

Autonomie.

Alain LEU : Texte pour le GFA. Journée de travail du 13 juin 2002.

Chantal Gardeur m'avait demandé, dans le cadre du GFA collègue d'intervenir sur le thème de l'autonomie. Voici un texte qui reprend le contenu de mon intervention.

1) L'autonomie, quelque chose qui ressemble à une définition :

1.1) Ce que disent les livres : (définitions proposées à la réflexion des membres du GFA)

Auto Ð Soi ; NomosÐ Loi

□ « Capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. Cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne. » Issu d'un article de Nelly Leselbaum dans le « Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation.

□ « On définit l'autonomie comportementale comme la capacité d'agir avec réflexion et en connaissance des enjeux personnels et sociaux de ces actions.

□ L'autonomie intellectuelle sera définie comme la capacité à lire, à écrire, à utiliser les documents ou les instruments courants du travail exigé par les différentes disciplines scolaires, sans dépendre anormalement de l'aide ou du jugement d'autrui » Extraits de « Du travail autonome à l'aide au travail personnel » de C. Dulibin édité par l'INRP en 1993 repris dans le Dictionnaire de Pédagogie Bordas.

En psychologie.

L'autonomie consiste à se faire à soi-même sa loi, et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs.

Le moi est principe d'autonomie, et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse, parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. Autonomie ne saurait se confondre avec liberté absolue, ni isolement. Être autonome, c'est choisir entre des valeurs et courants d'opinion divers qui nous sont offerts et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes.

Dans cet ordre d'idées, l'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité.

(V. Responsabilité.). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. (P.U.F.) Robert Laffont

1.2) Proposition d'une définition faite par un groupe de participants au GFA.

Etre autonome relève de comportements complexes. La définition proposée lors de la séance de travail du 13 juin 2002, par un des groupes de travail l'illustre parfaitement :

« L'autonomie est un voyage dans une voiture que l'on pilote sur une route plus ou moins certaine, où l'on croise des carrefours mal indiqués qui nécessitent des cartes, des aires de repos ; où l'on affronte différents climats ; vers une destination jamais atteinte définitivement, inconnue.....

L'autonomie c'est aussi la lucidité sur ses propres dépendances
elle n'est jamais acquise ni complète, c'est une quête fatigante et risquée
"L'autonomie c'est aussi sortir du cadre en respectant le cadre" »

1.3) Quelques commentaires.

L'autonomie est un voyage : parler de l'autonomie en ces termes renvoie à **une destination jamais atteinte définitivement**. En psychologie, on parlerait de processus de développement. L'important dans un processus, c'est son aspect dynamique et développemental, la personne tend vers un objectif, vers un développement « idéal », c'est un voyage... Parler en terme de processus signifie que l'objectif n'est jamais atteint définitivement et parfois, ce qui semblait acquis, ne l'est plus, parce que le contexte est trop défavorable. Parler en terme de processus, c'est focaliser l'attention plus sur le parcours et sa richesse, que sur le but, qui cependant a son importance.

L'autonomie, c'est aussi la lucidité sur ses propres dépendances : en psychologie, on parlerait de conscience, de conscience de soi, et même plus précisément de développement de la conscience réflexive de soi en action, entendons par-là conscience de soi, de ses limites, conscience du cadre, conscience des autres, tout en agissant.

Parler d'autonomie en ces termes, c'est parler de développement de la personne. Le développement ainsi défini ne relève pas de la seule sphère cognitive, il est multidimensionnel, c'est à dire qu'il intègre les aspects cognitifs affectifs, comportementaux, relationnels et somatiques. L'autonomie est cependant un comportement volontaire donc conscient, on pourrait dire le plus conscient possible. (plus nous avons accès à la part inconsciente de nous même, plus nous gagnons en autonomie.)

L'autonomie, c'est sortir du cadre tout en respectant le cadre : c'est le prolongement du développement de la conscience de soi, c'est la capacité à se forger sa propre loi (savoir qui on est, ce que l'on veut devenir) pour obéir à sa propre loi tout en respectant les autres. Cela se joue dans la tension qui habite chacun : être soi (c'est à dire être distinct des autres) tout en étant en lien (c'est à dire être avec les autres).

2) Enseigner, transmettre l'autonomie?

2.1) Quelques remarques préliminaires.

