L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ?

Delphine Patry

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4237>

DOI : 10.4000/trema.4237

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Delphine Patry, « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4237> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tréma

L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ?

Delphine Patry

Introduction

- 1 Comment définir cette autonomie dont chacun clame sa nécessité pour l'enfant comme pour les futurs citoyens ?
- 2 La définition de l'autonomie est celle d'un principe qui « désigne le commencement, l'origine dans le temps, en particulier le début d'un ouvrage, l'entrée en matière d'un discours par abstraction, il désigne l'origine fondatrice d'où au pluriel *principia* les éléments dont quelque chose est formé, les fondements. » (Rey, 2006, p.2943).
- 3 Mais ce qui nous intéresse ici c'est la compréhension de ce principe dans le cadre éducatif. De nombreuses recherches en sciences humaines s'attachent à définir ce qu'est l'autonomie à l'école dans son contexte contemporain (Durler, 2015 ; Foray, 2016 ; Hoffmans-Gosset, 2006 ; Jouan & Laugier, 2011 ; Lahire, 2001 ; Lerbet, 1993 ; Périer, 2014 ; Quentel, 2014), mais il est rarement question de l'histoire de ce principe et surtout de la tension éducative majeure qui se dessine.
- 4 En effet, si tous les acteurs de l'éducation, quel qu'ils soient, revendiquent cette autonomie, pensent-ils et travaillent-ils au même idéal ? N'y-t-il pas un paradoxe dans la volonté de permettre aux élèves de se former à une autonomie individuelle et collective, de mettre en avant des outils pédagogiques de conseil, de coopération et d'entraide, tout en ne repensant pas l'asymétrie de la relation enseignants-enseigné au sein de la forme scolaire actuelle ?
- 5 Audric Vitiello (2015) s'appuie sur le projet d'autonomie de Cornélius Castoriadis pour faire une mise au point sur les conditions et les limites de l'autonomie dans l'éducation. Selon lui, l'autonomie :
[...] suppose un véritable apprentissage individuel et collectif, elle ne peut émerger que d'un processus laborieux, aux résultats incertains et toujours précaires – ce que

le politiste Sanford Lakoff nomme « la quête d'autonomie », et Castoriadis le « projet d'autonomie. (p.240-241).

- 6 Il revient sur la « tension logique, principielle, sans doute indépassable, entre éducation et autonomie » (p.141) c'est-à-dire entre la demande implicite d'autonomie à l'école pour les élèves et l'asymétrie de la relation enseignant-enseignés. Cependant, malgré ces contradictions, Vitiello écrit :

Dans cette perspective, la meilleure sinon la seule éducation à l'autonomie, c'est de vivre l'expérience de l'autonomie, c'est d'être placé dans des conditions sociales telles que le sujet soit amené à agir de façon autonome, à participer à la définition des règles de son existence. (p.248-249).

- 7 Comment comprendre l'usage des notions de *self-government*, coopération ou autogestion ? Dans quelle mesure ces idées se superposent, s'entrecroisent et parfois entrent en conflit ? Ces interrogations semblent encore en suspens chez la plupart des acteurs des pédagogies alternatives actuelles.
- 8 Nous voudrions donc ici, dans une démarche socio-historique poser quelques éléments de réflexion sur l'évolution du principe d'autonomie au sein de l'institution scolaire. Et notamment à travers le prisme des acteurs qui ont tentés de résoudre la tension inhérente à l'éducation à l'autonomie dans le contexte scolaire.
- 9 Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur l'instauration de l'autonomie comme idéal de l'école publique française. Dans un second temps, nous verrons comment certains acteurs de l'Éducation nouvelle ont tenté de résoudre les tensions inhérentes à l'asymétrie de la relation enseignant-enseignés dans le cadre de l'éducation à l'autonomie. Et dans un troisième temps, nous analyserons le glissement qui a pu s'opérer de l'autonomie vers l'autogestion pédagogique dans la seconde partie du XXe siècle.

L'autonomie, un idéal de l'école publique française ?

- 10 L'autonomie des élèves, dans le système éducatif actuel est un enjeu important. L'autonomie des élèves est mentionnée dans les programmes de l'Éducation nationale comme un ensemble de cinq domaines de connaissances et de compétences à acquérir qui mèneront vers la conquête de l'autonomie des élèves. Inscrit dans l'actuel socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹, le principe d'autonomie doit donner : « aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». L'autonomie est ainsi définie comme une compétence à maîtriser pour les élèves français dans le cadre de l'école.

L'autonomie, une finalité revendiquée

- 11 Si l'autonomie aujourd'hui, semble une évidence pour l'institution scolaire depuis de nombreuses années, les méthodes pour transmettre cette compétence transversale de l'éducation posent de nombreuses questions (Foray, 2016 ; Hoffmans-Gosset, 2006 ; Lahire, 2001 ; Moyne, 1982) et les objectifs à atteindre ne sont pas réellement explicités. Ce flou, qui bien souvent, entoure la notion semble être devenu à la fois une injonction : « sois autonome » (Durler, 2015) et une compétence incontournable dans le parcours de l'élève (Perrenoud, 2000, 2002). De nombreuses recherches depuis une trentaine d'années portent sur la question de l'autonomie des élèves, et tentent de clarifier cette notion afin

d'en comprendre tous les aspects. L'autonomie est certes, importante aux yeux de tous, devenue une évidence, mais elle est rarement définie dans sa globalité. Comme l'écrit Daniel Hameline : « revendiquer, une éducation à, et par, l'autonomie est de l'ordre de l'évidence partagée. Revendiquée comme un bien, elle « tient à cœur ». Lieu commun du discours, elle est postulée comme une chose "qui va de soi" » (1999, p. 47).

