



L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?

Christophe Joigneaux

► To cite this version:

Christophe Joigneaux. L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?. Recherches en éducation, 2014, 20. hal-04453305

HAL Id: hal-04453305

<https://hal.u-pec.fr/hal-04453305>

Submitted on 12 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?

Christophe Joigneaux¹

Résumé

Que peut recouvrir et impliquer dès l'école maternelle la diffusion du modèle pédagogique de l'élève autonome ? Parce qu'elles semblent encore aujourd'hui prématurées à ce niveau de la scolarité, ses mises en pratiques sont particulièrement éclairantes du « procès de civilisation » qui le sous-tend, fondé à la fois sur la réflexivité et la régulation à distance qu'autorise l'écrit. Mais la diversité des pratiques dans les classes de ce nouveau mode de gouvernement, au sens foucauldien du terme, conduit à penser qu'il est à l'heure actuelle générateur d'inégalités socio-scolaires. Il semble en effet qu'il puisse être à la fois normalisant pour certains élèves, émancipateur pour d'autres, selon leurs prédispositions à faire usage des pouvoirs cognitifs de la raison graphique.

Dans un de ses derniers textes, Norbert Elias écrivait : « *En dépit d'une littérature de plus en plus abondante, nous ignorons encore à maints égards comment aider les enfants à s'accoutumer à des sociétés aussi complexes et aussi peu « enfantines » que les nôtres, à des sociétés qui exigent beaucoup d'anticipation et d'autocontrôle* » (Elias, 2010, p.81-82). Ces quelques lignes auraient pu être écrites pour décrire l'évolution et la situation actuelle de l'école maternelle française. En effet, selon les textes officiels relatifs à ce segment de la (pré)scolarité, il ne fait plus de doute que l'élève doit apprendre à devenir autonome. Ce nouveau modèle éducatif fait aujourd'hui tellement consensus qu'il n'est plus guère interrogé. Pourquoi devrait-il l'être d'ailleurs, puisque l'autonomie et tous ses corrélats plus ou moins directs (indépendance, responsabilité, liberté...) sont devenus indiscutables dans toutes les sphères de la société, et de ce fait valorisés en tant que tels ? (Lahire, 2005)

Notre travail de terrain, mené depuis une quinzaine d'années, laisse penser qu'en pratique, les enseignants de maternelle sont aujourd'hui relativement partagés sur ce qu'ils peuvent exiger ou enseigner en la matière, beaucoup plus en tous cas que les « entrepreneurs de morale » que sont les rédacteurs de programmes ou les concepteurs de supports ou de matériel préscolaires. Dans la trentaine de classes de maternelle dans lesquelles nous nous sommes rendu, de la Toute Petite Section (TPS) à la Grande Section (GS), nous avons en effet observé (et parfois filmé) des pratiques d'élèves et d'enseignants très différentes sur ce plan, malgré une certaine standardisation des supports d'activités proposés aux élèves. Pourquoi une telle diversité ? Est-elle liée à la pluralité des conceptions de l'autonomie ? Ou à d'autres facteurs et processus ?

Nous chercherons à répondre à ces questions en croisant des analyses de documents institutionnels (essentiellement les orientations et les programmes de l'école maternelle, parus depuis 1977) et professionnels (constitués à partir d'un échantillon de numéros de la revue *Éducation Enfantine* parus entre 1922 et 2009) ainsi que des observations dans des classes de maternelle (toutes sections) réalisées entre 1999 et 2012 dans les académies de Paris et du Nord-Pas-de-Calais. Au moyen de ces différents modes de production et d'analyse de données, il s'agit de cerner d'une part un certain nombre d'évolutions dans les positionnements de différents types d'acteurs de l'Éducation Nationale sur ce que peut et doit faire « l'enfant autonome », et d'autre part ce qui, dans les pratiques quotidiennes dans les classes, peut orienter, redéfinir, freiner ou infléchir, si ce n'est subvertir, ces grandes tendances.

¹ Maître de conférences, Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail » (CIRCEFT- ESCOL), Université Paris-Est Créteil.

