureusement, le dossier d'accréditation de 2013 prenait l'engagement d'une stabilisation, permettant à chacun de patienter : « À compter de janvier 2016 au plus tard, l'ÉSPÉ exerce, dans le cadre de la communauté d'universités et établissements qui succédera au PRES, l'intégralité de ses missions et notamment celles qui sont liées à la gestion des ressources humaines. » Hélas, la communauté d'universités qui a succédé au PRES s'appelait l'université Bretagne Loire. Créée le 8 janvier 2016, elle aurait été bien en



L'ÉSPÉ
de Bretagne,
à Rennes.

peine d'intégrer en janvier 2016 les personnels de l'ÉSPÉ de Bretagne, dont l'inquiétude n'a fait que s'accroître au fil des errances institutionnelles. Aucune information ne leur a été apportée à l'époque sur ce changement de cap, 2016 se passa donc dans l'incertitude complète. En 2017, la toute jeune Comue UBL commençait déjà à prendre l'eau, et nul n'envisageait plus d'y intégrer l'ÉSPÉ de Bretagne.

ÉPILOGUE PROVISOIRE

Le tout nouveau dossier d'accréditation nous apporta donc logiquement un billet retour : l'ÉSPÉ devenait, à compter du 1^{er} septembre 2017, composante de l'université de Bretagne occidentale. Ce changement institutionnel s'accompagnait d'une dissolution de l'ÉSPÉ précédente, d'un renouvellement complet du conseil d'école et du recrutement d'un directeur ou d'une directrice.

Pour ces élections au conseil de l'école, il y a eu bien peu de candidat.e.s, et il faut remercier pour leur investissement les collègues et les étudiant.e.s des listes FSU — ils/elles ont été nombreux/ses à être élu.e.s, bien que restant (structurellement) minoritaires. Pascal Brasselet était candidat à sa propre succession ; les autres candidats n'ont pas convaincu (comme on peut s'en douter, aucun d'entre eux n'était issu de notre ÉSPÉ), et il a donc été à nouveau retenu par le conseil. L'ÉSPÉ de Bretagne devrait donc repartir avec la même direction, une fois la décision confirmée par les ministères — en espérant qu'une nouvelle surprise ne nous attende pas de ce côté !

La section SNESUP de l'ÉSPÉ de Bretagne espère que les personnels seront moins malmenés dans les années à venir, mais l'inquiétude demeure. Dans la tourmente institutionnelle actuelle en Bretagne, la formation des enseignants n'est qu'un enjeu dérisoire. ●

La section
SNESUP
de l'ÉSPÉ
de Bretagne
espère que
les personnels
seront moins
malmenés
dans les années
à venir, mais
l'inquiétude
demeure.

le snesup

FDM est un supplément
au **SNESUP**, bulletin
mensuel du **SNESUP-FSU**
78, rue du Faubourg-
Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr
Directeur de publication :
Hervé Christofol
Rédacteur en chef :
Vincent Charbonnier
Rédaction :
Collectif FDE restreint
Secrétariat de rédaction :
Catherine Maupu
CPPAP : 0121 S 07698
ISSN : 245 9663
Conception et réalisation :
C.A.G. Paris
Impression :
R.A.S. — 8, av. des Tissonvilliers,
95400 Villiers-le-Bel
Régie publicitaire :
Com d'habitude publicité,
Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Photo de couverture : © DR

Journée du Réseau-ÉSPÉ : RESPE in peace/pieces

→ par Vincent Charbonnier, Muriel Coret, Michela Gribinski

Rien de nouveau sous le soleil des ÉSPÉ ! Ni projets ni perspectives ne ressortent de la journée des entretiens du Réseau national des ÉSPÉ, qui s'est tenue à Paris le 11 janvier 2018.

On comprend que le Réseau-ÉSPÉ — c'est-à-dire, en fait, la réunion des équipes de direction des ÉSPÉ — a voulu organiser cette journée pour anticiper des annonces attendues de la part du ministère, qui auraient pu, par exemple et au hasard, concerner la remise en cause du caractère universitaire de la formation, ou le master MEEF, ou la place des concours, ou la généralisation de l'alternance en M1, etc. Mais il n'y eut pas d'épiphanie ni même d'annonce du ministère. La journée fit donc un peu « flop ». Rien à contrer... pas de scoop.

Ce qui reste, moins un produit qu'un résidu, c'est une forme de rien, du vide. Pas de pensée, pas d'idée, pas de dialectique. Au mieux, un vague catalogue de

**Rien de quoi
se démarquer,
rien à
approuver...**

constats, pas du tout organisé, des remarques plus ou moins anecdotiques, des affirmations non argumentées. Au pire, de l'autosatisfaction, des déclarations enflammées ou des prêches exhortant à l'ouverture (« Ouvrons nos portes à l'employeur, n'ayons pas peur ! »). On nous invite à nous réjouir parce que « l'employeur est davantage capable d'expliquer ce qu'il attend » (ah oui, en vérité, c'est réjouissant !). Probablement l'idée était-elle de faire front contre des avancées possibles et redoutées (car les annonces du ministère — le calendrier est contraignant —, rien de quoi se démarquer, rien à approuver... un bilan sans perspectives. On voit très bien que le Réseau ne saisit pas l'occasion pour formuler des revendications... Décidément, de propositions, pas le bout d'une.

Seule « nouveauté » : A.-S. Barthez (MESRI), qui promet (encore ?) des annonces dans un futur proche sur le « problème de la position [temporelle] du concours » et pose une docte question, évidemment totalement dénuée de tout sous-entendu, qui serait

malveillant vraiment : « Faut-il un concours ? » La « démarche qualité » ne pourrait-elle suffire ? Et d'indiquer un « travail avec les équipes rapidement ».

DISCUSSION POUR LA FORME

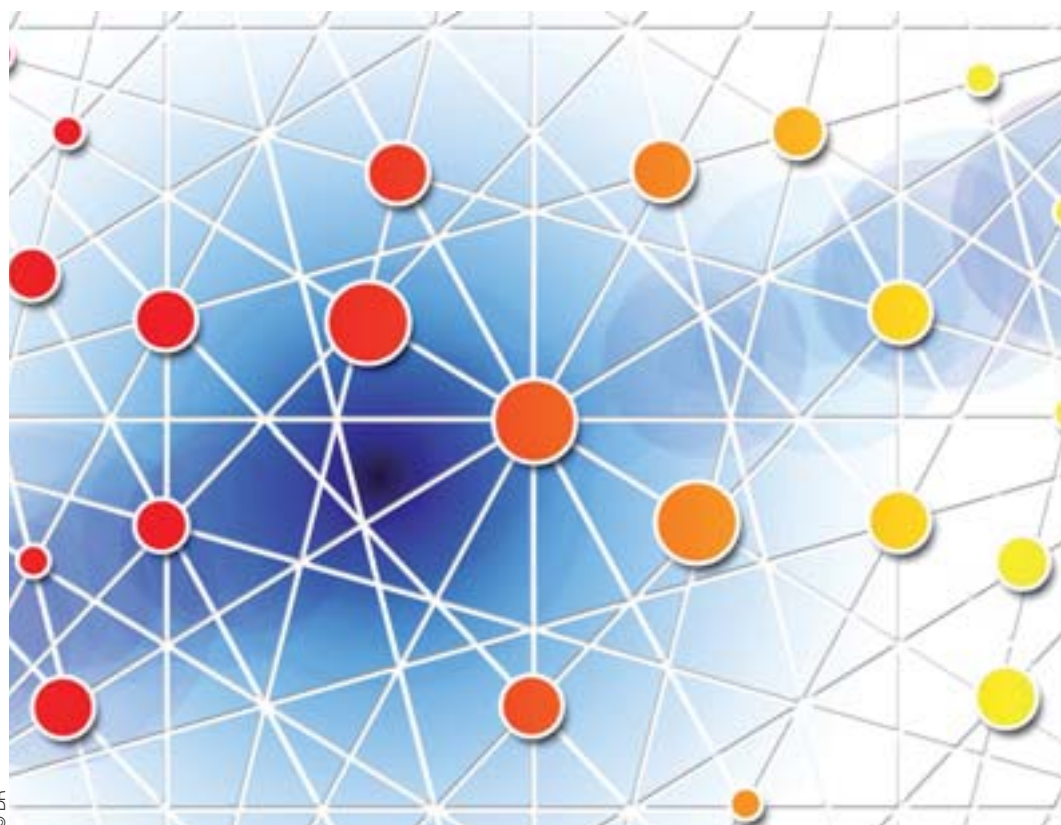
Si on relie la « question » à la conclusion de J. Ginestier, le président du RÉSPÉ, on peut voir se profiler une remise en cause des concours dans leur forme actuelle, ou, à tout le moins, une tentative de dépasser la « tension » entre concours et formation par la modification de la « forme » des concours : personne n'a donc clairement affirmé qu'il fallait supprimer les concours, mais plusieurs intervenants les ont remis en question (position, contenus, forme), de telle sorte que nous ne sommes peut-être pas loin d'une explosion de l'existant à plus ou moins bas bruit. Ou alors, une nouvelle fois, le coup du couteau sans lame qui n'a pas de manche ?