- 12 Si les programmes et les instructions officielles s'entendent pour éduquer les futurs citoyens dotés d'un esprit critique permettant de faire des choix personnels et réfléchis pour le développement des enfants, l'organisation de l'école en France est-elle pensée pour cette finalité ? Ce n'est qu'à partir de l'arrêté du 18 mars 1977 sur les horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire concernant l'Éducation morale et civique, suite à la loi relative à l'éducation élaborée par René Haby de 1975, que l'autonomie fait son entrée dans les programmes officiels :

« La capacité de discerner la signification morale de situations et de conduites, celles des autres et les siennes (accès au monde des valeurs), de prendre conscience de la part des contraintes de divers ordres mais aussi de la marge d'autonomie en fonction desquelles peuvent se déterminer ses actions (apprentissage de la liberté), de s'interroger sur les conséquences de ses actes (sens de la responsabilité) et aussi de mobiliser les ressources nécessaires pour vaincre ou surmonter celles qui peuvent l'être des difficultés et des résistances qui, notamment de son fait, font obstacle à la prise de décision comme à l'accomplissement des actions décidées (diverses formes de volonté et de courage) ».²

Une conception ancienne liée à l'enseignement moral et civique

- 13 La forme scolaire actuelle est issue de l'enseignement religieux du XVIIe siècle mis en place par Jean Baptiste de La Salle. Ce choix d'une méthode de transmission « verticale » de l'enseignant à l'enseigné a été, pour de multiples raisons, entériné face à une forme plus « horizontale » comme pouvait le laisser entrevoir l'enseignement mutuel. Ce modèle « mutuel » étant basé sur des élèves tuteurs qui enseignent différents savoirs, et peuvent devenir enseignants et enseignés sous la supervision de l'enseignant (Mayeur, 2014 ; Querrien, 2005). Cette méthode de transmission « verticale » et la forme scolaire spécifique qui en découle a fortement influencé les méthodes d'enseignements traditionnelles instaurées tout au long du XIXe siècle (Vincent, 1980). Les deux méthodes de transmission des savoirs divergent l'une de l'autre et placent les acteurs de l'école dans des postures (enseignants et élèves) très différentes. En effet, la méthode de transmission des savoirs souligne le rapport hiérarchique entre maître et élèves. L'instauration des lois Ferry sur l'obligation scolaire n'a pas modifié cet état de fait, bien au contraire. Former un futur citoyen est une priorité et l'autonomie devient une finalité de l'école au sein du programme d'instruction morale et civique. S'agit-il pour autant d'une émancipation individuelle et collective par l'école ? N'y-a-t-il pas un décalage entre le principe énoncé et les pratiques mises en œuvre ? Si les Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, du 20 juin 1923 ne sont que partiellement modifiées par rapport à celles de 1882, la rédaction se veut résolument tournée plus particulièrement vers l'enfant. Pour les classes du cours moyen et supérieur, ces instructions indiquent :

« Non seulement on continuera à pratiquer une discipline libérale, c'est-à-dire une discipline qui ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants, mais, au moins à certains moments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au "self government". Sous réserve de l'approbation du

maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune ; ils éliront ceux d'entre eux qui seront chargés de remplir de menues fonctions [...] Sans que l'autorité du maître perde un seul de ses droits, on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades ; l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pouvait pas commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre. Elle sera continuée, suivant le même mode, pendant les deux années du cours ».³

- 14 Le terme d'autonomie n'est pas explicitement cité dans les programmes comme ce sera le cas à partir des années 1970, et nous constatons qu'il est fait mention du self-government. Pour Roger Cousinet, le mot self-government aurait deux sens : une vertu individuelle et un régime politique. Il s'agit selon lui d'une part, de la maîtrise de soi, de la capacité à se diriger et à se gouverner sans avoir besoin d'un ordre ou d'une règle de conduite émanant d'un autre que lui-même et d'autre part, d'un régime politique de l'autonomie dans lequel le gouvernement auquel participent des citoyens libres n'obéissent qu'aux lois qu'ils ont faites (directement ou par procureur). Le glissement du Self-government vers l'autonomie, comme nous le verrons, intervient dans le courant du 20^e siècle.

Les renouvellements du principe d'autonomie par les acteurs de l'éducation nouvelle

- 15 Dès la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, les acteurs et grandes figures de l'Éducation nouvelle ont, par le prisme de la psychologie de l'enfant, tenté de repenser la forme scolaire et les méthodes d'apprentissage par la pratique de l'autonomie. Pour ces psychologues et pédagogues, Édouard Claparède (1873 - 1940), Roger Cousinet (1881-1973), Ovide Decroly (1871-1932), Adolphe Ferrière (1879-1960), Célestin Freinet (1896-1966), Robert Gloton (1906-1986), Maria Montessori (1870-1952), Alexander Neil (1883 - 1973), ou Henri Wallon (1879 - 1962), pour ne citer que certains des plus connus, le développement de l'enfant, son autonomie, passe par une refonte, une révolution copernicienne des méthodes pédagogiques et du rapport enseignant-enseigné. Cette « nébuleuse » (Ohayon, Ottavi, Savoye, 2004 ; Wagnon, 2013) rassemble effectivement des acteurs issus de différents horizons (psychologues, enseignants, inspecteurs, personnalités politiques) et de différents pays, néanmoins un certain nombre de principes leur ont permis de converger pour s'entendre sur des conceptions différentes de l'éducation de l'enfant ainsi que sur leur militance dans ce courant (Gutierrez, 2011 ; Haenggeli-Jenni, 2017 ; Raymond, 2006).

L'autonomie : une remise en cause de la relation enseignant-enseigné ?

- 16 De nombreuses critiques ont été formulées par ces pédagogues sur l'école « traditionnelle », et notamment sur la relation hiérarchique et la domination des maîtres sur les élèves. Mais c'est surtout le statut de l'enfant qui sera questionné par ces pédagogues et notamment par l'apport de la psychologie de l'enfant qui prend son essor au XX^e siècle (Ottavi, 2001).
- 17 Roger Cousinet, dès le début de ce siècle, écrira plusieurs articles, notamment dans le cadre de sa recherche et ses observations sur la vie sociale des enfants (Ottavi, 2004). Il

écrivra un article en 1910 intitulé *Ce que les élèves pensent de leurs maîtres* et il remarque que le jeu semble toujours imiter un rapport de force entre enseignant et élèves :

« [...] C'est dans l'exercice de l'autorité dans l'obéissance à cette autorité que consiste le jeu. Jamais il n'y a imitation du travail : jamais d'explications données, de leçons faites, d'interrogations. Jouer le rôle du maître, c'est uniquement commander : jouer le rôle de l'élève c'est uniquement obéir ou refuser d'obéir. (p.60) ».