Partant de ces définitions, transmettre l'autonomie consisterait à permettre au sujet de vivre un processus de développement de la conscience de soi pour devenir capable d'agir selon ses propres lois tout en étant en lien avec les autres.

Vouloir avoir une influence sur le développement des personnes afin de les rendre plus autonome, ne relève donc pas d'un enseignement classique, ce n'est pas un contenu de programme, cela relève pourtant de l'éducation...

Le processus de développement de l'autonomie est différent d'un d'apprentissage concernant un savoir scolaire ordinaire. L'autonomie ne s'enseigne pas, ne se décrète pas. A chaque fois que l'on dit à quelqu'un ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, ce qu'il doit penser, ce qu'il doit choisir... on ne lui permet pas de faire l'expérience de qui il est, on lui désapprend à se faire confiance à lui-même, on ne lui permet pas de développer son autonomie. A l'inverse, l'injonction paradoxale : « sois autonome ! », sans accompagnement n'aide pas souvent à s'autonomiser. Cela suppose un engagement de la personne, c'est elle qui devient autonome ; nous ne sommes pas dans le domaine du conditionnement ou de l'enseignement programmé. Dans ce sens, aucun apprentissage n'est possible sans que celui à qui on s'adresse n'y mette son propre désir.

Un autre aspect, évident, mais qu'il est toutefois bon de rappeler, c'est que pour transmettre de l'autonomie, ça serait bien d'en avoir pour soi, d'y avoir réfléchi pour en connaître les limites (et nos propres limites) dans le cadre de notre profession. On ne transmet que ce que l'on est (et non pas ce que l'on pense être ou voudrait être) quand il s'agit d'autonomie, c'est une question centrale qui renvoie au lien entre le personnel et le professionnel, question qui mériterait un travail spécifique.

2.1) L'autonomie vue comme une compétence.

Ce que je propose pour permettre d'appréhender l'autonomie comme objet de transmission ou d'apprentissage, c'est de l'assimiler à la notion de compétence ou de « savoir intégré ». On parlera alors de comportements autonomes, de capacité à être autonome.

Sans entrer dans le vaste débat qui a court autour de La notion de compétence, je propose une définition faisant appel aux notions de savoir, savoir-faire, savoir-être ; pour cela, nous utiliserons le schéma de l'annexe 1.

En se référant à ce schéma, la capacité à être autonome se situe à l'intersection entre les trois cercles. Elle requiert, par rapport à une situation donnée d'avoir le **savoir** nécessaire. De fait, l'autonomie suppose d'avoir des connaissances, (c'est **la sphère cognitive** faisant référence aux savoirs théoriques qui sous tendent l'action et aux savoir procéduraux), il faut cependant que ces « connaissances » puissent être mises en action par le biais de **savoir-faire** concrets (c'est la **sphère comportementale**, - qui met en jeu le lien physique corporel et intellectuel - c'est le comportement qui émerge et qui est observable). **Le savoir être** ; être autonome, c'est

s'autoriser à l'être, c'est une question de rapport au maître, à la loi, au savoir. Dans l'être se joue aussi le désir, le désir d'être, de prendre le risque d'être, cela peut se dire aussi en terme de motivation – être motivé - (c'est la **sphère affective** de la relation à soi et au monde).

A l'intersection des trois cercles bien plus que la simple juxtaposition de savoir, savoir-faire, savoir-être, se situe la dynamique de la personne globale dans sa multidimensionnalité : être autonome, c'est intégrer ces trois registres. C'est l'intégration de ces registres qui peut permettre la transférabilité, tout en sachant que le contexte reste important : un contexte trop défavorable, ne permet pas de transférer la compétence.

La transmission de l'autonomie met donc en jeu la personne dans sa globalité. Avancer sur un continuum allant de la non-autonomie à l'autonomie suppose développement, intégration, changement, devenir autonome suppose souvent désapprendre une manière d'être, de faire, de penser pour la remplacer par une nouvelle ; l'apprentissage mettant en jeu la personne globale est complexe, par ailleurs **il se construit dans l'action par l'expérience et la prise de conscience.** Nous tenterons d'en approcher quelques aspects.

3) Devenir autonome suppose développement et changement : dans ces conditions, qu'est-ce qu'apprendre ?

3.1) Quelques repères sur les processus d'apprentissage et de changement. Quelques repères concernant les processus de changement peuvent aider à comprendre comment accompagner le développement de l'autonomie des jeunes (et des autres et la notre...).