La formation est « interrogée » mais il ne se dégage pas de ligne claire de la part des « institutionnels ». Le consensus se fait sur le truisme : la formation sur deux ans est « trop lourde » et la position du concours n'est pas « satisfaisante » non plus. Quelles « avancées » aura-t-on entendu formuler ?

- Rendre le master MEEF obligatoire et proposer une démarche de VAE pour les autres parcours (puisque entre 60 et 70 % des M2 second degré sont déjà titulaires d'un master et ne souhaitent pas valider un master MEEF).

- Universitariser l'existant parce que le nombre d'enseignant.e.s-chercheur.euse.s est insuffisant.
- Donner la possibilité aux étudiants/stagiaires d'un « stage en recherche ».

Pas belle la vie ? ●



© DR



L'injonction à l'autonomie, simple question d'économie ?

Rendre les élèves autonomes ! Objectif essentiel de l'école. Que recouvre la promotion soudaine du terme autonomie dans le monde des ESPÉ et plus globalement de l'enseignement ?

L'affichage du renouvellement des manières d'enseigner voudrait masquer la pauvreté des ambitions et des moyens pour la formation des enseignants. En supprimant des heures de cours encadrées, la société libérale promeut la privatisation du monde de l'éducation, transformé en marché des connaissances. L'affaiblissement des masters MEEF favorise ainsi le développement des instituts de formation privés, qui affichent forts taux d'encadrement et travaux en petits groupes... pour celles et ceux qui payent.

Mais n'est-ce pas surtout un projet idéologique de former moins les enseignants pour tenter d'en

faire des exécutants, dociles aux bonnes pratiques chères au ministre Blanquer ?

Car l'injonction à l'autonomie affiche un objectif partagé pour le dévoyer en le confondant avec les dispositifs utilisés. Au-delà du travail prescrit à la maison dont J. Netter montre comment, renvoyant l'élève aux pratiques de son milieu, il peut être discriminant, l'autonomie des étudiants de masters MEEF concerne le travail que chacun engage de lui-même.

Former des enseignants concepteurs exige alors une réflexion sur la notion d'autonomie : quelles sont les implications sociales de l'apologie actuelle de l'autonomie ? Liberté pour tous ou isolement de chacun ? Comment apprend-on par le travail collectif à être autonome ? Comment les mises en situation autonomes accompagnées peuvent-elles produire un réel apprentissage de l'autonomie ?

Dossier
coordonné
par
Pierre Sémidor,
ESPÉ
de Poitiers,
membre
du collectif FDE

Le point sur les devoirs

→ par Julien Netter, MCF en sciences de l'éducation, UPEC, ÉSPÉ de Créteil

Dès le début du xx^e siècle, l'administration a tenté de limiter la pratique des devoirs avant d'interdire le travail écrit à la maison à l'école élémentaire en 1956. Pourtant, cette pratique persiste, bien que son efficacité ne soit pas avérée.

Le principe des devoirs semble intimement lié à la forme scolaire et à l'image de l'élève emportant dans son cartable ses cahiers et leçons pour les reprendre à la maison. Le temps quotidiennement consacré au travail en dehors de la classe ne peut être précisément quantifié puisqu'il varie nettement d'un enfant à un autre, d'un jour à l'autre et d'une classe à une autre. La littérature scientifique montre cependant que ce temps est important dès l'école élémentaire, plus important que ce que s'imaginent les enseignants qui les prescrivent et jugé excessif par la plupart des enfants (Glasman et Besson, 2004 ; Rayou, 2009). Les élèves de collège et lycée réalisent à la maison une importante activité scolaire peu visible, même lorsqu'ils sont faibles et alors que leurs enseignants tendent parfois à incriminer leur manque de travail (Félix, 2002). Les statistiques de l'Insee rappellent par ailleurs que le temps passé par les parents, surtout les mères, à encadrer cette activité, atteignait en moyenne près de 1 heure par jour de classe en 2005 en école élémentaire, avant de décroître progressivement à partir du collège du fait de la complexité des tâches prescrites. Comme pour les enfants, cette moyenne masque des disparités importantes et les mères les moins diplômées, qu'elles soient mises en difficulté par la nature de l'activité ou que leurs enfants les maîtrisent mal, y consacrent plus de temps en moyenne. L'administration, alertée par la fatigue des enfants, a tenté dès le début du xx^e siècle de limiter la pratique des devoirs avant d'interdire finalement le travail écrit à la maison à l'école élémentaire en 1956, interdiction réitérée à plusieurs reprises et bien peu respectée. Cette pratique peu satisfaisante persiste ainsi, bien que son efficacité peine à être scientifiquement avérée (Cooper, Robinson et Patall, 2006), compromis entre parents et enseignants qui

permet l'ouverture d'une brèche dans les murs qui séparent l'école républicaine du monde extérieur (Rayou, 2009).

CONFRONTATION À L'ÉCOLE

Les enfants et les prescriptions constituent en effet des « couples » qui circulent entre l'école, les dispositifs d'aide aux devoirs et les familles (Netter, 2015). Chaque enfant est porteur d'une histoire particulière qui le lie cependant toujours à la famille tandis que les prescriptions se rattachent toujours à des notions étudiées en classe. Avec l'interprétation des prescriptions par les enfants, c'est ainsi la confrontation à l'école qui se rejoue quotidiennement en dehors des classes, une confrontation dépendante des rapports aux savoirs des enfants et susceptible de véhiculer de nombreux malentendus. Les difficultés de nombreux élèves face aux devoirs sont alors multiples, qu'il s'agisse de la méconnaissance des notions en jeu, de l'incompréhension des consignes ou supports, de l'impossibilité à se saisir des attentes des enseignants (Kakpo et Netter, 2013). Certaines familles se révèlent peu outillées pour aider les enfants à surmonter ces écueils voire sont amenées à développer des manières de faire contre-productives (Kakpo, 2012).