- 18 Si les instructions officielles, comme nous l'avons vu, tentent d'assouplir, au moins dans les discours, la relation hiérarchique entre le maître et les élèves, certains textes et méthodes évoquent encore une discipline issue de l'ancien régime (Jacquet-Francillon & Loeffel, 2010). L'article rédigé par Jean Gaillard (1830-1910) dans la notice sur la « Discipline scolaire » dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instructions primaire* (Buisson, 1911) rappelle l'autorité absolue de l'enseignant :
- 19 Pendant les mouvements généraux, entrée en classe, changements de placé, sortie, le plus grand silence est observé dans les rangs ; les élèves marchent en ligne, le corps droit, les bras dans une position uniforme, soit croisés sur la poitrine, soit rejetés en arrière avec les mains au dos. [...] Dans les marches ainsi conduites, on ne voit jamais les enfants se bousculer et même se battre, comme cela arrive lorsqu'ils conservent la liberté complète de leur attitude et de leurs mouvements : ils contractent de précieuses habitudes d'ordre et se préparent au travail par une sorte de recueillement. (Gaillard, 1911, Paragr. 8)
- 20 Dans la seconde partie du XXe siècle, dans son ouvrage intitulé *L'Autorité à la dérive* (1974), Robert Gloton (1906-1986)⁴, inspecteur des écoles primaires et président du GFEN, revient sur les facteurs d'une éducation à l'autonomie dans un contexte de questionnement sur l'autorité (Lobrot, 1966 ; Mendel, 1972 ; Riondet, 2010). En constatant, que le rapport d'autorité entre les enfants et les adultes n'a pas changé en France, il préconise une inversion des rapports d'autorité qu'il développe en plusieurs points. Le 5ème point est le suivant : « Cette concentration [hiérarchique des pouvoirs de l'autorité] doit éclater et les pouvoirs se répartir aux différents niveaux de l'activité, de telle manière qu'à chaque niveau, chacun dispose d'un certain pouvoir de décision, exerce une influence, se sente responsable. » (p.167). Pour Gloton : « Inutile donc de parler de formation au sens des responsabilités si l'on ne commence pas par libérer l'enfant de sa condition traditionnelle, de le libérer des contraintes formelles, des interdictions injustifiées, de l'effort à vide, de la manie d'ordonner et de soumettre pour ordonner et soumettre, pour manifester sa puissance. » (p.173).

Le statut de l'enfant et l'apport de la psychologie de l'enfant

- 21 Depuis le dernier quart du XIXe siècle, le statut de l'enfant et les perceptions de l'enfant par les adultes va progressivement se modifier (Ottavi, 2001). L'enfant passera d'une conception d'un petit homme en miniature à la conception d'un être en développement (Youf, 2002). L'étude du développement psychologique de l'enfant depuis le XIXe siècle a permis de légitimer une vision scientifique de l'éducation dont les pédagogues de l'Éducation nouvelle se sont emparés. Le principe d'autonomie se développe au XXe siècle, à partir de l'essor des notions de centres d'intérêts et des besoins de l'enfant théorisées et expérimentées par les pédagogues et psychologues de l'Éducation nouvelle (Claparède, Decroly). Il en ressort que l'enfant devait être ainsi au centre du dispositif éducatif selon une vision essentiellement individuelle (l'enfant devant avancer dans les apprentissages en fonction de son développement psychologique en lien avec ses

capacités) mais aussi dans une éducation au et pour le collectif (l'enfant étant un être social, la socialisation faisant partie intégrante du développement de l'enfant).

- 22 Le principe d'autonomie de l'enfant s'inscrit alors dans une perspective d'éducation libérale comme le souligne Dominique Ottavi (2001) à la fin de son ouvrage *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant* :

« Dans la philosophie kantienne, l'autonomie désigne la capacité de s'imposer à soi-même une loi, donc une maturité morale. En pédagogie, l'autonomie peut désigner un but de l'éducation, qui consiste à parvenir à l'autonomie morale. Mais de plus en plus, le mot s'est appliqué à la capacité de l'enfant à apprendre par lui-même, dans le domaine intellectuel ou dans le domaine moral. Les théories modernes du développement sont un réservoir d'arguments pour cette conception libérale de l'éducation (p. 309) ».

- 23 Jean Piaget (1896-1980) est le psychologue qui a le plus problématisé l'éducation morale dans son aspect psychologique. Il a pu établir différents types de morale et par conséquent différents modèles d'autonomie pour les enfants. En 1930, il donne une conférence intitulée *Les procédés de l'éducation morale*, publiée dans les actes du Cinquième congrès d'éducation morale. A cette occasion, il présente l'éducation morale selon plusieurs points de vue : la méthode, la technique, les procédés :

« Il est évident que la méthode sera tout autre suivant que l'on désire former une personnalité libre ou un individu soumis au conformisme du groupe social auquel il appartient. Nous n'avons, il est vrai, pas à traiter ici des fins de l'éducation morale, mais force nous est, pour classer les procédés, de distinguer ceux qui favorisent l'autonomie de la conscience, et ceux qui aboutissent au résultat inverse ». (p.23).

- 24 Pour Piaget, il s'agit de questionner les techniques d'enseignement moral :

« Pour nous en tenir à l'autonomie de la conscience, on peut se demander si un enseignement oral de la morale - une " leçon de morale " - est aussi efficace que le suppose un Durkheim, par exemple, ou si une pédagogie entièrement " active " est nécessaire à cette fin. (p.23) ».