Un nouvel apprentissage peut se faire dans la joie et le plaisir (et il en faut pour apprendre) mais, souvent la personne qui s'engage dans un processus de changement vit des phases « d'apprentissage » plus ou moins difficile que l'on peut schématiser en reprenant le schéma n°2 (Cf. annexe 2) inspiré des travaux de Kurt Lewin.

(Extrait d'un texte de A. Leu sur les processus d'apprentissage et de changement)

« **Processus d'apprentissage et de changement.** (commentaires des schémas)

Introduction : nous pouvons repérer dans les stages que nous animons, mais aussi dans de nombreuses situations où nous accompagnons des personnes vivant un processus d'apprentissage ou de changement (changement accepté, désiré ou changement subi) des phases qui se reproduisent avec plus ou moins de rapidité et d'intensité selon les personnes et les situations. Ces phases, ont été décrites par Kurt Lewin (cf. schéma en annexe) ; nous les avons vécues nous-mêmes de l'intérieur et aussi souvent observées en travaillant en formation. Elles donnent des repères souvent pertinents pour comprendre les processus à l'œuvre dans les situations d'apprentissage et pour permettre de mieux les accompagner.

Nous allons décrire ces phases pour qu'elles soient utilisables comme grille d'observation d'un processus d'apprentissage, chez un élève, un stagiaire en formation, etc. Méfions-nous cependant des repérages théoriques qui deviennent des cases où faire entrer le sujet ; en les utilisant, il nous semble important de se souvenir que le sujet échappe toujours, qu'il reste et restera pour une part imprévisible et mystérieux.

Nous allons décrire cinq étapes du processus, c'est une conceptualisation possible, il aurait sans doute été envisageable d'opérer d'autres découpages. La description ordonnée des phases pourrait faire croire qu'il s'agit d'un processus linéaire, or au moment où nous avons contact avec une personne, il se peut par exemple, qu'elle soit déjà à la phase 2 ou 3, il se peut que des changements et apprentissages divers se chevauchent et interfèrent de façon complexe, bref, il s'agit d'un modèle simplifié qui peut permettre de mettre des mots sur des comportements parfois difficilement compréhensibles.

- 1) **Première phase :** désignée dans le schéma comme « structure initiale » la personne avant de commencer un apprentissage est supposée être structurée de manière stable et suffisamment cohérente. La recherche et le maintien de la cohérence est, dans le champ la psychologie du soi qui constitue un de nos référents théoriques, un des fonctionnements de base de l'humain. Cependant, à partir de cette stabilité qu'il protège et tend à conserver, l'humain peut se questionner et s'ouvrir au changement. C'est donc à partir d'une base suffisamment stable et cohérente que le questionnement et l'ouverture peuvent se mettre en œuvre. Maintien de la structure et de la cohérence, d'une part, et désir d'ouverture et de changement d'autre part sont deux fonctionnements complémentaires et antagonistes sans cesse à l'œuvre dans les apprentissages ou les changements (ainsi, on parle souvent de désir et peur d'apprendre qui se côtoient chez une même personne). La structure initiale est présentée sur le schéma comme suffisamment équilibrée avec une ouverture. Cela correspondrait à une personne stabilisée ayant la possibilité et le désir d'apprendre.