1. Des prescriptions institutionnelles aux réalités de la classe : toujours plus d'autonomie ?

Le choix de ne pas s'en tenir exclusivement à ce que peuvent « dire » les programmes à propos de l'autonomie que doivent acquérir les élèves ou valoriser les enseignants à l'école maternelle, répond à la nécessité de ne pas prendre le modèle de la réalité pour la réalité du modèle, pour paraphraser Bourdieu (1980, p.67). Car le risque est grand, surtout à propos d'une thématique aussi chargée normativement que « l'enfant au centre », dont l'autonomie est une déclinaison majeure, de laisser libre cours à une analyse juriste, limitée aux constats d'une valorisation institutionnelle croissante de l'autonomie. D'autant plus qu'on se doute que l'autonomie du (très) jeune enfant qui découvre l'univers scolaire ne peut se faire « naturellement », à moins de faire preuve d'une certaine naïveté pédagogique et puérocentrique, conduisant à penser que l'enfant ne se développe que « spontanément », quelles que soient les institutions qu'il fréquente (Chamboredon & Prévot, 1975). D'autre part, au-delà des objectifs à atteindre, des principes pédagogiques directeurs ou des compétences à faire acquérir, les programmes détaillent peu les pratiques, les supports et les dispositifs qu'il s'agit de mettre en œuvre. Les documents professionnels et les observations de classe sont de ce point de vue irremplaçables.

Pour autant, nous chercherons à mener une analyse comparative de ces différents corpus, afin de repérer aussi bien d'éventuels points de convergence que des discordances entre différentes façons de prescrire et de faire vivre l'autonomie à l'école maternelle. Car ce qui nous intéresse au premier chef, c'est de mieux comprendre comment la notion d'autonomie peut se décliner selon différentes modalités, et ce qui peut expliquer ces déclinaisons variées.

■ Ce qu'en disent les programmes de maternelle

Dans les orientations² (1977, 1986) et programmes (1995, 2002, 2008) successifs de l'école maternelle, on peut observer un usage croissant des mots « autonomie » ou « autonome » : alors qu'en 1977, 1986 et 1995, on en trouve respectivement une, quatre et trois occurrences, ces mots apparaissent dix fois dans le programme de 2002 et huit fois dans celui de 2008, malgré sa concision. Au-delà du caractère quantitatif de cette évolution, l'importance qu'a pu prendre la notion d'autonomie dans les apprentissages préscolaires peut se lire au fait qu'elle apparaît comme une des compétences les plus transversales à acquérir au sein du second domaine d'activité³ des programmes de 2008, qui s'intitule « devenir élève ». On peut même penser qu'elle est à l'origine de la nouvelle dénomination de ce domaine d'activité, qui s'appelait « vivre ensemble » en 2002, dans la mesure où les deux sous-domaines le composant s'intitulent respectivement « vivre ensemble » et « coopérer et devenir autonome » : si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste nécessaire, il semble être devenu insuffisant pour « devenir élève », tant qu'il ne s'est pas mué en coopération et en autonomie.

Une lecture plus attentive des derniers programmes suggère qu'il ne s'agit plus seulement pour les enfants entrant à l'école maternelle d'apprendre les rudiments du « métier d'élève », du moins dans sa version la plus élémentaire. En effet s'il est rappelé que la construction à l'école maternelle de l'autonomie passe par une première « socialisation » à l'institution scolaire (comme respecter puis intérioriser les rythmes et les espaces collectifs, ne pas confondre les rôles respectifs des parents et des enseignants...), 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 qu'est 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. Reprenons les derniers programmes sur ce plan. Certes il est question de respect et d'intériorisation des règles de vie commune : « *les enfants apprennent à*

² Jusqu'en 1995, on ne parlait pas de programmes à propos de l'école maternelle, mais d'orientations. C'est une des conséquences de la volonté des pionniers de l'école maternelle française et de leurs continuateurs, d'en préserver la spécificité pédagogique contre le modèle que pouvait constituer, pour les praticiens, la pédagogie de l'école élémentaire (Luc, 1997).

³ Le fait que les programmes de maternelle soient encore organisés en domaines d'activité (et non en matières ou disciplines) est sans doute une autre conséquence et trace de l'humeur anti-scolaire évoquée dans la note qui précède.

dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime » (MEN, 2008, p.14).