- 25 Pour faire sa démonstration, il s'appuie sur la sociologie de Durkheim⁵ et sur la psychologie de l'enfance, notamment à partir des expériences de Pierre Bovet (1898-1944)

⁶. Il en ressort selon lui deux types de respects, qui vont former deux types de morales, et qui permettent ainsi de faire ressortir les procédés de l'éducation morale :

« Il y a d'abord le respect que nous appellerons unilatéral, parce qu'il implique une inégalité entre celui qui respecte et celui qui est respecté : c'est le respect du petit pour le grand, de l'enfant pour l'adulte ou du cadet pour l'aîné. Ce respect, le seul auquel on songe d'habitude, et celui sur lequel M. Bovet a spécialement insisté, entraîne une contrainte inévitable du supérieur sur l'inférieur ; il est donc caractéristique d'une première forme de rapport social que nous appellerons rapport de contrainte. Mais il existe, en second lieu, un type de respect que nous pouvons qualifier de mutuel, parce que les individus qui sont en contact se considèrent comme égaux et se respectent réciproquement. Ce respect n'implique ainsi aucune contrainte et caractérise un second type de rapport social que nous appellerons rapport de coopération ». (p.26)

- 26 Pour Piaget, ce sont ces deux types de respects qui permettent également de distinguer deux types de règles de conduite (la règle extérieure et la règle intérieure), deux types de responsabilités et deux types de justice :

« En bref, il n'est pas exagéré de parler de deux morales qui coexistent chez l'enfant et dont les caractères d'hétéronomie et d'autonomie conduisent à des évaluations et à des conduites fort différentes ». (p.29-30)

- 27 Par conséquent, Piaget fait référence à l'école active et à des dispositifs qui facilitent le développement de l'autonomie des enfants dans le contexte scolaire. Le *self-government*, la coopération scolaire, sont ainsi des méthodes désignées par Piaget pour amener les enfants à l'autonomie par la socialisation. Nous évoquerons également les pédagogies autogestionnaires qui permettraient un accès à l'autonomie des élèves pour une conception plus élargie des pouvoirs des élèves à l'école.

Le self-government ou l'autonomie des écoliers ?

- 28 Les acteurs de l'Éducation nouvelle ne sont pas unanimes sur la question même de l'autonomie. De quoi parle-t-on exactement ? Comment comprendre les visions différentes qui se cachent derrière les notions de *self-government* et d'autonomie des écoliers ?
- 29 Le *self-government* est une des notions les plus utilisées par les militants des pédagogies d'Éducation nouvelle durant le début du XXe siècle. Elle apparaît comme un des principes fédérateurs de ces courants multiples qui vont se regrouper dans la Ligue internationale d'éducation nouvelle au congrès de Calais en août 1921 (Patry et Wagnon, à paraître).
- 30 L'histoire de cette notion reflète pourtant une profonde ambiguïté. En effet, le *self-government* entend résoudre une tension majeure pour les pédagogues de l'Éducation nouvelle : comment élever la formation intellectuelle, physique et morale d'un enfant en évitant les dérives autoritaires de toute action éducative ? Néanmoins, si son intention et son ambition sont claires, la mise en œuvre de cette notion apparaît plus complexe à appréhender.
- 31 L'idée de donner une responsabilité réelle, une « autonomie » aux élèves a des racines anciennes, si l'on pense aux écrits de Jan Comenius (1592-1670) et de Jean Sturm (1503-1589), qui dès le XVIe siècle soulignent l'importance de la relation autorité-liberté que toute relation pédagogique tend à créer.
- 32 Le terme de *self-government* se situe historiquement dans le domaine juridique. Cette notion définit les relations entre l'Angleterre et ses colonies, il s'agit d'une « autonomie » partielle de certains territoires par rapport à la métropole. C'est un moyen de maintenir des liens politiques et économiques entre les colonies et la métropole mais aucunement de proposer une indépendance politique ou économique.
- 33 Toutefois, si cette notion appartient au mode de fonctionnement colonial britannique, son usage est présent dans le paysage politique français dès le XIXe siècle. En 1897, Alfred Guignard (1873-1928) publie *Le Self-government ou la décentralisation*, ouvrage qui place le terme de *self-government* comme synonyme de décentralisation. Si Proudhon introduit le terme de *self-government*, dans le débat politique français, avec son ouvrage posthume *Théorie de la propriété* (1866), un glissement s'opère de la sphère juridique à la sphère éducative.
- 34 Il n'en reste pas moins que le terme de *self-government* qui appartient au domaine juridique est entré dans le domaine éducatif à partir d'une double définition. La première, très générale et lâche, donne du *self-government* la signification de « l'étude personnelle, l'étude de soi-même, le *self-government* des anglais. » La seconde, plus politique, fait du *self-government* un moyen de s'autogouverner, ce qui implique l'autonomie et la gestion de soi-même d'un point de vue individuel mais aussi sous un angle collectif.
- 35 L'influence des théosophes (Condet & Savoye, 2016 ; Wagnon 2017) et de la pédagogie libertaire dans le mouvement de l'éducation nouvelle, va permettre d'introduire le *self-*

government dans l'école publique française. L'expérience de Roger Cousinet au sein de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, permettra notamment d'expérimenter cette méthode dans des écoles parisiennes en 1910 (Ottavi & Gutierrez 2007 ; Patry & Wagnon, à paraître). Adolphe Ferrière s'appuiera notamment sur cette expérience dans son ouvrage *L'Autonomie des écoliers* (1921) pour procéder à un glissement sémantique du *self-government* vers l'autonomie.