- 2) **Deuxième phase** : « le début de l'apprentissage ». Un apprentissage ou un changement qui a un impact sur la personne, amène des remaniements de représentations. Dès le début de l'apprentissage un déséquilibre s'installe, l'incertitude s'ouvre. Cela touche aux aspects cognitifs, aux savoirs, mais aussi aux rapports aux savoirs, aux représentations de soi (comme personne qui sait, ne sait pas, ne sait plus, a peur de ne pas savoir et ceci face à soi même, face aux autres du groupe qui la regardent, face au formateur ou à l'enseignant...). La dimension affective est donc toujours présente dans ces processus. Des prises de conscience de ce que l'on sait ou ne sait pas interviennent, des liens conscient-inconscient peuvent se créer. C'est donc la personne dans sa globalité qui est en jeu. On ne peut pas réduire l'apprentissage et le changement à des phénomènes cognitifs. L'inquiétude est présente, le doute, la peur et le désir d'apprendre se côtoient. L'engagement plus avant dans le changement se jouera sur des rapports affectifs relationnels : sens et importance donnés aux apprentissages, qualité, sécurité, confiance, respect vécus dans la relation aux formateurs et au groupe.
- 3) **Troisième phase** : « la confusion ». Si le processus d'apprentissage se poursuit et s'il est important pour la personne concernée, il est probable qu'elle passe par une phase de confusion. Les savoirs ou compétences sur les quels elle s'appuyait au départ se trouvent remis en cause par les nouvelles acquisitions ou le changement de contexte. Quelques exemples pour illustrer : l'élève qui est autonome en CM2 et qui en arrivant en 6^{ème} ne peut plus s'appuyer sur les mêmes ressources pour garder son autonomie ; le sportif qui joue bien au tennis de table et qui veut apprendre le tennis : son nouvel apprentissage déstructure les gestes qu'il avait acquis, il sera temporairement moins bon ; le stagiaire en formation qui remet en cause sa pratique habituelle : il ne peut plus et n'a plus envie de faire comme avant, mais il n'a pas encore intégré les nouvelles compétences pour agir de manière différente. Partir étudier loin, réapprendre à vivre après un deuil ou une séparation... sont des situations de changement qui font vivre les mêmes processus.
- La personne qui vit cette phase de confusion est en perte de repères, en perte de compétences et en perte de cohérence, elle est potentiellement en perte d'estime de soi. Il est possible qu'elle vive un moment difficile qui pourrait réactualiser toutes les difficultés d'apprentissage qu'elle a connues et réactiver ses faiblesses personnelles. Pour garder un peu de cohérence et d'estime, elle peut se protéger en utilisant des mécanismes tournés contre elle « je n'y arriverai jamais, je suis trop nul, trop petit, trop vieux, c'est trop difficile pour moi, il vaut mieux arrêter... » ou des mécanismes attribuant les difficultés à l'environnement « les formateurs ou les professeurs sont nuls, ce qu'on apprend ne sert à rien, on perd son temps, tout cela est du baratin, je faisais mieux avant... » C'est un moment où la personne peut avoir envie de partir, d'abandonner, c'est un moment difficile pour tous : le stagiaire et le formateur. On peut être tenté de prendre à la lettre et de vouloir répondre à ces propos... Or, la personne qui vit cette expérience douloureuse peut ne pas comprendre ce qui lui arrive, elle se sent fragilisée et elle a un fort besoin affectif d'être reconnue, comprise, validée dans une relation respectueuse et sécuritaire qui l'aide à restaurer l'estime de soi. Il y a à ce moment là, la nécessité de garantir un climat de respect, de non-jugement, de sécurité affective. Peut-être que l'aider dans ce moment là, c'est l'aider à nommer ce qui se passe (la compréhension donne du pouvoir sur l'événement). C'est aussi l'aider à retrouver en elle les ressources pour avancer. Mais c'est aussi le moment où le formateur (ou l'enseignant) risque de recevoir des reproches du stagiaire, peut se sentir remis en cause, douter de lui : il n'est pas dans la situation la plus facile pour aider...
- 4) **Quatrième phase** : « la restructuration ». Progressivement, si la phase de confusion est supportable et ne provoque pas replis ou abandon, l'intégration pour soi, à partir d'une compréhension personnelle et singulière des nouveaux apprentissages commencent à se mettre en place. La tendance humaine à structurer les expériences et à donner de la cohérence au vécu se met à l'œuvre. Les nouveaux acquis ne sont pas encore suffisamment intégrés et disponibles pour se traduire immédiatement en compétences : il faudra un temps plus ou moins long selon les personnes, les contextes de vie et l'importance des remaniements en cause, pour passer à la phase d'intégration. Il se peut que, la personne retournant dans un contexte trop différent, abandonne tous ses acquis nouveaux pour se réadapter à ce contexte. (c'est là peut-être une des limites de la formation : il faudrait travailler davantage aux problèmes posés par le retour sur le terrain.)
- 5) **Cinquième phase** : « la nouvelle structure ». Si les changements s'intègrent, une nouvelle structuration se met en place, elle intègre et réaménage la structure initiale (c'est un des paradoxes du changement : quel que soit ce changement, la personne continue à être qui elle est, peut-être devient-elle plus elle-même...) La structure nouvelle est plus large, plus variée, plus souple et devrait permettre de nouvelles ouvertures. La personne est alors prête pour vivre de nouveaux apprentissages.