Mais significativement, ce qui apparaît dans le sous-domaine d'activité « coopérer et devenir autonome » concerne moins ce qui relève ainsi de l'« autonomie politique » qu'une autonomie « cognitive »⁴ déjà conséquente : « *Les enfants doivent comprendre progressivement [...] la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. [...] Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades » (ibid.)*

Un tel niveau d'exigence cognitive était déjà présent dans les programmes de 2002, mais de façon plus diffuse, dans chacun des domaines d'activité qui y sont répertoriés. Que ce soit au sein du domaine « Découverte du monde » : « *Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées » (MEN, 2005, p.59-60). Ou dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » : « *ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action [...] Les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées. » (ibid., p.133, p.136)**

L'autonomie dont il est question dans les derniers programmes de l'école maternelle renvoie donc non seulement au processus qui conduit les élèves à faire seuls un certain nombre d'actions « matérielles » ou qui relèvent de la « civilité », mais aussi à toutes les opérations qui leur permettent d'adopter une posture « métacognitive » vis-à-vis de leurs environnements et activités scolaires, tels que peuvent les traduire les verbes suivants (de plus en plus présents dans ces programmes) : anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser, s'autoévaluer, se corriger... On ne demande donc pas aux élèves seulement de faire seuls, mais aussi de commencer à savoir comment et pourquoi ils ont fait ce qu'ils ont fait, dit ou appris. Un tel niveau d'exigence peut sembler prématuré pour une institution qui est encore souvent qualifiée de préscolaire. Sans que cela soit clairement explicité dans les programmes, cette nouvelle attention aux soubassements métacognitifs des apprentissages traduit pourtant une évolution générale qui est tout aussi perceptible dans celle des pratiques, supports ou dispositifs pédagogiques qui sont les plus répandus à l'école maternelle, et sans aucun doute, à quelques adaptations près, durant la scolarité élémentaire (Joigneaux, 2012).

■ **Les dispositifs et les supports de l'autonomie**

Cette façon de croiser les analyses de corpus de différentes natures répond à la conviction qu'« *un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie* », mais aussi à « *l'organisation de l'enseignement* » et à « *l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser* » (Durkheim, 1990, p.18). Nous avons ainsi consulté les publications sur une longue période de la revue professionnelle *Éducation Enfantine*, pour retracer la genèse de l'usage actuellement le plus commun du dispositif pédagogique qualifié d'« ateliers », omniprésent aujourd'hui à l'école maternelle. D'une part, parce qu'elle permet de saisir comment « l'organisation de l'enseignement », au niveau des pratiques de classes, peut cristalliser des représentations sociales des besoins et des capacités des enfants (Chamboredon & Prévot, 1973), et donc sur le degré et type d'autonomie qui peuvent leur être accordés, selon leur âge. Ainsi, la possibilité qu'offrent les ateliers de proposer à des groupes d'enfants d'une même classe de réaliser des activités différentes au sein d'espaces éclatés

⁴ Nous reprenons ici des catégories construites par Bernard Lahire (2005, p.33).

(groupes de tables nettement séparés les uns des autres) et durant une même période de temps, a longtemps été considérée par les enseignants de maternelle comme une « utopie » un peu dangereuse, risquant sinon de se traduire par une désorganisation complète (une « anarchie », *Éducation Infantile*, janvier 1929, n°6, p.126), du moins de rendre la gestion de la classe encore plus ardue et épuisante, comme en témoigne une inspectrice au début des années 1930 : « Les maîtresses qui n'ont pas encore expérimenté cette organisation craignent le désordre et le bruit » (*Éducation Infantile*, avril 1931, n°11, p.242). En creux, ces témoignages révèlent des désaccords sur ce qu'il est possible en pratique de déléguer à des enfants si jeunes, au sein d'une collectivité d'élèves, alors beaucoup plus imposante qu'aujourd'hui : les classes durant cette période comptaient autour de cinquante élèves (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p.36). Ce n'est donc qu'avec la concomitance d'une augmentation du taux d'encadrement des élèves de maternelle et de la disponibilité d'un nouveau matériel pédagogique (Prost, 1981, p.102), ainsi que de la diffusion d'une nouvelle définition de l'enfance (Boltanski, 1969), que l'organisation des classes de maternelle en ateliers pendant une bonne partie des journées scolaires s'est répandue durant les années 1960.

D'autre part, les descriptions précises de pratiques de classe, qui sont données dans les revues professionnelles, permettent de rendre compte non plus seulement des transformations des dispositifs pédagogiques les plus communément employés mais aussi de l'évolution des usages qui en sont faits. Ainsi, s'agissant des ateliers à l'école maternelle, il semble qu'ils aient d'abord été réservés aux « activités maternelles » proposées aux élèves durant les après-midi de classe, qui se caractérisent par leur nature « manuelle » (diverses manipulations, peinture, découpage, collages...). Avant que leurs usages ne se généralisent à toutes les activités durant l'ensemble des journées préscolaires. Ces évolutions pédagogiques suggèrent que les représentations concernant ce qu'il est possible de faire avec un groupe d'élèves d'âge préscolaire se sont beaucoup renouvelées depuis les années 1960, en particulier parce que les enseignants de maternelle⁵ ont davantage cru qu'il était désormais possible de laisser à la responsabilité des élèves de plus en plus jeunes un nombre accru d'activités durant des durées toujours plus longues.