Et les dispositifs d'aide aux devoirs

Avec l'interprétation des prescriptions par les enfants, c'est ainsi la confrontation à l'école qui se rejoue quotidiennement en dehors des classes.



n'ont globalement pas fait la preuve de leur efficacité, même s'ils semblent plus favorables aux enfants qui en ont le moins besoin et lorsqu'ils sont ciblés et fréquentés de manière intensive. Dans ces dispositifs, les encadrants, inégalement armés face aux prescriptions, disposent d'un temps très limité lorsqu'ils sont confrontés aux intenses difficultés des élèves. Encouragés par la fatigue de fin de journée, encadrants et élèves tendent alors souvent vers un simple acquiescement pourtant très éloigné des attentes profondes de l'école (Kakpo et Netter, 2013).

BIBLIOGRAPHIE

- ▷ Cooper H., Robinson J. C., Patall E. A., « Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003 », *Review of Educational Research*, n° 76-1, 2006, p. 1-62.
- ▷ Félix M.-C., *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, thèse, université de Provence, 2002.
- ▷ Glasman D., Besson L., « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », *rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, 2004.
- ▷ Kakpo S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF, Paris, 2012.
- ▷ Kakpo S., Netter J., « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 182, 2013, p. 55-70.
- ▷ Netter J., « La circulation des cartables. Entre école et familles, l'étape de l'étude », dans Rayou P. (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, PUV, Saint-Denis, 2015.
- ▷ Rayou, P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR Rennes, 2009.

L'autonomie : un consensus en trompe-l'œil

→ par Stéphanie Péraud-Puigségur, ÉSPÉ d'Aquitaine, membre du collectif FDE

L'autonomie est au centre de la réflexion sur l'éducation depuis les Lumières au moins. Mais que contient ce terme aux significations bien différentes selon le contexte idéologique dans lequel s'inscrivent les sujets concernés, et dont découlent autant de projets éducatifs et politiques qui y sont implicitement associés ?

Le terme « autonomie » est de ceux qui font d'autant plus consensus que les différents acteurs leur accordent des significations bien différentes. Qui pourrait en effet considérer que l'autonomie n'est pas une finalité souhaitable pour chacun, élève ou travailleur ? À l'image du sujet aliéné soumis à la routine et à la férule s'oppose ainsi celle d'une personne autonome et épanouie, capable de se donner à elle-même une règle jugée légitime et nécessaire. Mais si l'on cherche à expliciter ce qui est réellement attendu par ceux qui regrettent le manque d'autonomie de leurs vis-à-vis (élève, professeur débutant, collaborateur, etc.), le tableau se complique rapidement et il devient nécessaire d'identifier le contexte idéologique dans lequel s'inscrit celui qui parle.

Depuis les Lumières au moins, toute éducation émancipatrice a par nature pour fin l'autonomie du sujet. Le *Sapere aude* kantien considère que l'acquisition de l'autonomie assimilée métaphoriquement à la majorité se confond avec celle de la pensée critique. Elles apparaissent comme le point d'aboutissement d'un long apprentissage qui suppose les soins accordés au jeune enfant, l'exercice

d'une discipline conçue comme incorporation de normes et l'instruction devenue accessible à celui qui saura se maîtriser lui-même pour se rendre disponible à l'étude. L'école républicaine reprend cette logique lorsqu'elle considère que l'autonomie morale et politique du citoyen est la finalité d'un parcours de formation étroitement balisé par les éducateurs de l'enfant puis de l'adolescent.

Pourtant, n'est-il pas illusoire de penser qu'une éducation très encadrée et volontiers autoritaire, laissant peu de liberté ou de choix à l'enfant et à l'élève puisse *in fine* lui permettre de devenir autonome, dans un mouvement de bascule qualitative assez mystérieux ? Comment apprendre l'autonomie sous un régime disciplinaire ? Comment devenir autonome dans un cadre prescriptif qui laisse en réalité très peu d'initiative au sujet ? Ces questions déployées par nombre de pédagogues de la première moitié du xx^e siècle les amènent à considérer l'autonomie non plus seu-

lement comme un aboutissement, mais comme la condition d'une éducation véritablement émancipatrice. Pour Freinet ou Montessori, l'autonomie est à la fois le moyen et la fin d'un long apprentissage : « *Apprends-moi à faire seul* », dit ainsi Maria Montessori, dans une formule frappante qui montre d'emblée le rôle essentiel de l'adulte dans l'autonomisation progressive de l'enfant. Qu'il s'agisse selon les pédagogies du matériel employé, des projets dans lesquels l'élève est engagé, des choix d'activité qui lui sont proposés, de l'autorégulation du groupe par le biais d'institutions comme le conseil, l'objectif est bien l'acquisition d'une autonomie véritable par la responsabilisation des élèves dans un cadre ouvert mais pensé et sécurisé par l'adulte. Ainsi, il faut paradoxalement être mis en situation d'autonomie pour devenir progressivement autonome, il faut que l'adulte présume l'existence de ce qui ne semble pas encore advenu pour amener l'élève à conquérir une liberté effective. Cette posture éthique sous-tendue par le postulat d'éducabilité oriente l'acte éducatif et permet de faire de l'autonomie autre chose qu'un horizon à jamais inaccessible et de l'élève autre chose qu'un Achille cherchant à atteindre désespérément une tortue qui par principe le précèdera toujours.

Tout éducateur peut faire l'expérience de ce cercle logique apparent qui cache la dimension qualitative de l'expérience enfantine et le fait que l'autonomie est à la fois le moyen et la fin de l'éducateur, à condition qu'on conçoive la mise en autonomie comme autre chose qu'un abandon pur et simple à la dure loi du réel. En effet, le risque est aujourd'hui très grand que la valorisation de l'autonomie ne renvoie plus comme par le passé à la confiance manifestée au petit d'homme par son éducateur. Elle ressemble de plus en plus à l'expérience douloureuse et parfois fatale de celui qui se voit lancé dans le grand bain pour apprendre à nager. Du jeune enfant de petite section mis en autonomie face à une fiche de travail impossible à décoder⁽¹⁾ au professeur stagiaire confronté à la responsabilité d'une classe sans réelle formation pédagogique et didactique, les

Elle ressemble de plus en plus à l'expérience douloureuse et parfois fatale de celui qui se voit lancé dans le grand bain pour apprendre à nager.



« *Apprends-moi à faire seul* » : pour des pédagogues de la première moitié du xx^e siècle comme Maria Montessori, l'autonomie est à la fois le moyen et la fin d'un long apprentissage.



► exemples sont hélas nombreux des effets pervers de cet abandon paré des atours de l'autonomisation et des vertus d'une mise en situation qui serait à elle seule formatrice.

Quant à l'autonomie envisagée comme fin, que devient-elle dès lors qu'on l'a réduite à une compétence parmi bien d'autres à ajouter dans un CV ? Elle n'est plus vraiment cette capacité à se donner à soi-même des règles et des fins et se voit progressivement recouverte par l'injonction à l'adaptabilité et à la flexibilité : il faut former des travailleurs autonomes qui sauront évoluer en fonction des besoins de l'économie et accroître leur portefeuille de compétences⁽²⁾ pour négocier au mieux leur force de travail sur le marché de l'emploi. L'autonomie est ainsi devenue un « plus » qui saura faire la différence dans un entretien d'embauche. Mais gare à celui qui en place de cette adaptabilité et d'une capacité d'initiative toujours appréciée manifesterait sa volonté d'interroger les présupposés des « valeurs »

Il nous faut être particulièrement vigilants face à cette injonction multiforme à l'autonomie.

portées par son entreprise ou son institution et les effets des conditions de travail sur sa vie professionnelle, personnelle ou sociale. Comme le souligne Christian Laval, l'« homme flexible » et le « travailleur autonome » constituent dorénavant les références du « nouvel idéal pédagogique »⁽³⁾. Le sens du terme autonomie s'appauvrit considérablement dans cette rhétorique « RH » d'autant plus perverse qu'elle permet de faire reposer sur les sujets les raisons de leur minorité économique. Le pauvre assisté qui, par définition, manque d'autonomie et d'initiative se voit ainsi opposé à l'audacieux chef d'entreprise, capable de construire et de mener son propre projet professionnel en toute autonomie.