Remarques : de nombreuses évolutions de la vie se font de manière similaire. Il n'y a pas de construction sans destruction. Pour obtenir un changement (apprendre quelque chose de nouveau et de significatif constitue un changement important) il y a souvent passage par de la perte. Et même si, pour certains les changements se font à bas bruit, il y a souvent de la difficulté à vivre cette perte.

Apprendre, c'est changer, c'est devenir différent, c'est grandir, c'est s'éloigner de l'enfance, de son lien d'appartenance, c'est s'autoriser ou se sentir autorisé à vivre ces changements. C'est assumer, même si cela reste inconscient, l'aspect symbolique du changement. Changer, c'est vivre une rupture avec le passé pour se tourner vers le risque de l'espoir, c'est abandonner la certitude de l'ancien pour l'incertitude du nouveau. Ce passage peut mobiliser beaucoup de résistances et demande alors à être accompagné dans une relation de confiance.

Ces cycles d'apprentissage et d'intégration peuvent se dérouler sur des périodes courtes (quelques heures à quelques jours, s'il s'agit d'apprentissages simples) mais peuvent s'étendre sur des périodes beaucoup plus longues (des mois et des années) pour des changements impliquant la personne plus profondément. Apprendre des méthodes différentes, devenir autonome, changer ses rapports aux savoirs etc. font partie des processus longs.

Pour apprendre et changer, il paraît préférable d'avoir une structure de base équilibrée qui va permettre l'ouverture : d'un côté la déstructuration et la confusion permanentes ne permettent pas de s'ouvrir à de nouveaux apprentissages (c'est le cas de personnes qui arrivent en situation d'apprentissage en étant déjà déstabilisées par des difficultés), d'un autre côté une trop forte inquiétude face au risque de changement peut amener la personne à se cramponner à sa structure initiale (cela peut-être le cas de personnes qui arrivent en situation d'apprentissage après avoir fait des expériences douloureuses de remise en question inutile : préserver sa structure, ne rien apprendre, ne rien bouger, c'est alors se protéger, c'est éviter de remettre en jeu une estime de soi restée fragile, c'est éviter de revivre un traumatisme...). L'ouverture au changement se base sur une estime de soi suffisante qui permet de traverser l'épreuve de la phase de confusion en acceptant de vivre une remise en cause. »

Nous verrons quelles conséquences cela entraîne pour les apprentissages en pédagogie et comment mieux accompagner ces processus de changement.

4) L'autonomie se construit dans l'action par l'expérience et la prise de conscience.

Quand on examine les programmes scolaires, on peut comprendre qu'enseigner, c'est transmettre des savoirs. On parle peu de rapport au savoir, cependant en transmettant un savoir, quel qu'il soit et de quelque manière que ce soit, on transmet ipso facto un rapport au savoir : les deux sont indissociables.

Par ailleurs, plus une personne a de savoirs, plus elle a de potentiel pour être autonome, cependant, l'autonomie ne se situe pas dans l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire, elle se situe dans les rapports au savoir, au maître, à soi, aux autres... L'autonomie se situe dans un rapport à soi et aux autres qui ne peut pas être fait de soumission et de conformisme (ce que demande l'acquisition des savoirs constitués, sauf si l'on donne un degré de liberté suffisant pour les reconstruire). Citons Rogers : *« J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres. »* Je pense que l'autonomie fait partie de ces « connaissances ». Citons encore Rogers : *« Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive de le faire, je suis consterné par les résultats – lesquels sont à peine plus qu'insignifiants – parce que parfois, l'enseignement semble atteindre son but. Quand c'est le cas, je m'aperçois que le résultat est préjudiciable : en effet, l'individu perd confiance en sa propre expérience de sorte que toute possibilité de connaissance authentique est écartée. J'en conclus que les résultats de l'enseignement sont insignifiants ou nuisibles. »* (Le développement de la personne P. 198).

Apprendre l'autonomie, c'est pouvoir faire l'expérience de soi et prendre conscience de cette expérience. L'autonomie d'une personne se développe à chaque fois qu'elle peut faire l'expérience de qui elle est, avec toutes les erreurs que cela suppose, à condition qu'elle puisse intégrer les apprentissages liés à cette expérience. Cela peut se mettre en œuvre en amenant à la conscience le vécu (affectif, cognitif, comportemental) lié à cette expérience pour en « faire son miel », l'assimiler, développer ainsi la conscience de soi afin d'aborder une situation nouvelle avec plus d'autonomie. C'est le sens de la fiche intégrative (Cf. annexe 3) qui vous a été proposée après le travail en groupes de ce matin et à propos de la quelle vous avez échangé.