- 36 Dans les années 1920, on observe également un glissement du *self-government* vers l'auto-éducation. Le *self-government*, qui permettait de faire participer et décider les élèves au sein de la classe, est peu à peu transformé par certains acteurs de l'Éducation nouvelle, en auto-éducation c'est-à-dire en travail collectif ou individuel en autonomie.
- 37 La collaboration entre Roger Cousinet (1923) et Marie-Louise Wauthier permettra d'élaborer sur le terrain, une méthode permettant aux élèves de travailler par eux-mêmes : La méthode du travail libre par groupe. Cette méthode permet un glissement vers le principe d'auto-éducation. Il n'est alors plus question, par conséquent, d'instance de décisions collectives ou de responsabilités dans la classe mais de travail en autonomie.
- 38 Parallèlement, à la même période, Jeanne Deschamps Alexander, ancienne directrice de l'école de l'Hermitage instaurée par Ovide Decroly, écrira un ouvrage sur l'auto-éducation à l'école (1924). Dans un article daté de 1928 paru dans la revue *Pour l'ère nouvelle*, elle explique qu'elle n'a pas eu à mettre en place le *self-government* car les élèves ont instauré cette méthode sans même la connaître :
« Je me suis demandée pourquoi l'organisation du *self-government* rencontrait des obstacles et j'eus la bonne surprise de découvrir que ce fameux *self-government* existait parfaitement dans la classe et fonctionnait à merveille, sans nom, sans création officielle, sans règlement, sans sanctions, sans même oserais-je le dire, que les enfants s'en rendissent compte ». (p.127).
- 39 Nous voyons ici, que la pratique du *self-government* est réduite à la capacité à s'autodiscipliner et à la pratique de l'auto-éducation. Au début du XXe siècle, il s'agissait par le *self-government* de mettre en pratique un gouvernement autonome d'élèves qui décidait et gérât des tâches plus ou moins importantes au sein de la classe et permettait de rééquilibrer les pouvoirs entre enseignants et élèves. Dans l'entre-deux guerres, le *self-government* est devenu un des principes de ralliement de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Mais celui-ci s'est peu à peu dilué dans l'autonomie des écoliers, l'autodiscipline et l'auto-éducation, le tout englobé dans les grands principes de l'école active.

La coopération scolaire, symbole de la fin du *self-government* ?

- 40 Dès la fin du XIXe siècle, le mouvement coopératif, qui regroupait des entreprises coopératives de production et de consommation, s'est développé à partir du modèle de coopératives anglaises expérimentées notamment à Rochdale près de Manchester.
- 41 Les coopératives, en pleine expansion au début du XXe siècle mais qui vont peu à peu périliter à partir des années 1930, étaient constituées de plusieurs courants politiques qui se concurrençaient (socialiste et anarchiste dans un premier temps, puis socialiste et communiste dans le courant du XXe siècle). En 1912, la FNCC (Fédération Nationale des Coopératives de Consommation) est créée afin de réunir toutes les mouvances politiques.
- 42 Si une première forme de coopératives scolaires existait déjà au XIXe siècle, en liaison étroite avec le mouvement mutualiste (Toraille, 1971), c'est en 1919 que l'Inspecteur

primaire Barthélémy Profit (1867-1946) institue les premières coopératives scolaires dans la circonscription de Saint Jean d'Angely en Charente Inférieure (Savoye & Guey, 2011). Pour Profit, « la coopérative, c'est la démocratie à l'école » (p. 28). La question de la participation des élèves dans les classes y est déjà une préoccupation importante :

« L'application des principes de la coopération dans le cadre scolaire c'est-à-dire l'institution d'une solidarité organique entre les élèves à travers la réalisation de tâches collectives et la gestion d'un bien commun au niveau de la classe, constitue une tentative radicale pour changer les modalités et les contenus des apprentissages dans l'enseignement primaire ». (p. 42).

- 43 Dès les années 1920, Fernand Cattier (1887-1978), Emile Bugnon (1880-1962) et Gaston Prache (1898-1984), militent à la tête de la FNCC, pour le développement des coopératives scolaires dans les écoles françaises dans le but de former de futurs coopérateurs.

- 44 Si le *self-government* est revendiqué par certaines coopératives scolaires notamment à Saint-Etienne lès Remiremont (Bonlarron, 1924), son emploi reste très minoritaire au sein des coopératives scolaires. Maurice Colombain (1887-1966)⁷, dans les années 1930, tentera de faire la synthèse de ces différents courants et rapprochera les coopératives scolaires du *self-government* et du courant de l'Éducation nouvelle (1930, 1934). Dans son article intitulé *Les coopératives scolaires* paru dans la *Revue des Etudes coopératives* en 1930, Colombain écrit :

« La coopérative scolaire c'est l'école nouvelle des pauvres : plus précisément, elle apporte l'école nouvelle aux pauvres, c'est-à-dire aux classes pauvres, au pays qui ne sont pas encore riches, à ceux qui ne le sont plus. Elle la leur apporte deux fois et pour ainsi dire au deuxième degré car elle ne procure pas seulement à l'école les moyens matériels d'appliquer les méthodes actives et constructives ; elle est elle-même un instrument, une méthode et un milieu de formation intellectuelle et morale. » (p.242)

- 45 Célestin Freinet va également développer la coopération scolaire et « [...] se reconnaît dans les conceptions de son aîné [Barthélémy Profit] dont il soutient l'action dès 1925 » (Savoye & Guey, 2011, p.48). La coopération scolaire implique la mise en pratique de méthodes nouvelles qui permettent d'organiser le travail de la classe. Freinet estime qu'il faut penser la fonction de la coopération avant de mettre en place un organe de régulation. Il écrira dans *L'Éducateur* en novembre 1950 un article sur la coopération scolaire dans le cadre du Congrès national de la coopération à l'école de la Rochelle :

« Il y a vingt ans déjà j'écrivais : la coopération scolaire est la forme française de l'Ecole active et de l'Ecole nouvelle. [...] La coopération scolaire est mieux que le *self-government* anglais, elle précise en tous cas d'avance, le caractère social et non anarchique de ce *self-government* ; elle dit mieux que l'Ecole Active de Ferrière, la motivation indispensable et normale du nouveau travail scolaire ; elle est la concrétisation dans la pratique de la formule célèbre de Decroly : "Par la vie, pour la vie." » (1950, p.102)

L'autogestion, nouveau paradigme de l'autonomie ?

- 46 L'étymologie du mot autogestion nous renseigne sur l'origine du mot et sa construction : du grec *autos*, soi-même, et du latin *gestio* action de gérer, d'administrer. L'autogestion, à partir des années 1960, qui va se propager dans la société française, semble être la possibilité d'un « second souffle » pour ceux qui soutiennent une remise en cause de la forme scolaire et un renouvellement idéologique et pédagogique de l'autonomie.