Une autre évolution pédagogique majeure manifeste cette confiance croissante accordée aux capacités d'autonomie des élèves d'âge préscolaire : l'usage croissant de l'écrit dès l'école maternelle. Comme l'a bien montré Lahire à propos de l'école élémentaire, l'écrit est devenu un des supports privilégiés à l'autonomie des élèves (Lahire, 2005). On observe le même phénomène à l'école maternelle, même s'il se manifeste sous des formes différentes. Se développe ainsi, depuis les années 80, l'usage des « fiches » (support papier de l'activité individuelle) au sein d'ateliers dits « autonomes » (ou « semi-autonomes », ou encore en « autonomie relative ») : pendant que l'enseignant doit se consacrer à un atelier particulier (l'atelier dit « dirigé ») composé d'un petit groupe d'élèves, le reste de la classe est censé « travailler en autonomie » au sein des autres ateliers, la plupart du temps sur des fiches, avec ou sans l'aide relativement ponctuelle d'un (autre) adulte, d'où les qualificatifs employés pour désigner ces ateliers⁶. Dans ce nouvel usage du dispositif « ateliers », le support « fiche » est privilégié pour une double raison. D'une part parce qu'il permet aux enseignants de se faire une idée de ce qu'ont fait sans eux (au sein des ateliers autonomes) leurs élèves, à partir des traces écrites qu'ont pu laisser leurs actions graphiques. Ce qui dans la littérature est souvent qualifié de « pointage *a posteriori* » (*Éducation Infantile*, septembre 1993, p.47). D'autre part parce qu'il peut être reproduit à une plus grande échelle sous forme d'affiches et ainsi servir de supports de présentation ou de réflexion de ce qui doit être ou a été fait au sein des différents ateliers, lors de moments où les enseignants travaillent avec l'ensemble des élèves de leur classe (les moments dits de « regroupement »). Les fiches constituent donc un support commode à la régulation à distance des activités des élèves lorsque ces derniers sont censés être autonomes : ils permettent soit de leur faire « anticiper » ou « identifier » le travail autonome à réaliser au sein de divers ateliers, soit à faire « réfléchir » sur ce qui a déjà été fait en leur sein, afin de mettre les élèves en situation de « s'auto-évaluer » ou de « se corriger ». De façon significative, on retrouve

⁵ Dont le recrutement social a lui aussi beaucoup évolué, dans le sens d'un embourgeoisement croissant (Berger, 1979, p.21-40) ; ce qui a sans doute contribué à rendre possible un tel renouvellement des pratiques.

⁶ Cf les numéros suivants de la revue *Éducation Infantile* : septembre 1992, fiche « ressources linguistiques » ; juillet 1993, p.66 ; septembre 1994, p.64 ; septembre 1996, p.67-68...

ici les mêmes verbes d'action cognitive qui sont également employés dans les derniers programmes. Ce qui peut laisser penser que toutes ces évolutions, qu'elles relèvent des prescriptions institutionnelles ou des principes pédagogiques directeurs de leur mise en œuvre, forment un ensemble plutôt cohérent.

■ 2. Des formes d'autonomie inégalement reconnues

Si nous avons bien retrouvé cette cohérence globale dans les observations que nous avons faites dans diverses classes de maternelle, nous avons été également frappé par la diversité des pratiques de cette « pédagogie de l'autonomie ». Moins en raison de la coexistence de « dégradés » par rapport à cet idéal(-type) pédagogique, largement prévisible et dépendante de facteurs tenant à l'âge des enfants, des conditions d'exercice du métier d'enseignant ou des positionnements des professeurs des écoles observés sur ce qu'est ou doit être l'école maternelle, que par les variations internes à une classe donnée de ses mises en œuvre. Autrement dit, même au sein d'une classe d'âges donnée, les formes et les espaces d'autonomie peuvent être très variables selon les élèves, comme si leurs enseignants ne reconnaissaient pas à ces derniers d'égales capacités à s'affranchir d'une surveillance et d'un guidage systématiques et continus de leurs conduites. On peut penser que cette inégale reconnaissance de l'autonomie des élèves est en partie subjective, au sens où elle serait propre à des représentations peu objectives qu'ont certains enseignants des différences de capacités de leurs élèves, mais qui peuvent le devenir par des processus du type « prophéties autoréalisatrices » (Rist, 1997). Toutefois, l'observation fine de ce que font certains élèves en situation d'autonomie, sans que cela leur soit enseigné, permet de penser que tous les élèves de maternelle ne sont pas également prédisposés à être autonomes dans le sens attendu et valorisé par l'institution.