Il nous faut donc être particulièrement vigilants face à cette injonction multi-

forme à l'autonomie et avoir en tête le feuilletage des significations et des projets éducatifs et politiques qui y sont implicitement associés.

(1) « Tout un ensemble de remarques et de précisions laissent penser que le modèle préscolaire de l'élève autonome repose sur une variété de dispositions à la réflexivité sur ce que sont l'école et les apprentissages qu'on peut y faire. Quand on y regarde de plus près, c'est ce versant cognitif qui est devenu central au cours des années, programmes après programmes. » Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009, p. 11.

(2) L'item 7 du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 s'intitulait d'ailleurs « Autonomie et initiative ».

(3) Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, 2004.

Former à l'autonomie, une ambition paradoxale ?

→ par Héloïse Durler, chargée d'enseignement spécialisée en sociologie de l'éducation, sociologie des dispositifs pédagogiques et des inégalités d'apprentissage, Haute École pédagogique de Vaud (Suisse)

Une enquête ethnographique menée dans un établissement scolaire genevois (Durler, 2015) a montré les spécificités de certaines pratiques pédagogiques mises en place « au nom de » l'autonomie de l'élève, à l'école primaire.

L'élève « autonome » apparaît aujourd'hui comme une figure de l'élève « idéal ». Valeur phare des normes éducatives contemporaines (Lahire, 2005), l'autonomie de l'élève constitue un objectif qui conditionne des modalités d'organisation du travail en classe, des supports pédagogiques, une gestion du temps et de l'espace de la classe, tandis que les relations entre enseignants et élèves se veulent moins autoritaires et plus respectueuses des libertés individuelles. Grâce à une enquête ethnographique menée dans un établissement scolaire genevois (Durler, 2015), on a montré les spécificités de certaines pratiques pédagogiques mises en place « au nom de » l'autonomie de l'élève, à l'école primaire. À cette occasion, on a pu mettre en évidence qu'elles s'accompagnaient d'attentes élevées à l'égard des élèves qui

L'autonomie constitue un objectif qui conditionne des modalités d'organisation du travail, des supports pédagogiques, une gestion du temps et de l'espace de la classe...

ont à adopter au quotidien une posture réflexive vis-à-vis de leurs activités. Ils doivent non seulement réussir à réaliser seuls une partie des tâches, mais aussi être capables de les planifier, de gérer l'avancement du travail dans le temps, de produire régulièrement des évaluations de leurs apprentissages. Ces pratiques, si elles comportent d'indéniables avantages, ne vont pas sans contradictions, tant pour les élèves que pour les enseignants.

Elles supposent, en particulier, que les élèves mobilisent des ressources qui ne sont pas nécessairement enseignées en classe. En effet, pour laisser les élèves travailler en autonomie, à travers la poursuite de projets personnels, de plans de travail, d'ateliers, etc., les enseignants évitent de cadrer trop étroitement les activités. Par conséquent, si les élèves ne possèdent pas les prérequis (langagiers, cognitifs, comportementaux, etc.) nécessaires — souvent considérés comme des « allant de soi » que « tout un chacun » devrait maîtriser — ils sont mis en difficulté. C'est ignorer que l'acquisition de ces ressources est loin d'être évidente et également partagée par les différents milieux sociaux.

De surcroît, ce modèle tend à occulter les possibilités de remédier, en classe, aux difficultés des élèves. En effet, ces pratiques pédagogiques sont présentées comme le moyen de s'adapter à l'enfant, « placé au cœur de l'action pédagogique », dans le respect de ses rythmes d'apprentissages, etc. Partant, lorsque les difficultés surviennent, elles sont bien souvent, dans un processus de « naturalisation », renvoyées à des « manques » ou des « troubles » individuels qui empêcheraient l'enfant d'être autonome. Pour les dépasser, le réflexe est alors de faire appel à des intervenants et spécialistes extérieurs (psychologues, orthophonistes, etc.), en omettant de questionner les pratiques qui, à l'intérieur même de la classe, mettent certains élèves en difficulté. Ceux-ci, perçus comme « incapables de concentration », ayant toujours



© DR

besoin de l'adulte pour travailler, etc., voient alors leur comportement stigmatisé et sont enjoins à être plus autonomes, comme si cela ne reposait que sur un simple effort de volonté.

On touche là le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire : ce qui se présente pour les enseignants comme une solution aux difficultés scolaires se révèle être en fait à la source du problème. Si les élèves sont en difficulté, c'est justement parce qu'ils sont placés dans des contextes où ils doivent être autonomes, alors qu'il faudrait leur proposer des situations d'enseignement où ils peuvent apprendre à l'être. Dit autrement, on veut former à l'autonomie en plaçant les élèves en autonomie (travail individuel, par fiches, etc.) et on confond socialisation par l'autonomie (*i.e.* par l'immersion dans des dispositifs de travail dans lesquels il faut s'organiser, se projeter, être le principal « responsable » de l'avancement du travail, etc.) et socialisation à l'autonomie (dans laquelle il s'agit de doter les élèves des ressources leur permettant, *in fine*, d'être autonomes dans leur travail).

Ce constat s'étend bien au-delà des classes de l'école primaire. Bien d'autres contextes valorisent l'autonomie individuelle et l'accroissement de la responsabilité des acteurs, que ce soit au niveau éducatif (de la maternelle à l'université) ou encore dans le monde du travail (dispositifs de réinsertion professionnelle, modes de management en entreprise, etc.). La notion de « projet » individuel devient d'ailleurs à la fois un outil éducatif et un instrument de classement des individus, en particulier dans les



Les individus ne sont pas tous égaux face à l'« injonction à l'autonomie ».

Le paradoxe réside dans le fait que c'est le plus souvent vis-à-vis des publics les plus précaires que l'injonction à l'autonomie est la plus forte.

dispositifs d'insertion (Faure et Garcia, 2005 ; Mauger, 2001). On observe l'émergence de certaines temporalités, plus « individualisées », plus « libres » et mieux « choisies », tandis que l'initiative individuelle, la capacité à construire et conduire des projets personnels sont socialement valorisées, et que le travail, devenu plus « flexible », requiert davantage de « souplesse » de la part des acteurs.

Or, comme pour les élèves de l'école primaire, sans l'identification et la construction des ressources nécessaires à l'« autonomie » individuelle, cette ambition, aussi noble soit-elle, risque de tourner court. Les individus ne sont pas tous égaux face à ce qui peut s'apparenter à une « injonction à l'autonomie ». Nombre de travaux (Hoggart, 1970 ; Schwarz, 1990 ; Millet et Thin, 2005) montrent par exemple que la précarité des conditions d'existence et l'instabilité professionnelle entraînent un rapport au temps et à la maîtrise de son destin individuel permettant difficilement d'entrer dans les formes valorisées d'usage du temps et de rapport au travail.

