

Rezensionen / recensions / recensioni

Durler, Héloïse (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Comment réussir à apprendre sans être autonome? L'autonomie s'apprend-elle à l'école? C'est là toute la réflexion qu'Héloïse Durler conduit dans cet ouvrage, basé sur une enquête de type ethnographique réalisée dans un établissement élémentaire genevois. Qu'est-ce qu'être autonome pour l'institution scolaire? Quels sont les enjeux scolaires et sociaux inhérents à cette nécessité de l'autonomie? Alors que l'objectif premier d'Héloïse Durler était de mieux comprendre les «difficultés» d'apprentissages que peuvent rencontrer certains élèves, devant l'injonction quasi permanente des enseignants: «sois plus autonome!», sa réflexion s'est orientée vers la délicate question de l'autonomie chez les élèves, et sur sa relation à la réussite scolaire.

À l'heure où les pédagogies de l'autonomie ont évincé les pédagogies dites «directives», le statut de l'élève a changé. Au centre du système éducatif, celui-ci a un nouveau rôle dans l'élaboration et la réalisation de sa scolarité. C'est précisément ce que l'auteure développe dans cet ouvrage en reliant l'élève autonome à la figure du «client idéal» de Becker (1952/1997), celui qui «possède les capacités de réaliser seul son travail, et le fait 'de son plein gré' parce qu'il adhère aux règles et au projet scolaire d'apprentissage des savoirs» (pp. 24-25). Aussi, sous le poids de cette injonction à l'autonomie, se dessinent les attentes institutionnelles envers les élèves. Le but de cet ouvrage est de faire apparaître le caractère ambivalent de l'autonomie notamment à travers la cornélienne question à laquelle les enseignants sont confrontés: comment amener les élèves à vouloir, librement, ce qui leur est imposé, leur apprendre à travailler seuls sans pourtant intervenir sous une forme dirigiste et contraignante? L'étude s'articule autour de trois grands axes.

Dans une première partie, *Enquêter sur l'autonomie à l'école*, l'auteure dresse le portrait «idéaltypique» (Lahire, 2005) de la pédagogie de l'autonomie et en soulève le caractère paradoxal.

À la fois capacité «d'auto-contrainte», proche d'une seconde nature, permettant de s'approprier «un certain nombre de savoirs, de connaissances et de règles lui permettant de se diriger seul dans l'univers dans lequel il évolue» (p. 27) et engagement personnel dans le long parcours scolaire, l'autonomie s'érige comme la seule voie pour parvenir à une socialisation scolaire et de fait à une réussite sociale. L'auteure met ici en lumière un premier point discriminatoire basé sur une certaine prédisposition morale dont tout un chacun est supposé «fort» et montre comment l'absence de contrainte externe visible semble faire entrer librement l'élève dans le monde de l'écrit et de la culture.

Dans une deuxième partie, *Les formes de l'engagement: typologie des dispositifs pédagogiques de l'autonomie*, elle dégage quatre formes d'engagement demandés aux élèves (intellectuel, instrumental, moral et expressif) puis élabore une typologie des différents dispositifs pédagogiques traduisant les objectifs institutionnels. Toujours dans la même optique de perfectibilité autonome, les dispositifs, du *contrôle intellectuel* (p. 52) aux méthodes d'*auto-correction* (p. 57), s'efforcent de susciter des réflexes de travail en rendant les élèves de plus en plus indépendants de l'enseignant. Pourtant face à ce que Durler appelle la *tyrannie de la transparence* ou encore *l'expression scolaire de soi*, certains élèves, le plus souvent issus de milieux populaires, perdent pied dans cette multitude de dispositifs qui tournent alors «à vide».