■ Des espaces d'autonomie à géométrie variable

Lorsqu'on demande à brûle-pourpoint, au cours ou à la suite d'observations de classe, à des enseignants de maternelle de livrer leur appréciation sur leurs élèves, on obtient assez spontanément des réponses qui mettent en lumière les différences de « niveaux » de leurs élèves. Dans le même mouvement, comme leurs collègues de l'école élémentaire (Lahire, 1995, p.50), ils tendent à reconnaître aux élèves composant leur « tête de classe » des qualités qui renvoient plus ou moins directement à leur capacité à être autonomes : « *elle est vraiment organisée... elle est complètement autonome [...] on peut vraiment lui faire confiance, c'est un vrai bonheur* » (enseignante de MS-GS, vingt-deux ans d'ancienneté) ; « *C'est pas qu'il n'est pas autonome, c'est juste qu'il s'ennuie, c'est trop facile pour lui* » (enseignant de GS, dix-sept ans d'ancienneté).

Cette façon de hiérarchiser l'excellence scolaire se retrouve dans les interactions quotidiennes qui peuvent être observées non seulement entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les élèves. Pour la mettre en relief en un nombre limité de lignes, nous avons choisi de ne présenter que celles qui mettent en jeu des comparaisons (plus ou moins) directes sur les capacités relatives des élèves et les façons dont ces derniers se positionnent par rapport aux jugements ainsi émis. Commençons par une interaction entre une enseignante de GS et un de ses élèves (les prénoms ont été modifiés).

Après être restée durant presque tout le temps des ateliers auprès d'un seul groupe d'élèves, la maîtresse s'approche de l'atelier « des cinq » (dans lequel les élèves devaient recopier sur une fiche plusieurs fois le chiffre cinq, selon un modèle papier sur lequel étaient indiqués l'ordre et le sens des tracés). Hussein l'interpelle : « Maîtresse, Aïssa, elle a fait le nombre trois ».

La maîtresse : « C'est son travail, tu la laisses faire ». Puis elle se penche au-dessus de Brahim pour l'aider, en lui tenant la main, à tracer « ses » cinq.

Quelques minutes plus tard, ce dernier, très fier, s'adresse à Aïssa : « Regarde, j'ai fait 1, 2, 3 ».

Immédiatement, la maîtresse lui réplique, avec un ton très ferme : « MOI, je te demande d'écrire le chiffre cinq »

Ce type d'interactions, répétées jour après jour au sein d'une même classe, finit par construire une échelle de légitimité au sein de laquelle les élèves apprennent à se situer, surtout lorsqu'ils sont ainsi rappelés à (cet) l'ordre. Il témoigne de l'inégale reconnaissance d'autonomie dont disposent les élèves d'une même classe, qui varie avec leur crédit scolaire. Des élèves « moyens » comme Brahim ou Hussein revendiquent encore une autre position ou continuent encore à refuser les différences de traitement dont ils sont l'objet, surtout lorsqu'ils les perçoivent défavorablement. D'autres élèves, surtout lorsqu'ils sont plus bas, voire tout en bas, de cette échelle, finissent par intérioriser, bon gré mal gré, cet « ordre des choses ». Se sentant alors incapables (dès la maternelle) de toute activité intellectuelle « autonome », ils s'en remettent au bon vouloir des élèves beaucoup mieux reconnus qu'eux, dont ils cherchent parfois à s'attacher les faveurs (par exemple en leur réservant une place auprès d'eux) pour qu'ils les aident, voire fassent à leur place le travail demandé.

Au sein de l'atelier autonome « dessin du bonhomme du mois » (GS), Marie revient à son dessin, après de nombreux déplacements dans la classe. Elle dit alors, suffisamment fort pour se faire bien entendre de ses voisins : « Oh... j'ai pas bien fait mon chapeau, je sais pas le faire ».

Antoine, sans lever les yeux de son dessin : « Elle sait pas le faire, oh, oh ! ».

Benoît, sur un ton ironique : « Mais si, tu sais le faire ».

Marie, boudeuse : « Non, faites le moi ».

Antoine : « C'est pas grave, on te laisse tomber »

Marie : « D'accord, je ne fais pas de chapeau ».