Influence de l'autogestion ?

- 47 Le groupe Socialisme ou Barbarie et la revue du même nom vont développer des problématiques dans les années 1950 qui vont permettre aux différents courants autogestionnaires en France d'asseoir leurs théories (Premat, 2009 ; Raflin 2005). Les membres de ce groupe se voulaient d'orientation marxiste anti-dogmatique et proche des conseillistes. Si la revue ne cite pas, à proprement parler, l'autogestion (mot qui n'existe pas encore en français), le projet d'autonomie théorisé par Cornélius Castoriadis (1922-1997) influence fortement le mouvement autogestionnaire qui se développe dans les années 1960⁸.
- 48 Le courant autogestionnaire va ensuite s'étendre de façon plus massive dans toutes les strates institutionnelles (syndicats, usines, partis politiques...) après mai 1968 et dans les années 1970 prônant un modèle politique de l'autogestion (Georgi, 2003 ; Lourau, 1974). Il s'agissait pour les promoteurs de ce modèle politique de gérer les institutions collectivement afin que les acteurs sociaux deviennent autonomes, maîtrisent et participent, selon un modèle hiérarchique horizontale aux différents pouvoirs institutionnels.
- 49 Un courant autogestionnaire en pédagogie se développe également en France à partir des années 1960 (Wustefeld, 2018). Dans ce cadre, la gestion et l'organisation du travail et de la classe s'inscrivent dans un collectif permettant d'éduquer les enfants et les adolescents à l'autogestion. Ces pédagogies autogestionnaires ont émergé en même temps que les théories et pratiques psychosociales de gestion des groupes (Boumard & Lamihi, 1995).
- 50 En 1961, suite à l'exclusion de Raymond Fonvieille (1923-2000) et de Fernand Oury (1920-1998), du mouvement de l'Ecole Moderne, ces deux enseignants ont créé le Groupe Technique Educative (GTE) (Fonvieille, 1998). Ils travaillaient en banlieue parisienne et militaient activement au sein du mouvement Freinet notamment en participant à la rédaction de la revue *Educateur d'Île de France*.
- 51 Ainsi, la création du GTE leur a permis de continuer à mener une réflexion sur des méthodes d'enseignements différentes, issues des mouvements d'Éducation nouvelle et basées sur leurs propres expériences de classe en milieu urbain. Dès la constitution du GTE et de la revue *Éducation et Techniques*, des champs théoriques divergents entraînent dès le départ les membres du groupe vers deux courants de pensées distincts, les empêchant de créer une réelle cohérence de groupe (Ardoïno & Lourau, 1994). D'un côté Fernand Oury, proche des préoccupations psychanalytiques de son frère Jean Oury (1924-2014), psychiatre et directeur de la clinique de la Borde, et instigateur avec Félix Guattari (1930-1992) de la Psychothérapie Institutionnelle pour qui l'inconscient tient une place importante dans les relations éducatives. De l'autre, Raymond Fonvieille, proche du Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI) qui mène des réflexions sur l'autogestion à l'école avec, entre autres, Georges Lapassade (1924-2008), Michel Lobrot (1924-) et René Lourau (1933-2000). Ces acteurs ont contribué aux activités du GTE (animation et participation à des stages de formation, publications dans la revue *Éducation et Techniques*), et la Pédagogie institutionnelle est ainsi constituée de deux courants de pensée.

Une pédagogie autogestionnaire ?

- 52 Il nous faut revenir brièvement sur le contexte de l'instauration des « classes de transition ». Ces classes ont permis à ces instituteurs de mettre en place une pédagogie autogestionnaire notamment en instituant « le conseil », les responsabilités des élèves et surtout la gestion des contenus d'enseignement et de l'organisation spatiale et matérielle de la classe.
- 53 Suite au décret du 3 août 1963, les élèves du secondaire sont rassemblés dans un lieu unique mais dans trois sections distinctes : sections classiques et modernes de l'enseignement général long ; sections modernes de l'enseignement général court et classes du cycle de transition et du cycle terminal pratique. Selon André Robert :
- « La section III rassemble les élèves pour lesquels avaient été mises place des « classes de transition ». Le rôle de ces classes était d'accueillir tous les jeunes ne pouvant suivre une scolarité normale en sixième à leur sortie du cycle élémentaire et devant recevoir une scolarité, une pédagogie adaptée pour atteindre le cycle terminal ». (2010, p.57)
- 54 Le programme officiel et les directives pédagogiques pour ces classes empruntaient des éléments de la pédagogie Freinet et des pédagogies actives. Les chercheurs du GPI qui avaient des intérêts de recherche différents quant à l'autogestion pédagogique (Lapassade, Lobrot, Lourau) apportent un éclairage sur la relation enseignants-enseignant, sur la non-directivité, sur l'implication et la gestion des groupes ainsi que sur la question de l'institué et de l'instituant à partir de l'analyse de l'institution.
- 55 L'année 1982, suite à l'arrivée des socialistes au pouvoir, est marquée par la création de plusieurs lycées expérimentaux en France axés sur l'autogestion et/ ou de la cogestion pédagogique : le lycée expérimental de Saint Nazaire, le lycée autogéré de Paris, le collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair et le Centre Expérimental Maritime en Oléron (Autogestions, 1983). Ces lycées, vont ainsi tenter de faire participer les élèves à la gestion et aux décisions concernant l'établissement scolaire. Le processus d'éducation à l'autonomie des élèves semble s'être alors déplacé vers des instances de décisions dans lesquelles chaque membre (enseignants et enseignants) a voix au chapitre.

Pour ne pas conclure : l'autonomie, un principe à « inventer » pour les pédagogies alternatives ?