Une troisième partie, *Des contradictions pédagogiques aux enjeux sociaux de l'injonction scolaire à l'autonomie*, établit un état des lieux des contradictions des stratégies des enseignants. Devant l'imperméabilité de certains élèves à la pédagogie de l'autonomie, les enseignants usent de différents stratagèmes allant de la distanciation au surinvestissement en passant par la coercition (Exit, Loyalty, Voice, selon Hirschman, 2011) (p. 138). La «coéducation», étroit partenariat avec les parents, devient alors aussi une nécessité visant à transformer ces derniers en *auxiliaires pédagogiques* (p. 148). Devoir de collaboration, soutien, relais... c'est une véritable *mobilisation générale autour de la scolarité de leurs enfants* (p. 150) qui est demandée aux parents. Bien que cet investissement apparaisse légitime, il en est reste pas moins une fois de plus discriminatoire. En effet, comment aider, soutenir son enfant alors même que les codes, les normes scolaires révèlent d'*inégaux familiarités* auprès de parents? Peut-on alors les qualifier de «démissionnaires» face aux «déviations scolaires» de leurs enfants? Durler fait apparaître ici la hiérarchisation des milieux familiaux qui émane du discours certes bienveillant mais parfois réducteur des enseignants.

Pour le chercheur, cet ouvrage présente l'intérêt d'appréhender l'autonomie sous un autre angle que nombre de publications adoptant un point de vue psychologique ou psycho-sociologique. L'autonomie a été ainsi considérée en termes de motivation, en faisant référence à la notion de motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985); ou bien reliée aux représentations des compétences et au sentiment d'efficacité personnelle en s'appuyant sur les travaux de Bandura (1986), ou bien encore en combinant ces aspects à des compétences métacognitives grâce à la notion d'auto-régulation proposée par Zimmermann (1990). Ces approches psychologiques ont pour point commun de considérer avant tout des «dispositions à l'autonomie», et de toujours leur attribuer une valeur positive. Le point de vue de sociologie des pratiques adopté par l'auteure permet une distance critique salutaire sur l'idée même d'autonomie et d'autonomisation. Elle s'inscrit ainsi dans la suite de l'article de Lahire (2001) sur la «fabrication de l'homme autonome» à l'école, tout en décrivant davantage en détail les pédagogies à visée autonomisante et les pratiques des différents acteurs. Par ailleurs, la finesse d'analyse de l'auteure, qui n'est pas sans rappeler le point de vue de La-

hire sur «l'homme pluriel» (1998), évite l'écueil d'une dichotomisation du social entre «l'élève de milieu populaire» et «l'élève de milieu favorisé». Cette recherche pourrait trouver un prolongement dans une étude permettant de valider empiriquement les hypothèses qui sont faites par l'auteure sur les pratiques des élèves (par exemple, «établir une relation», «trouver une place», «se mettre en retrait», etc.). On aurait ainsi un éclairage sur la différence entre «autonomie prescrite» et «autonomie effective», celle qu'exercent toujours les élèves qui, comme toute personne humaine, vivent leur environnement social dans une perspective qui leur est propre (Varela, Thompson & Rosch, 1993).

Pour l'enseignant, cet ouvrage révèle l'ampleur des exigences de l'institution scolaire au travers du prisme de «l'autonomie obligatoire» et met en avant les critères de productivité et de rentabilité auxquels sont soumis les élèves dès leur plus jeune âge. La pression de «l'autonomie», dans un jeu contraire, ne semble finalement qu'accroître et fabriquer des inégalités entre élèves. Dès lors quelles perspectives de réussite se profilent pour les élèves étrangers à toute forme d'autonomie? Quelles sont les causes de cette étrangeté? Que peuvent alors proposer les enseignants?

Marie Rosso, professeure des écoles en classe de CE2-CM1-CM2, école Les Escholiers de Saint Jean de Védas.

Gilles Dieumegard, maître de conférences, Faculté d'Éducation, Université de Montpellier

Références :

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Becker, H.S. (1952/1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 257-270). Bruxelles: De Boeck.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Hirschmann, A.O. (1995) *Défection et prise de parole*. Paris: Fayard.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris: la Découverte.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Zimmermann, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.