Le paradoxe réside dans le fait que c'est le plus souvent vis-à-vis des publics les plus précaires (chômeurs, jeunes en décrochage scolaire, cursus universitaires les moins sélectifs, etc.) que l'injonction à l'autonomie est la plus forte. Cela revient à exiger des individus les plus déstabilisés qu'ils se conduisent comme des sujets autonomes, alors même que, comme le rappelle Robert Castel, « "monter un projet professionnel", ou, mieux encore, construire un "itinéraire

de vie", ne va pas de soi lorsqu'on est, par exemple, au chômage ou menacé d'être expulsé de son logement. C'est même une exigence que beaucoup de sujets bien intégrés seraient bien en peine d'assumer, car ils ont toujours suivi des trajectoires balisées » (Castel, 1995, p. 763).

Ainsi, imposée comme une norme à des individus ne possédant pas tous les mêmes ressources, l'autonomie possède un revers de taille : celui de faire porter aux individus un ensemble de contradictions sociales. L'autonomie, en tant que véritable injonction à « être soi » et à « se réaliser », peut alors se transformer en fardeau et engendrer une souffrance psychique (Ehrenberg, 1998). On voit ainsi que le passage de la discipline à l'injonction à « se produire soi-même », loin de desserrer de la contrainte sociale, tend à en modifier les effets sur les subjectivités individuelles. Il pose surtout la question de l'accompagnement des individus qui doivent, dans ce contexte normatif, faire face à des responsabilités accrues.

L'autonomie, en tant que véritable injonction à « être soi » et à « se réaliser », peut se transformer en fardeau et engendrer une souffrance psychique.

BIBLIOGRAPHIE

- ▶ **Castel R.**, *Les Métamorphoses de la question sociale*, Gallimard, Paris, 1999 (1^{re} édition, Fayard, 1995).
- ▶ **Durier H.**, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015.
- ▶ **Ehrenberg A.**, *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Odile Jacob, Paris, 1998.
- ▶ **Faure S. et Garcia M.-C.**, *Culture hip-hop. Jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, Paris, 2005.
- ▶ **Hoggart R.**, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Éd. de Minuit, Paris, 1970.
- ▶ **Lahire B.**, « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *L'Esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005, p. 322-347.
- ▶ **Millet M. et Thin D.**, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 153-162.
- ▶ **Schwartz O.**, *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Presses universitaires de France, Paris, 1990.
- ▶ **Mauger G.**, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, mars 2001, p. 5-14.

Un point de vue didactique sur la relativité de l'autonomie

→ par Michèle Artaud, Aix-Marseille Université, collectif FDE

La notion d'autonomie diffère d'un type de société à un autre, ou selon l'institution ou l'enseignement dispensé. En matière d'apprentissage, les organisations de l'étude sont inégales à l'égard de l'autonomie des gestes de l'étude qu'elles permettent de construire.

Les articles du dossier mettent en évidence différentes acceptions de la notion d'autonomie ainsi que des conditions et des contraintes influant sur la formation à l'autonomie ; l'un d'entre eux aborde la question de l'influence des organisations de l'étude sur l'autonomie de l'étudiant — pris au sens de personne qui étudie, ce qui désigne aussi bien l'élève de maternelle que l'adulte en formation. C'est cette question que nous voulons reprendre quelque peu ici.

Notons d'abord que l'autonomie ne peut être que relative. Une autonomie absolue d'un individu paraît contraire à l'idée même d'une société où l'on s'occupe ensemble des affaires de tous pour que chacun vive bien. De même, ce sur quoi un individu doit être autonome dépend de la société, et au-delà de la civilisation dans laquelle il vit — dans telle société, on doit être autonome (ou du moins être considéré comme tel par la société) dans l'éducation de ses enfants alors que dans telle autre, la norme est de déléguer cette éducation à d'autres. Enfin, dans une société donnée, l'autonomie dépend de l'institution à laquelle on participe. Nous considérerons

L'étayage qu'apporte l'enseignement est essentiel pour donner une infrastructure soutenant la construction de l'autonomie dans le domaine d'étude considéré.

ainsi dans la suite qu'une personne est autonome dans un domaine pour une institution donnée si elle accomplit de façon satisfaisante pour l'institution les types de tâches définitoires du domaine.

Si l'on se centre sur les institutions dans lesquelles on étudie, les institutions didactiques, l'avancée du temps de l'étude implique que l'étudiant gagne de l'autonomie au sens que nous venons de préciser : il arrive ainsi généralement à accomplir en autonomie des types de tâches qu'il ne savait pas accomplir avant que l'étude n'ait lieu, même si ce gain d'autonomie peut être limité par une grande fragmentation des types de tâches à étudier. Lorsqu'un verdict de « manque d'autonomie » est posé dans ces institutions, il concerne principalement le fait que les étudiants n'arrivent pas à accomplir en autonomie certains gestes d'étude : ils ne savent pas par exemple « étudier une question de leur propre chef ». Les organisations de l'étude sont inégales à l'égard de l'autonomie des gestes de l'étude qu'elles permettent de construire. Ainsi par exemple, une organisation de l'étude basée sur le cours magistral demande une grande

autonomie du point de vue des gestes de l'étude à accomplir : il faudra notamment être capable « d'extraire » du cours les éléments permettant de fabriquer les techniques relatives aux types de tâches définitoires du domaine visé par le cours. Les travaux dirigés visent une mise au point du travail effectué de ce point de vue, mais souvent rien n'est a priori prévu pour que l'on apprenne à accomplir les gestes de l'étude attendus. Il existe cependant d'autres organisations de l'étude, qui rendent coopérative l'élaboration des techniques, voire des matériaux permettant de les produire ; de ce fait, elles permettent de construire des techniques d'étude et, par une autonomisation progressive des gestes de l'étude, de gagner en autonomie de ce point de vue pour une plus large part des étudiants.

Mais l'autonomie du point de vue de l'étude dépend également de ce que l'on sait déjà sur le domaine que l'on étudie : un étudiant préparant le Capes de mathématiques peut être très autonome dans l'étude de l'analyse, domaine qu'il fréquente depuis le lycée mais fort peu sur l'étude de la géométrie ou de l'algèbre qui sont moins présentes dans les cursus du secondaire ou universitaires ; un autre préparant le CRPE sera autonome dans l'étude de la grammaire ou de la musique mais peu voire pas dans l'étude des mathématiques qu'il n'a plus fréquentées depuis plusieurs années. Cet aspect paraît essentiel pour juger de l'autonomie que l'on peut attendre des étudiants, y compris après plusieurs années d'études à l'université : sauf à vouloir sélectionner uniquement les plus talentueux du point de vue de la capacité à se forger seuls des techniques d'étude — ce qui serait contradictoire dans les masters MEEF avec les besoins sociaux en enseignants —, on ne peut pas mettre en autonomie des étudiants sur des domaines qu'ils n'ont pas suffisamment fréquentés. L'étayage qu'apporte l'enseignement est essentiel pour donner une infrastructure soutenant la construction de l'autonomie dans le domaine d'étude considéré ; les organisations de l'étude proposées sont à penser dans cette perspective.



La notion d'autonomie diffère selon le type d'enseignement dispensé.

© DR

L'injonction à l'autonomie : des fondements à interroger et des réponses syndicales à apporter

→ par Marie-France Le Marec, collectif FDE

Autonomie des peuples, autonomie des universités (bientôt des établissements scolaires et écoles ?), autonomie des équipes, autonomie des élèves... L'autonomie est revendiquée par certains, elle est encouragée par d'autres, ou encore imposée (cherchez l'erreur !) comme nouvelle norme de fonctionnement.

Mais de quoi est-il vraiment question ? Comme pour d'autres concepts flous (« compétences », « bienveillance », « intérêt général »...), l'autonomie, au sens littéral « la capacité à se donner ses propres règles », recèle des vices et des vertus sur lesquels il convient de s'interroger pour comprendre les ressorts de l'usage institutionnel croissant de ce mot-valise dans les injonctions et gouvernances.