- 56 Les différents groupes qui composent aujourd'hui la galaxie des pédagogies alternatives, disparates et parfois divergents, (voir à ce sujet la cartographie et les articles de S.Wagnon et MC Allam) se doivent d'entreprendre une clarification sur leurs finalités éducatives et sur la compréhension de l'autonomie. Cette réflexion ne peut-être ex-nihilo et prend en compte les éléments que nous avons exposés précédemment.
- 57 Le courant des écoles Démocratiques, inspiré des écoles Sudbury⁹, est peut-être un des meilleurs exemples de cette tension entre plusieurs visions de l'autonomie et du tâtonnement actuel de leurs réflexions dans le cadre français. Ces écoles sont rassemblées au sein d'un réseau européen intitulé EUDEC. On en compterait une trentaine en France.
- 58 Par exemple, L'École à l'Ère libre, située à Etampes (Essonne), souhaite proposer :

59 Une alternative aux familles, et redonner sa liberté d'apprentissage à chacun de ses membres :

- en se libérant des programmes scolaires de l'Éducation Nationale,
- en favorisant les apprentissages autonomes,
- en créant un environnement varié et propice à la découverte, à l'échange dans une atmosphère bienveillante,
- en redonnant la possibilité à chacun d'être acteur de sa propre vie, mais aussi du fonctionnement de l'école, à travers une organisation démocratique où chaque voix compte.

10

60 Le principe d'autonomie des élèves mis en avant par ces écoles est défini de manière à ce qu'ils apprennent de façon autonome. Nous retrouvons donc au sein du réseau des écoles Démocratiques, deux éléments récurrents : l'autonomie (apprentissage en autonomie) et le cadre démocratique (conseil d'école, conseil de justice, commissions).

61 Comment ces écoles entendent mettre en place l'apprentissage autonome des élèves ? Leur particularité est de laisser les élèves libres de choisir les thématiques ou domaines sur lesquels ils veulent travailler, sans aucun suivi des programmes officiels et sans cours prédéfinis.

62 Pour l'école Skholé, située au sein de la technopole Sophia-Antipolis près de Nice, et qui se base sur le modèle de la pédagogie Sudbury, la définition de l'autonomie des élèves est la suivante :

« Au sein de ce type d'école, les jeunes sont libres de déterminer leurs propres objectifs, et l'on confère une même légitimité à toutes les entreprises et tous les domaines. Ils se consacrent à ce qui les intéresse sans contrainte de programme ni de temps [...] Avec la responsabilité de soi comme "compétence pilier" servant de terreau pour développer toutes les autres compétences utiles à la vie, les membres des écoles Sudbury bénéficient d'un cadre leur permettant de développer tous les outils dont ils ont besoin pour grandir en tant que personnes effectives dans la société actuelle¹¹ ».

63 L'apprentissage en autonomie se réduit ici à un apprentissage individuel laissant une grande liberté quant aux choix des contenus d'apprentissage.

64 Les méthodes d'éducation à l'autonomie qui ont été développées, dans le courant du XXe siècle en France, par le mouvement de l'Éducation nouvelle, le mouvement coopératif et par le mouvement de la Pédagogie institutionnelle ont permis de changer le rapport à l'éducation des enfants. Bien que le terme « autonomie » ne soit, dans les faits, peu ou pas cité dans la première moitié du XXe siècle, le principe d'autonomie permettait de préparer les élèves à s'entraider, à se responsabiliser, à argumenter et/ ou à prendre des décisions.

65 Le terme « autonomie », comme nous l'avons évoqué, apparaît dans les programmes officiels à partir des lois d'éducation de René Haby élaborées en 1975. Depuis cette période, il est toujours inscrit dans les programmes. L'autonomie qui est une finalité de l'éducation, s'est également transformée en compétence évaluable à partir du socle commun de connaissances et de compétences de 2005.

66 Les pédagogies alternatives, en plein développement et dans leur diversité, se sont emparées du principe d'autonomie pour en proposer le premier pilier de leur pédagogie. Mettre en avant l'autonomie leur permet ainsi d'en faire la promotion. Selon Daniel Hameline, le caractère progressiste de l'autonomie :

« [...] La rend sympathique et mobilisatrice avant même qu'en aient été inspectés le sens et les tendances. La signification n'en est pas même encore dévoilée que déjà on l'appréhende comme une revendication juste et l'occasion sûre d'une dilatation cordis prometteuse ». (1982, p.9)

- 67 Nous constatons cependant, dans ces écoles, que l'autonomie est définie pour les apprentissages en étant proche du concept d'auto-éducation (travail en autonomie) dans une visée individualiste et qui laisse de côté, le travail collectif. L'aspect démocratique semble être adopté pour la régulation des relations et des conflits entre les membres de ces écoles et non dans une visée coopérative d'entraide, et de responsabilités au sein et pour le collectif.

BIBLIOGRAPHIE

- Autogestions. (1983). *Les passions pédagogiques*, n°12/13, Toulouse : Privat.
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- Bonlarron, A. (1924). Un essai de gouvernement autonome à l'école primaire. *La Nouvelle Éducation*, Bulletin n°30, pp.141-145.
- Boumard, P. & Lamihi, A. (1995). *Les pédagogies autogestionnaires*. Vauchrétien : Ivan Davy.
- Colombain M. (1930). Les coopératives scolaires. *Revue des Etudes coopératives*, n°35, pp.225-247.
- Colombain M. (1934). Le self-government dans les coopératives scolaires en France. *L'enseignement de la coopération dans la région parisienne* OCCE, section départementale de la Seine, pp.51-61.
- Condette, J. F. & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, n° 163, p. 43-77.
- Cousinet, R. (1910). Ce que les élèves pensent de leur maître. *Bull. Soc. Libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, n°59, p. 59-67.
- Cousinet, R. (1923). L'auto-éducation et le travail collectif. *Pour l'Ère Nouvelle*, n°8.
- Deschamps, J. (1924). *L'auto-éducation à l'école, appliquée au programme du Dr Decroly*. Bruxelles : Maurice Lamertin.
- Deschamps Alexander, J. (1928). Expérience d'auto-éducation à l'Orphelinat rationaliste de Forest-Bruxelles de 1920 à 1927. *Pour l'Ère nouvelle*, n°39, p.124-127.
- Deschamps Alexander, J. (1928). Expérience d'auto-éducation à l'Orphelinat rationaliste de Forest-Bruxelles de 1920 à 1927. *Pour l'Ère nouvelle*, n°39, p. 124-127.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire, sociologie du gouvernement de soi*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la Pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.