Quelques minutes plus tard, après avoir longuement regardé les dessins d'Antoine et de Benoît, Marie demande timidement au premier : « Tu peux me faire un chapeau ? Je sais pas le faire ».

Après quelques secondes de silence, Antoine finit par maugréer : « Eh ben, tu fais deux triangles comme ça [il pointe son chapeau avec son crayon] et tu colories ».

Dans un premier temps, Marie tente de suivre les conseils d'Antoine, mais reste perplexe devant ce qu'elle a ainsi dessiné. Assez vite, elle efface, puis réitère sa demande auprès d'Antoine, en réaffirmant qu'elle ne « sait pas le faire ».

Antoine lui répond, cette fois sèchement : « Mais si, c'est facile... tu l'as bien fait [il dit cela sans lever les yeux de son dessin] ».

Marie laissera tête nue son personnage.

Cela ne veut pas dire que les élèves qui sont (se sentent) ainsi déconsidérés ne réussissent pas du tout à être autonomes, ou à se faire reconnaître un espace d'autonomie dans la classe. Mais leurs marges d'autonomie sont alors souvent circonscrites à ce qui relève du respect et de l'application de certaines règles de fonctionnement, en particulier « matérielles », de la classe.

Après avoir participé avec entrain au rangement collectif de la salle de classe, Marie enchaîne avec « le ménage de son casier », pour reprendre une de ses expressions, au moment où les élèves rejoignent, à la demande du maître, le coin rassemblement. Il faudra que ce dernier l'appelle nommément pour qu'elle cesse son activité, visiblement à grands regrets.

Ces types différenciés d'interactions semblent donc être à l'origine d'une répartition des rôles entre élèves, caractérisés par des espaces d'autonomie aux périmètres bien différenciés. Les élèves les plus « autonomes » se voient ainsi déléguer « en toute confiance » un nombre considérable et accru d'actions durant des périodes de plus en plus longues, ce qui ne peut que contribuer à consolider leurs prédispositions à l'autonomie, ce qui est moins le cas des autres élèves.

■ **Les dispositions constitutives de l'autonomie cognitive**

À la seule analyse des interactions entre les différents membres d'une même classe de maternelle, on pourrait aussi montrer la force des déterminismes sociaux qui alimentent ce type de processus d'étiquetage et de disqualification scolaires (Darmon, 2001). Ainsi délimitée, l'analyse risquerait cependant d'aboutir à des conclusions partielles, notamment parce qu'elle passerait à côté des conséquences sociales de la « révolution de papier » qui gagne progressivement toutes les sphères de « nos » sociétés depuis au moins deux siècles (Gardey, 2008). Ce type d'analyse peut en effet laisser penser que les représentations et catégories de jugement professorales ne sont fondées que sur des signes d'affinités ou de connivence sociales, incorporés dans des postures corporelles ou matérialisés dans des styles vestimentaires. Ce serait oublier là le principal, à savoir que ces interactions et ces jugements ne peuvent pas ne pas renvoyer à l'expérience, plus ou moins confuse, que font quotidiennement les enseignants des premières inégalités de réussite ou de difficulté scolaires. Sachant en outre qu'à ce propos, ils tendent à accorder de plus en plus d'importance à l'autonomie des élèves, il nous reste à cerner plus précisément les différentes dispositions auxquelles peut renvoyer ce terme, tout en ne perdant pas de vue ce qui, dans le quotidien de la plupart des classes actuelles de maternelle, rend ces dispositions plus ou moins rentables scolairement.

Pour tenir ainsi les deux bouts de l'analyse proposée – repérages des dispositions des élèves et des contextes propices à leurs différentes manifestations – nous avons croisé deux types de corpus : les transcriptions des observations (filmées ou photographiées) des différentes façons récurrentes dont les élèves se saisissent de ce qu'on leur demande de faire en situation d'autonomie ; l'identification, à partir du corpus de documents professionnels, des caractéristiques les plus communes des dispositifs et supports pédagogiques actuellement en usage. Compte tenu de ce que nous avons déjà écrit à propos de ce second point, cette identification nous a conduit à comparer les usages que font les élèves des différents supports d'écrit qui leur sont proposés au sein des ateliers dits « autonomes ». Sachant que ce que nous avons observé dans les classes de maternelle de ce point de vue nous a conduit à adopter une conception relativement extensive de ce qui peut être qualifié d'écrit : non seulement tout ce qui relève du code alphabétique (écrit linguistique) mais aussi toutes sortes de représentations symboliques et de marques graphiques présentes sur un support, le plus souvent, papier (écrit qui ne se prononce pas).