L'autonomie irait de pair avec la liberté, l'indépendance ; elle a une contrepartie : la responsabilité. En témoigne la loi sur l'autonomie des universités ou loi Pécresse, votée le 10 août 2007, rebaptisée alors « loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) ». On sait ce qu'il advint de la liberté consacrée par une telle autonomie. La structure « autonome » ou la personne « autonome » est censée être en capacité de prendre les meilleures décisions au regard de ses choix stratégiques, de ses intérêts, de son éthique. Elle passe alors, avec de nombreux acteurs, les contrats que nécessite son activité, l'autonomie s'exerçant toujours dans un cadre social, économique, politique donné. Si l'on en croit l'adage de Fouillée « *Qui dit contractuel, dit juste* », il ne peut rien arriver de dommageable a priori aux acteurs autonomes concernés puisqu'ils ne s'engageraient pas dans un contrat portant atteinte à leurs intérêts !

La réalité est tout autre : l'autonomie subie et les processus de contractualisation divers qui s'en-



suivent cachent souvent un asservissement de fait. Les contractants étant loin d'avoir le même poids, s'ils sont laissés seuls face à face, au nom du libéralisme forcément source de progrès. Alors l'un impose ses conditions à l'autre : le donneur d'ordre au petit sous-traitant, la banque ou la grande distribution à l'agriculteur, Uber à ses chauffeurs, l'employeur au candidat à l'embauche... quelle que soit la dénomination du contrat (sous-traitance, intégration, par-

tenariat, travail...). Dans tous les secteurs fleurissent ces nouvelles formes de subordination de ceux qui sont réputés « indépendants », libres... Plus même, là où la loi protégeait la partie la plus faible par un « statut », elle est aujourd'hui remise en cause : le Code du travail s'efface, laissant le salarié face à l'employeur, le statut de fonctionnaire est attaqué comme trop rigide ou coûteux, etc. La société se contractualise. Ce qui se joue dans cette promotion du tout contractuel est bien le détricotage de tout ce qui relevait du « statut », c'est-à-dire d'un cadre légal fort s'imposant pour protéger la partie la plus faible dans les relations contractuelles : le statut de salarié (réglementation des conditions de travail, de recrutement, de licenciement, etc.), le statut de fonctionnaire, le statut de mineur, le statut d'élève... « *La contractualisation de la société (...) conduit à une reféodalisation du lien social.* »⁽¹⁾ L'autonomie et le contrat comme nouveau mode de gestion et de gouvernance occultent les rapports de force et le fait que le contractant dominant (l'État par exemple) peut toujours modifier unilatéralement ses engagements au nom de la rigueur budgétaire ou de l'alternance politique...

L'Université n'échappe pas à ce mouvement de contractualisation (contrat d'autonomie, contrat d'établissement, contrat pluriannuel, contrat d'objectifs, contrat de moyens, contrat de site et toutes autres formes de conventionnement...), qui la piège dans ses relations inégalitaires avec l'État. Celui- ▶▶

► ci la contrainte, autonomie oblige, à se débrouiller avec l'austérité imposée dans les contrats de site et autres (« le contrat a eu pour objectif de favoriser un dialogue stratégique entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur, tenant compte de leur nouvelle autonomie de gestion ») mais « l'établissement qui définit sa stratégie en matière de formation doit aussi démontrer sa capacité à la déployer »⁽²⁾. Il répond, dans le cadre de son autonomie, des choix en matière de conditions d'études, de travail, de recherche, choix largement limités par la pénurie. Et l'université s'ubérise... recrutant à bon compte des « autoentrepreneurs » (des prestataires indépendants) comme contractuels, leur laissant la charge de payer leur protection sociale ! Nous devons nous opposer à tout ce qui remet en cause la qualité des formations, les conditions d'études et de travail dans les universités, les atteintes au service public d'enseignement supérieur pour toutes et tous... Nous devons dénoncer la virtualité de l'autonomie et lutter pour restaurer une véritable démocratie universitaire. Dans les ESPÉ, une autonomie de façade est affichée mais avec des organes de gouvernance et des procédures qui excluent également toute démocratie : votes indicatifs, minorité statutaire des représentants des personnels et usagers, budgets octroyés selon le bon vouloir (ou possibilités réelles) des établissements partenaires, etc. Nos revendications restent d'actualité : une gouvernance qui s'appuie majoritairement sur les personnels et usagers, des budgets fléchés pour répondre aux besoins de la formation des fonctionnaires stagiaires accueillis...

L'autonomie subie et les processus de contractualisation divers qui s'ensuivent cachent souvent un asservissement de fait.

Nous devons dénoncer la virtualité de l'autonomie et lutter pour restaurer une véritable démocratie universitaire.

L'air du temps est à l'autonomie, c'est une valeur sociétale montante, il faut donc éduquer les étudiants et les élèves à devenir ou même être déjà autonomes ! Si l'autonomie renvoie bien à la construction de compétences à se fixer ses propres règles, à apprendre à exercer son esprit critique pour faire ses choix d'homme ou de femme, de professionnel, de citoyen, etc. dans la vie



L'autonomie est censée mettre le sujet en capacité de prendre les meilleures décisions au regard de ses choix.

sociale et politique (y compris en analysant correctement les seules marges de manœuvre disponibles effectivement), personne ne peut trouver à redire à un tel objectif. Les questions face à la promotion institutionnelle de l'autonomie sont plutôt les suivantes : comment apprendre l'autonomie ? Est-ce le souci du développement des personnes qui guide les injonctions ou n'est-ce pas plutôt la recherche de formes d'interventions moins coûteuses ? Le doute est permis.



L'autonomie, un apprentissage complexe.

Devenir autonome pour un professionnel, tel un lauréat du concours en ESPÉ, nécessite d'abord l'accès plein et entier à son droit à formation. C'est en effet par la formation et par l'expérience progressive que vont se construire les marges d'autonomie professionnelle du stagiaire. D'où notre combat pour obtenir les conditions d'une formation universitaire et professionnelle de qualité pour les enseignants débutants mais aussi pour la formation continue. L'autonomie est affaire de compétence. C'est donc d'abord la qualité de l'offre de formation qui importe. Les obligations successives de réduction des maquettes et la lourdeur du stage à mi-temps entravent les conditions d'une formation ambitieuse. Au nom de l'autonomie, les équipes sont priées de recourir, pour partie, à des « enseignements » sans enseignant (temps de travail autonome dans les maquettes, cours en ligne, travail collaboratif entre usagers...). Les moyens mis en œuvre pour former peuvent être divers, mais ce n'est pas le cours à distance ou la plateforme numérique qui rendent autonomes les formés. Ces outils peuvent lever des obstacles (réduire les temps de trajet, faciliter l'accès rapide à des ressources ou la participation à du travail collaboratif) mais avoir aussi leurs limites

(démotivation des étudiants faute d'interactions suffisantes, inhibition face à l'outil, gestion du temps personnel problématique, etc.). Nous revendiquons la liberté pédagogique pour chaque enseignant de mettre en œuvre les UE dont il est responsable selon ce qu'il juge le plus adapté au profil de ses étudiants ou stagiaires et d'obtenir les moyens matériels (salles adaptées, matériel...) nécessaires. Nous refusons les injonctions du type 10 ou 20 % des heures en « autonomie » ou « à distance » dans chaque UE, car cela n'a aucun sens sans analyse des besoins !