L'autonomie apparaît donc lorsqu'il y a rupture de la transmission pour laisser place à l'élaboration (élaboration du savoir et du rapport au savoir. L'autonomie a la possibilité de se manifester à partir du moment où le maître

cesse d'enseigner de manière magistrale pour permettre au sujet de trouver-crée son savoir puis de réfléchir à sa démarche pour en comprendre les processus. Le concept est relativement simple, la mise en œuvre complexe ; il est cependant possible de vivre dans le cadre de l'école des moments d'autonomie au moins partielle. Focalisons sur de tels moments à partir de l'observation de documents vidéos.

5) Observation de deux exemples de travail autonome.

- Le premier document montre un temps de travail individuel en enseignement primaire. Il s'agit d'un extrait d'un reportage effectué par FR3 à l'école Freinet d'Hérouville Saint Clair.
- Le second document témoigne d'un travail en autonomie et en petits groupes d'entraide en terminale S au Lycée Fermat de Toulouse. Extrait d'un reportage intitulé « A nos profs bien aimés ».

L'exploitation qui en est faite est proposée dans trois registres : le cadre qui contient, la relation qui soutient, comment concilier cadrage, relation, transmission du savoir et autonomie.

5.1) Autonomie et cadre : un cadre solide qui contient.

Les deux situations évoquées montrent la mise en œuvre d'un cadre rigoureux tenu avec souplesse et fermeté. Chaque élève sait ce qu'il doit réaliser tout en ayant le choix de ses méthodes, la possibilité de prendre des initiatives ; il travaille à son propre rythme, a des décisions à prendre et s'auto évalue...

L'autonomie n'est possible que dans un cadre. C'est le cadre donné de l'extérieur qui va permettre à l'élève de se construire progressivement un cadre intérieur qui va constituer la capacité à obéir à sa propre loi. Le cadre, c'est ce qui contient, qui donne un espace extérieur sécuritaire puis intérieur fiable dans le quel on a des repères qui vont permettre d'exercer l'autonomie. La possibilité d'autonomie se joue dans une tension entre l'absence de cadre qui génère insécurité et angoisse d'une part et l'hyper rigidité d'un cadre qui ne permet plus aucune initiative et génère rébellion ou désinvestissement d'autre part.

5.1.1 Ce que contenir veut dire aux différentes étapes du développement.

Le cadre porté au départ par les adultes devient progressivement un cadre intérieur qui permet de contenir sa propre violence (fonction de régulation psychologique interne) puis de gérer la violence relationnelle (fonction interindividuelle) et enfin d'intégrer la loi (fonction sociale).

- Chez le bébé, il s'agit du lien avec son monde interne. La « maman » en prenant en compte et en acceptant les affects violents et perturbateurs qui habitent le jeune enfant, et en maintenant un lien sécuritaire, protège le bébé de sa violence interne. Elle crée ainsi un cadre relationnel protecteur qui va aider à la mise en place d'un espace mental interne qui va progressivement permettre d'affronter seul ses affects. C'est une première forme d'autonomie.
- Chez le jeune enfant, il s'agit du lien avec le monde symbolique des humains. L'acceptation de la loi symbolique va permettre de contenir les désirs pour les sublimer et investir l'énergie dans les apprentissages. L'acceptation de ce cadre se fait à travers des processus d'identification. Cette acceptation ouvre à une nouvelle capacité d'autonomie.
- Chez l'adolescent, il s'agit d'entrer progressivement dans le monde réel pour y assumer sa place d'adulte de manière autonome. Il peut y avoir remise en cause des étapes précédentes mais surtout il y a une remise en cause des cadres proposés par les adultes pour les éprouver afin de se forger ses propres normes. Cette période est marquée par une forte ambivalence à l'égard du cadre et de ceux qui le portent : attaque systématique du cadre et simultanément fort besoin de ce cadre.

5.1.2 Ce qui est difficile au collège en regard au cadre et à l'autonomie.

Passage rédigé à partir des échanges qui ont eu lieu sur ce thème ce jour là.