Reprenons le cas de Marie. L'analyse de certaines de ses interactions avec certains de ses pairs (mais nous aurions pu le montrer aussi à partir de ses rares échanges verbaux avec l'enseignant) laissait penser qu'elle ne jouissait pas d'un statut enviable dans la classe et qu'elle ne se montrait pas très autonome face aux supports-papier. D'autres observations permettent de mieux le comprendre, notamment celles qui portent sur des situations au cours desquelles elle se retrouve à devoir faire seule un exercice donné. Elles mettent en effet à jour ce que son enseignant mais aussi les autres élèves de sa classe ont pu constater. La situation suivante en est d'autant plus un indice qu'elle s'est reproduite tout au long de l'année scolaire durant laquelle nous avons pu observer la classe de GS dans laquelle se trouvait Marie, son enseignant pensant qu'elle devait bénéficier d'un « entraînement » plus intensif sur ce plan que les autres élèves. Il lui a donc donné tout au long de l'année le même type d'exercice de « prélecture » à réaliser, pendant que les autres élèves de la classe vquaient à d'autres occupations.

L'exercice consiste à chercher des cartes identiques à un modèle, placé à l'extrémité gauche de chacune des quatre lignes composant une sorte de tableau. Sur ce modèle et ces cartes sont représentés différents objets ou personnages, qui peuvent différer selon différentes propriétés (couleur, forme, orientation, ajout ou suppression d'un élément...). En regardant la série de cartes que Marie a posées sur une même ligne, je me rends compte qu'elles sont rarement identiques. Les erreurs (constituées par l'alignement de cartes différentes) ont tendance à se reproduire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où une carte différente est introduite dans une série, celles qui sont situées à sa droite (comme tous les autres élèves, Marie a eu tendance à poser les cartes, successivement de la gauche vers la droite) sont le plus souvent identiques à cette carte « intruse ». Comme si au moment de compléter une ligne et donc de poser une nouvelle carte, Marie n'avait tenu compte que de celle qui venait d'être posées, sans plus se référer à la carte modèle, située à l'extrémité gauche de la ligne en question.

Nous avons pu constater par la suite que ce type de procédure et d'erreur était très fréquent à partir du moment où certains élèves se retrouvaient dans ce type de situations, à devoir faire des comparaisons par rapport à un modèle représenté graphiquement. Dans un premier temps, nous avons cru, comme l'enseignant de Marie (et beaucoup d'autres), que cette dernière ne réussissait pas à se « concentrer » suffisamment, et donc que la concentration était une des principales compétences sous-jacentes à l'autonomie des élèves. Ce n'est que lorsque nous avons comparé ces conduites avec les procédures utilisées par les élèves qui réussissaient plus systématiquement les exercices sur fiches que nous avons réalisé que ce n'était qu'une première approche, encore assez approximative de ce qui sous-tend l'autonomie cognitive. En effet, l'observation précise de cette dernière catégorie d'élèves montre que, comme tous les autres élèves, ils peuvent faire des erreurs. Mais, ce qui les différencie des autres, c'est qu'ils en font moins et qu'ils sont davantage capables de les repérer par eux-mêmes, avant même que les enseignants ne le fassent (ces deux constats peuvent expliquer pourquoi leurs erreurs ont toutes les chances de passer davantage inaperçues aux yeux des enseignants). L'observation davantage rapprochée de leurs actions successives révèle que les « meilleurs élèves » sont ceux qui sont capables régulièrement d'en suspendre l'enchaînement, pour revenir sur ce qu'ils ont déjà fait, en contrôler la pertinence et la cohérence (par exemple dans l'exercice proposé à Marie, de parcourir dans son intégralité l'ensemble des cartes déjà posées pour les comparer une nouvelle fois avec le modèle), ou anticiper sur la suite à donner à l'exercice commencé. Ce type de gestes de l'étude, si importante aux niveaux ultérieurs de la scolarité (Lahire, 2000), sont aussi ce que Jack Goody a qualifié de « techniques littératiennes » (Goody, 2007, p.33), dans la mesure où elles reposent sur la possibilité qu'offre la permanence de l'écrit de revenir, à tout moment, sur les marques graphiques qui ont déjà été lues (parcourues) ou écrites (tracées).

Conclusion

Vers un nouveau mode de gouvernement, médiatisé par l'écrit ?