Pour l'élève, il en va de même, son autonomie à venir dépend de ses apprentissages et donc de la pertinence didactique et pédagogique des séquences qui lui seront proposées. La « mise en autonomie » des élèves ne crée pas par elle-même des compétences scolaires ; plus même, elle peut conduire à renforcer des inégalités sociales par l'implicite des apprentissages proposés. Elle peut aussi, avec un dispositif adéquat, s'avérer utile, mais c'est bien le dispositif, la création d'une situation pertinente — et non l'autonomie — qui déterminera l'efficacité de l'apprentissage. Sur le plan éducatif, rien ne sert de tromper les élèves sur leur « autonomie », ils en connaissent bien les limites, en particulier lorsqu'ils font l'expérience de délégué des élèves

C'est par la formation et par l'expérience progressive que vont se construire les marges d'autonomie professionnelle du stagiaire.



ou qu'on leur propose un pseudo « contrat pédagogique » qu'ils sont obligés de signer. Il vaut mieux leur exposer qu'ils sont dans une situation statutaire d'élève, de mineur ou parfois de majeur, que cette situation leur confère des droits (listés dans le règlement intérieur) et des obligations (énoncées dans leur intérêt : assiduité, travail scolaire) et une protection contre l'arbitraire éventuel des adultes de l'établissement face auxquels ils sont en posi-

tion de faiblesse à travers la garantie d'une procédure disciplinaire (qui impose légalité, individualisation et proportionnalité des sanctions par exemple). Une éducation au droit, au respect des droits et des statuts de chacun permet de comprendre l'univers dans lequel on évolue et par là de développer des marges d'autonomie réelle et non fictionnelle.

Sous le voile de valeurs évidemment dévoyées : liberté (du marché pour marchandiser et financiariser l'éducation, la santé, les retraites), autonomie et égalité (formelles des individus qu'on dénombre plus que des personnes qu'on protège), solidarité (entre des catégories que l'on veut diviser : jeunes/seniors, privé/public, actifs/retraités...), ce sont bien des attaques en règle contre des acquis de l'État social, les statuts (de salariés, de fonctionnaires, de mineurs, de retraités...) et contre les droits constitutionnels (à l'éducation, à la santé, à la retraite...) qui sont en œuvre. La bataille est aussi et peut-être d'abord idéologique, pour mettre en lumière ces enjeux !

(1) Alain Supiot, « Il faut se défaire des illusions du "tout contractuel" », *Le Monde*, 7 mars 2000.

(2) Présentation de la politique contractuelle de site par le ministère : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid90732/lapolitique-contractuelle-de-site.html.



Une éducation véritable au droit, au respect des droits et des statuts de chacun pour mieux se protéger contre l'arbitraire.

« Autonomie » : quelques emprunts (et des pistes de lectures) pour un parcours

→ par Michela Gribinski, ESPÉ de Paris, collectif FDE

La notion d'autonomie n'est pas envisagée sous le même mode selon les époques ou les traditions culturelles. Aussi l'individu ne se construit-il pas de la même manière selon qu'il se reconnaît comme « américain » ou « français », dans un monde qui a connu en un demi-siècle un renversement majeur.

I. REPARTIR DE LA DISTINCTION IDÉAL-TYPIQUE ENTRE L'ESPRIT « américain » de la personnalité (« l'autonomie comme condition ») et l'esprit « français » de l'institution (« l'autonomie d'aspiration »)⁽¹⁾

a. L'autonomie comme condition (ou l'esprit « américain » de la personnalité)

« L'individualisme américain est construit sur la croyance en l'autonomie de l'individu lui-même (le self). (...) Il prend appui sur le fond puritain de la culture américaine qui fait de l'individu le support d'un rapport direct avec Dieu – en phase avec le mode d'existence de fermiers indépendants, vivant dans des petites communautés autogouvernées. Dans le monde profane, l'individu est un agent moral indépendant qui doit être libre de ses choix dans la poursuite de son accomplissement personnel (self-fulfillment). Selon cette version de l'individualisme, une société d'individus est une communauté de self indépendants qui se déterminent et agissent par eux-mêmes. Ainsi l'individu est-il par lui-même (...) une "institution" (...) [et] le self (...) l'institution par excellence. Il est le foyer qui fonde la possibilité d'être et d'agir comme un individu à part entière. La figure (mythes et réalités) du self-made-man en est sans doute la meilleure illustration. Aux États-Unis, la psychanalyse s'est [justement] imposée sous la forme d'une psychologie du Moi, sorte de synthèse de psychanalyse et de culturalisme élaborée par des psychanalystes post-freudiens (Erich Fromm, Karen Horney, Harry Stack Sullivan, etc.). (...) L'obsession de la faute y est remplacée par la peur de la panne et la figure du mal psychique n'est plus de l'ordre du péché mais du risque de se retrouver impuissant. D'où un tableau clinique dominé par les « névroses de caractère », dépression, sentiment de vide intérieur, indifférence, inhibitions... L'individu n'est plus tiré vers le dehors par une référence au devoir, il est renvoyé à lui-même et à la solitude de ses aspirations inabouties (narcissisme). (...) Plus que la dynamique des pulsions, ce sont les difficultés à maîtriser l'environnement social qu'il faut traiter. L'objectif poursuivi est, cor-

rélativement, de renforcer le moi de l'individu et d'assurer son adaptation sociale. Il s'agit de développer les potentialités de l'individu en l'aidant à devenir ou à redevenir lui-même. (...) [L]es pathologies de l'autonomie de l'individu (...) expriment alors son incapacité à réaliser ses fins, mais ce sont en même temps des pathologies sociales parce que l'autonomie tient en la capacité de l'individu à se réaliser dans la société (achievement). »

b. L'autonomie d'aspiration (ou l'esprit « français » de l'institution)

« C'est le produit de l'histoire politique et sociale de la France, depuis le moment fondateur de la proclamation de la suprématie de l'individu avec la Révolution. L'autonomie est en premier lieu une revendication d'émancipation. Elle est prise dans les conflits sociaux et politiques qui opposent la conservation de l'ordre traditionnel et la promotion du progrès. C'est pourquoi aussi l'autonomie de l'individu a d'abord été pensée sur le registre politique.

Elle est l'expression de l'indépendance du citoyen qui subordonne le privé au public, les intérêts particuliers à l'intérêt général. Elle est de ce fait organiquement liée à l'existence de l'État. En France, c'est l'État qui a été, comme le dit Durkheim (...), le "libérateur de l'individu". C'est l'État qui, à mesure qu'il a pris de la force, a affranchi l'individu des groupes particuliers et locaux qui tendaient à absorber, famille, cité, corporation, etc. L'individualisme a ici marché dans l'histoire du même pas que l'étatisme. C'est aussi l'État qui donne à cet individu les moyens d'être une personne autonome, (...) dans l'égalité de protection, à travers l'attribution aux citoyens des ressources et des droits nécessaires pour les affranchir. C'est le rôle

joué par ce que l'on appelle l'État-providence, ou l'État social, qui a opéré une généralisation, ou une démocratisation de la citoyenneté, en garantissant un socle de protections à tous ou à presque tous les membres de la nation. »

« Ici ce n'est pas le self qui est une institution, au contraire sa consistance dépend de son inscription dans des institutions publiques, institutions politiques, institutions de l'éducation, institutions du travail et de la protection sociale. (...) Désinstitutionnalisation, déprotection, dérégulations, privatisation : c'est l'abandon progressif de la société par l'État qui laisse les individus à eux-mêmes et aux faiblesses de la société civile. C'est désormais un "individualisme de déliaison" qui s'impose.

[Si l'on pense que l'autonomie est en soi une prérogative du self[,] on entérine le discours, effectivement libéral, selon lequel chacun doit être l'agent de son propre changement et agir comme un entrepreneur de lui-même.