- Un certain nombre de jeunes n'ont pas intégré les premières étapes mentionnées et il est difficile pour eux de s'essayer à être autonome.
- Les attaques du cadre et des personnes qui le portent sont plus violentes.
- Les adultes sont plus ambivalents quand il s'agit de tenir le cadre. Les rapports parents adolescents sont souvent plus teintés de séduction que d'interdiction.
- Le rapport éducatif inégalitaire nécessaire à la tenue du cadre est plus difficile à tenir dans nos sociétés où tout se discute et se négocie.
- Poser un cadre et laisser un degré de liberté risque d'être difficile à contenir. Comment poser les limites, cela va faire du bruit, quelle sera la réaction des autres adultes ?

- Les élèves qui n'ont pas l'habitude de l'autonomie réclament de continuer comme avant.
- Les élèves qui passent d'un enseignant à l'autre risquent d'être contraints à vivre des changements perturbants. Seuls les meilleurs qui s'adaptent à tout vont en tirer profit.
- C'est une forme de travail difficilement compatible avec les programmes.
- Il s'agit d'un travail qui doit se dérouler dans la durée et la cohérence, or l'enseignant à lui seul ne maîtrise pas durée et cohérence.

5.2) Autonomie et relation : une relation individualisée qui soutient.

Contenir est une chose, soutenir est son complément indispensable : soutenir, c'est proposer une relation qui va aider les personnes à vivre et à poursuivre leurs apprentissages malgré les difficultés rencontrées.

Revenons au processus d'apprentissage et de changement : vouloir développer l'autonomie, c'est inévitablement faire vivre des moments difficiles. La psychologie du soi nous donne des repères sur le fonctionnement de l'humain, les mouvements d'ouverture et de protection qui accompagnent les apprentissages.

- L'humain fonctionne comme un système : il donne du sens à tous les événements qu'il rencontre. Ce fait de donner du sens forme progressivement une structure d'interprétation du monde. C'est un principe d'auto structuration permanent. Nos façons d'entrer en relation, nos rapports aux savoirs etc. deviennent ainsi progressivement constitutifs de la personnalité.
- Le système tend à conserver cette structure à travers les différents événements de la vie. En effet, nous avons besoin de nous sentir cohérent, de vivre un sentiment de continuité, d'identité, d'être soi, ce qui procure estime et sécurité intérieure. Cette part de fonctionnement explique la protection face aux changements et la capacité à se restructurer après chaque changement. (Cf. paragraphe 3.1). C'est le principe d'auto protection.
- Cependant, le système humain garde toujours des possibilités d'ouverture. A partir d'une cohésion qui donne une base sécuritaire suffisante, il est ouvert au développement et au changement. C'est le principe d'ouverture.
- Le développement, compte tenu des principes de protection et d'ouverture, s'effectue selon une alternance plus ou moins conflictuelle selon les personnes et le contexte. Ouverture et fermeture sont deux aspects du même processus d'apprentissage. Une personne qui vit un moment de fermeture est, en fait, entraîné d'apprendre. Elle se protège, elle a besoin d'être accompagnée dans une relation sécuritaire pour avancer.

Il est possible concrètement de repérer les oscillations de ce processus chez une personne en situation d'apprentissage et de changement ; c'est la fonction de la grille proposée en annexe 4 (schéma simplifié d'apprentissage et du changement). Du côté de l'expansion, la personne est en ouverture, elle est en capacité d'apprentissage, du côté de la contraction, elle est en protection, elle ne peut pas s'ouvrir au changement ; c'est la qualité de la relation et de l'accompagnement proposé (ce que nous avons appelé soutenir) qui va permettre le passage vers l'ouverture.

Il est intéressant de noter, pour nous même, formateurs ou enseignants, la fluctuation de nos attitudes face à une personne en ouverture ou en fermeture : quel est notre vécu affectif en miroir, comment nous expliquons-nous la fermeture de l'autre, à qui attribuons-nous la difficulté, quel est l'impact sur la relation, etc.

Accompagner les moments de protection dans les apprentissages, c'est fournir une relation soutenance : c'est identifier les besoins en relation de la personne qui apprend et les satisfaire à minima. Il peut s'agir du besoin d'être validé, confirmé, reconnu comme quelqu'un qui fait un effort, qui est en difficulté mais à qui on donne de l'estime et dont on pense qu'il est capable d'avancer. Ca peut être le besoin de s'appuyer sur une personne que l'on sent forte, qu'on idéalise, qui va garantir sécurité et protection, qui va tolérer les erreurs. Il y a aussi le besoin de mutualité, de vérifier que d'autres éprouvent les mêmes difficultés, qu'on n'est pas seul à se sentir incompetent et démuné. C'est garantir le respect, la sécurité affective, le droit à l'erreur dans le groupe de ceux qui apprennent.