Autrement dit, plus encore que les catégories de jugement professoral telles que « l'organisation », « l'attention » ou la « concentration », ce serait les opérations cognitives (anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser, s'autoévaluer, se corriger...) pointées dans les derniers programmes qui seraient au fondement de l'autonomie cognitive de plus en plus valorisée à et dès l'école maternelle. Ce qu'en revanche ces programmes disent beaucoup moins, c'est que toutes ces opérations sont d'autant plus attendues dès les premiers niveaux de la scolarité qu'elles sont rendues nécessaires par la révolution pédagogique silencieuse que représente la multiplication des supports écrits à l'école.

Or, tous les élèves ne sont pas également prédisposés à faire les usages scolairement attendus de ces supports. Sans doute parce que nombre d'enseignants ont des difficultés à faire face à toutes les retombées professionnelles de cette « révolution de papier » et n'enseignent pas en conséquence suffisamment explicitement à tous les élèves les gestes de l'étude qui leur permettraient d'en tirer tous les bénéfices cognitifs. Sans doute aussi parce que les socialisations familiales à l'écrit prédisposent inégalement les enfants à l'autonomie cognitive que rendent possibles les pratiques de l'écrit les plus valorisées à l'école, comme commencent à le montrer des travaux anglophones sur la « littératie précoce » (Joigneaux, 2013).

Beaucoup d'observateurs pensent que le dernier tournant « réflexif » qu'a pris depuis une vingtaine d'années l'école maternelle française va trop loin. Pourtant, replacé dans un contexte social plus large et une durée plus longue, il paraît beaucoup moins insensé qu'il n'y paraît au premier abord. Le nouveau type de pouvoir cognitif et disciplinaire qu'il dessine ne paraît en effet pas aussi éloigné que cela des processus de longue durée mis à jour par des auteurs comme Elias ou Foucault. En particulier des processus modernes de « gouvernement » étudiés par ce dernier : « *Gouverner les gens n'est pas une manière de les forcer à faire ce que veut celui qui gouverne ; il y a toujours un équilibre instable, avec de la complémentarité et des conflits, entre les techniques qui assurent la coercition et les processus par lesquels le soi se construit ou se modifie par lui-même* » (Foucault, 2013, p.39). À la lumière des constats que nous avons faits, on

pourrait ajouter que cet équilibre est d'autant plus instable et conflictuel que tous les individus d'une même société n'ont pas un égal accès aux techniques de soi évoquées par Foucault. Dans ce dernier cas, des travaux (Artières, 2013 ; Noiriel, 2001) s'inscrivant dans une perspective proche ont montré toute la puissance du pouvoir de régulation à distance de l'écrit. Pouvoir de régulation, mais pas nécessairement d'émancipation, comme l'a très longtemps fait croire « la sacralisation laïque » (Artières, 2013, p.7) dont ce médium a été l'objet dans les sociétés occidentales.

Bibliographie

- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDO M.T. (2000), *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.
- ARTIERES P. (2013), *La police de l'écriture. L'invention de la délinquance graphique 1852-1945*, Paris, La Découverte.
- BERGER I. (1979), *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOLTANSKI L. (1969), *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Mouton.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- CHAMBOREDON J.C. & PRÉVOT J. (1973), « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, volume XIV, p.295-335.
- CHAMBOREDON J.C. & PRÉVOT J. (1975), *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, Paris, OCDE-CERI (Études sur les sciences d'apprentissage, 3).
- DARMON M. [2001] : « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, volume 11, p.517-538.
- DURKHEIM E. (1990/1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ELIAS N. (2010/1980), « La civilisation des parents », *Au-delà de Freud. Sociologie, Psychologie, Psychanalyse*, Paris, La Découverte, p.81-112.
- FOUCAULT M. (2013), *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin.
- GARDEY D. (2008), *Écrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, Paris, La Découverte.
- GOODY J (2007/2000), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- JOIGNEAUX C. (2011), « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.147-155.
- JOIGNEAUX C. (2013), « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, volume 185.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, École des Hautes Études & Gallimard & Seuil.
- LAHIRE B. (2000), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », *L'école, l'état des savoirs*, A. Van Zanten (dir.), Paris, La Découverte, p.170-178.
- LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme " autonome " : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p.322-347.
- LUC J.N. (1997), *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes, 2005-2006*, Paris, CNDP, X.O. Éditions.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), « Programmes de l'école maternelle – Petite Section, Moyenne Section, Grande Section », B.O. H.S. N°3.
- NOIRIEL G. (2001), *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Gallimard.
- PROST A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV - L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.
- RIST R.C. (1997/1977), « Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, J.-C. Forquin (dir.), Bruxelles & Paris, De Boeck Université & INRP, p.299-318.