[Or de telles] assertions sont démenties par l'expérience, que ce soit l'expérience clinique ou l'expérience sociale. La souffrance sociale montre bien que ce dont manquent les personnes en désarroi, ce sont d'abord certaines conditions de base nécessaires pour pouvoir mener une vie décente, comme un travail ou un logement ("clinique de la perte"). Il est dès lors un peu léger de leur demander de se prendre en charge elles-mêmes sans voir que cette injonction d'autonomie irréalisable risque d'aggraver leur sentiment d'échec et leur perte d'estime d'elles-mêmes. L'autonomie commandée n'est pas l'autonomie, mais un nouveau mode de domination. Quant à l'expérience sociale, elle montre également que pour les individus précarisés et menacés de perdre leurs supports

« L'individualisme américain est construit sur la croyance en l'autonomie de l'individu lui-même (le self). »

R. Castel

II. PRENDRE LA MESURE D'UN RENVERSEMENT HISTORIQUE : l'autonomie de l'idéal à l'idéologie⁽²⁾

C'est là une première interprétation possible du processus historique par lequel l'autonomie est passée du statut de droit à concrétiser et de bien désirable à celui d'impératif et de « *norme d'existence* » (A. Honneth, « Capitalisme et réalisation de soi : les paradoxes de l'individuation », *La Société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, La Découverte, 2006), du registre de la revendication et de l'aspiration à celui de la convocation et de l'injonction. Selon cette interprétation, nous serions aujourd'hui, que nous le voulions ou non, tous autonomes, souverains, acteurs et responsables de notre propre vie, pleinement « sujets » jusqu'à la saturation et l'épuisement. Dans le langage actuel de l'autonomie, tant ordinaire que philosophique, on s'efforcerait en vain de chercher davantage qu'une prudente indifférence aux fins d'autrui, comme si l'affirmation de soi



Les membres des sociétés occidentales, pour assurer leurs chances d'avenir, ont donc été contraints, exhortés, encouragés à se mettre eux-mêmes au centre de leurs propres projets et de leur mode de vie, si bien que cette « *grammaire de l'autonomie* » a « *presque partout* » comblé « *les lacunes normatives qu'avaient (...) ouvertes les nouvelles libertés liées à l'évolution des structures sociales* » (A. Honneth, *ibid.*). L'instrumentalisation est d'autant plus insidieuse qu'elle n'a pas besoin de recourir à la répression. S'y substituent en effet bien plus efficacement des pratiques publiques et opportunes de reconnaissance qui, dans la mesure où elles comblent les attentes normatives des individus en valorisant les qualités et capa-

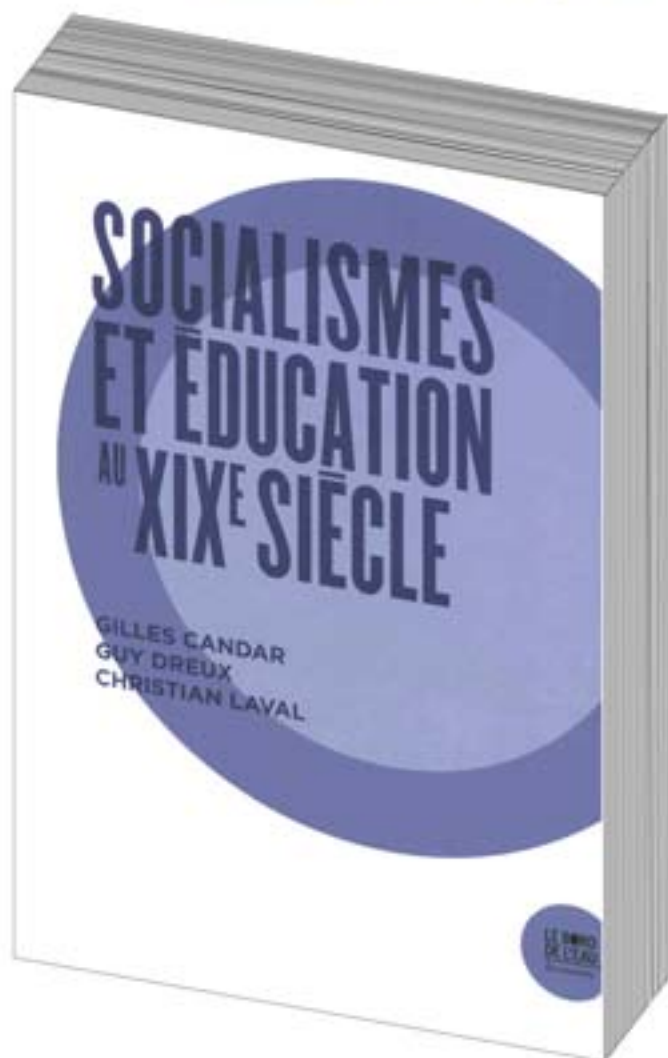
cités qui démontrent leur autonomie, produisent un sentiment positif d'estime de soi fonctionnellement conforme et propre à motiver une soumission volontaire (A. Honneth, « La reconnaissance comme idéologie », *La Société du mépris*, op. cit.). Exemptée de toute charge négative, l'« idéologie de l'autonomie » en ressort parfaitement homogène à « l'esprit du capitalisme » tel que l'analysaient Luc Boltanski et Ève Chiapello à la fin des années 1990 (L. Boltanski, È. Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme* (1999), augmenté d'une postface inédite des auteurs, Gallimard, « Tel », 2011).

Une société autonome présuppose le « développement de la capacité de tous ses membres aux activités réflexives et délibératives » et nécessite une politique de l'autonomie qui aide la collectivité « à créer les institutions dont l'intériorisation par les individus ne limite pas mais élargit leur capacité de devenir autonomes » (C. Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société* (1975), Le Seuil, « Points Essais », 1999). ●

(3) J. Jaurès, premier éditorial de *L'Humanité*, « Notre but, l'Humanité », 18 avril 1904.

SOCIALISMES ET ÉDUCATION AU XIX^E SIÈCLE

Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval



L'ambition de cet ouvrage est d'étudier comment le mouvement socialiste a su articuler des conceptions et des réalisations originales de l'éducation au projet de transformation sociale. Il s'agit de comprendre quelles formes peut prendre une éducation quand elle entend contrarier les effets les plus délétères d'une société de classes et contribuer à l'émancipation complète des individus dans une société égalitaire. Situées dans leur contexte, ces conceptions et ces expérimentations appartiennent sans aucun doute à l'histoire. Mais elles portent en elles un projet qui s'il n'a pas abouti n'est pas pour autant révolu.

Existe-t-il une conception de l'éducation propre au socialisme ?

C'est à cette question que cet ouvrage voudrait répondre en proposant une série d'éclairages sur des moments, des théories ou des figures qui sont indissociables du socialisme.

En matière d'éducation, les propositions du socialisme au XIX^e siècle sont riches, diverses, contradictoires parfois. Toutefois, elles présentent une caractéristique commune : elles ne se comprennent et ne prennent tout leur sens que dans la perspective d'une profonde transformation sociale.

Henri Saint-Simon, Charles Fourier, Pierre-Joseph Proudhon, Jean Jaurès ou Robert Owen et Karl Marx mais aussi Louise Michel, Eugène Fournière ou Gustave Hervé, les quarante-huitards comme les communards ont tous eu pour ambition d'inventer ou de préciser les conditions qui permettraient à l'école de participer pleinement à l'émancipation des individus.

Cette ambition n'a pas perdu de son actualité à un moment où l'éducation voit son horizon confiné à l'adaptation des nouvelles générations au monde tel qu'il est.