Comment à la fois mettre en place un cadre contenant, être disponible pour proposer une relation soutenance et effectuer un travail scolaire conforme à la commande institutionnelle (faire son programme) ? Les deux séquences visionnées nous donnent des indications.

5.3) Contenir, soutenir, favoriser l'autonomie et enseigner en même temps ?

Je propose d'examiner la pratique des enseignants que nous avons observés dans les deux séquences vidéos en prenant une perspective psychosociale qui analyse les fonctions dans un groupe de travail en les classant en trois rubriques :

La production : dans le cadre de l'enseignement, il s'agit des apports de savoirs. C'est le programme, le contenu de la leçon, les objectifs...

- Fixer (ou faire fixer des objectifs par le groupe)
- Mise en accord sur ces objectifs (alliance de travail)
- Apporter des informations, des connaissances.

La facilitation : il s'agit de mettre en place des modalités de travail. C'est le cadre du travail.

- Choix des méthodes.
- Répartition des tâches.
- Distribution des consignes et vérification.

La régulation : fonction centrée sur les personnes et leurs relations pour favoriser le travail, l'implication, l'épanouissement de chacun.

- Eviter tout jugement de valeur.
- Veiller au respect du cadre.
- Apporter de l'aide individuelle.
- Faciliter le soutien et l'entraide.
- Elucider les difficultés relationnelles.

La production : en classe, c'est essentiellement l'apport de savoirs. Nous pouvons observer que ces enseignants ont prévu que la part la plus importante de la production (l'apport des connaissances) qui occupe toute la place lors d'un cours magistral, soit apportée aux élèves sous une autre forme. Ils ont des fiches auto correctives à faire, une recherche en math à effectuer. Il y a là un point de vue sur ce qu'est s'approprier un savoir et le rapport au savoir (écouter l'autre ou chercher par soi même) mais remarquons aussi que le fait de procéder ainsi dégage l'enseignant des tâches de production et le rend disponible à autre chose.

La facilitation : c'est la mise en place du cadre qui va contenir les activités. La répartition des tâches est donnée au départ, le cadre est posé, chacun sait ce qu'il a à faire, le travail individuel ou l'entraide sont prévus. Une fois les consignes données et vérifiées, l'enseignant veille à la tenue du cadre dont il se porte garant. Nous pouvons observer que les élèves habitués à ce cadre le respectent et l'utilisent avec profit, chacun bénéficiant d'un degré d'autonomie supérieur à ce qu'il serait lors d'un enseignement uniquement magistral.

La régulation : c'est le niveau relationnel qui va permettre de soutenir chaque élève. Si la production est effectuée au niveau de chaque élève, si le cadre posé est suffisamment tenu, l'enseignant pourra alors être disponible pour accompagner un instant chaque élève. C'est ce qui se passe dans les vidéos observées : les enseignants sont parvenus à déplacer progressivement leurs interventions de la production vers la facilitation puis la régulation. Ils sont parvenus à un niveau de compétence dans leur contexte respectif (et le contexte est important en terme de compétence) qui leur permet de se dégager des tâches de production et de facilitation pour consacrer du temps à la relation individuelle. C'est sans doute le fruit d'un long travail difficile, ils nous montrent cependant une direction possible pour aider les élèves à développer leur autonomie.

6) Quelques remarques en guise de conclusion.

Il semble que le cours magistral, même s'il reste une base incontournable de l'enseignement, ne facilite pas l'autonomie, entre autre par le type de rapport au savoir qu'il propose.

Il semble difficile de réduire la pédagogie de l'autonomie à des pratiques ponctuelles de travail autonome. Il devrait s'agir d'une orientation pédagogique d'ensemble qui permet l'expérimentation, l'auto évaluation, la prise d'initiative et de responsabilité.

Le contexte est souvent décrit comme peut favorable et c'est vrai, souvent aider des élèves, leur permettre d'être autonome exige de notre part que nous transgressions les prescriptions officielles.

Cela nous renvoie à notre propre capacité d'autonomie, à la capacité que nous avons à obéir à nos propres lois, à suivre nos propres valeurs...

Alain LEU, Février 2003