- Freinet, C. (1950). La Coopération à l'Ecole. *L'Éducateur*, n°4, année 1950-1951, p.102-104.
- Gaillard, J. (1911). Discipline scolaire. In F. Buisson (Dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instructions primaire*. [en ligne]. Page consultée le 30 septembre 2017. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2569>
- Georgi, F. (dir.). (2003). *Autogestion : La dernière utopie ?* Paris: Publication de la Sorbonne.
- Gloton, R. (1974). *L'autorité à la dérive*. Paris : Casterman.
- Guignard, A. (1897). *Le self-government ou la décentralisation*. Paris : Ligue nationale de décentralisation.
- Gutierrez, L. (2011). L'Éducation nouvelle : histoire d'une réalité militante. *Recherches & Éducatives*, n°4, p. 9-12.
- Haenggli-Jenni, B. (2017). *L'éducation Nouvelle Entre Science et Militance: Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Bern : Peter Lang.
- Hameline, D. (1982). Préface. In A. Moyné, *Le travail autonome* (p. 9-15). Paris : Fleurus.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. In J. Houssaye, (dir.), *Questions pédagogiques, encyclopédie historique* (p. 47-52). Paris : Hachette.
- Hoffmans-Gosset, M. A. (2006). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Jacquet-Francillon, F. & Loeffel, L. (2010). Relation éducative et autorité. In F. Jacquet-Francillon & R. D'Enfert & L. Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e - XX^e siècle*, (p. 103-110). Paris : Retz.
- Jouan, M. & Laugier, S. (2011). *Comment penser l'autonomie ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, p. 151-161.
- Lerbet, G. (1993). Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, Volume 103, pp. 51-58.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle. L'Ecole vers l'autogestion* (1975, 3^e édition). Paris : Gauthiers-Villars.
- Lourau, R. (1974). *L'analyste Lip*. Paris : 10/18.
- Mayeur, F. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Paris : Perrin.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Moyné, A. (1982). *Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?* Paris : Fleurus.
- Ohayon, A. & Ottavi, D. & Savoye, A. (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : Peter Lang.
- Ottavi, D. & Gutierrez, L. (2007). *Roger Cousinet (1881-1973), un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Paris : INRP.
- Ottavi, D. (2004). Roger Cousinet et la société enfantine. In A. Ohayon & D. Ottavi & A. Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : Peter Lang, p.125-143.
- Ottavi, D. (2001/2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.

- Patry, D. & Wagnon, S. (à paraître). Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle ? (1900-1930), Actes du colloque : *La prise de décision dans les structures éducatives*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en Éducation*, n°20, p. 42-51.
- Perrenoud, P. (2000). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, p. 14-19.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonances*, n° 1, p. 16-18.
- Piaget, J. (1997). Les procédés de l'éducation morale. In C. Xypas (dir.), *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos.
- Premat, C. (2009). A la recherche de l'autonomie : le groupe « Socialisme ou Barbarie » et Mai 68, *Sens public*, Mai 68, le conflit des interprétations, 2009/02, [en ligne]. Consulté à l'adresse <http://www.sens-public.org/article635.html>.
- Proudhon, P.-J. (1866/1871). *Théorie de la propriété*. Bruxelles : A. Lacroix, Verboeckhover et Cie.
- Quentel, J.C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Éducation*, n°20, p.23-32.
- Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Raflin M. F. (2005). « Socialisme ou barbarie ». *Du vrai communisme à la radicalité*. (Thèse de doctorat en Science politique sous la dir. de René Mouriaux). Institut d'Études Politiques de Paris, Paris.
- Raymond, A. (2002). *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?* Paris : L'Harmattan.
- Rey, A. (1992/2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Riondet, X. (2010). *La question de l'autorité chez les novateurs de la revue « les Cahiers pédagogiques » de 1957 à 1989. Contribution Foucaldienne à une histoire des discours enseignants militants* (Thèse de Sciences de l'éducation sous la dir. d'Eirick Prairat). Université Nancy 2, Nancy.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Savoye, A. & Guey, E. (2011). La coopération scolaire selon Barthélémy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? *Recherches et Éducatons*, n°4, pp. 41-51.
- Toraille, R. (1971). Coopération scolaire et rénovation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, vol.14, p. 27-31.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon/ Éditions de la Maison des Sciences de l'homme
- Vitiello, A. (2015). L'éducation, condition et limite de l'autonomie. In M. Cervera-Marchal & E. Fabri (dir.), *Autonomie ou barbarie. La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains*, p.239-261. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921). *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, Vol. 9. n° 1, p. 146-180.
- Wagnon, S. (2013). *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle : 1871-1932*. Bruxelles : Peter Lang.

Wustefeld, S. (2018). *Une philosophie politique de l'éducation : Aux sources de la pédagogie autogestionnaire (Lapassade, Lourau, Fonvieille)* (Thèse de Philosophie sous la dir. d'Edouard Delruelle). Liège : Université de Liège.

Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

NOTES

1. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.
2. Arrêté du 18 mars 1977 sur les horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire concernant l'Education morale et civique.
3. Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, du 20 juin 1923, instruction morale et civique cours moyen et supérieur.
4. Robert Gloton est à l'initiative du Groupe Expérimental de Pédagogie Active et Fonctionnelle instauré dans le 20^e arrondissement de Paris à partir de l'année 1962. L'école de la rue Vitruve et l'école de la rue Le Vau sont les deux principales écoles qui composaient ce groupe.
5. Pour Jean Piaget, la thèse de Durkheim à partir de son ouvrage *L'éducation morale* paru en 1934 aux éditions Alcan, est représentative de l'éducation morale traditionnelle dispensée en Europe.
6. D'après les travaux de Pierre Bovet, Les conditions de l'obligation de conscience, *Année psychologique*, 1912
7. En 1919, Maurice Colombain entre au Commissariat de la République à Strasbourg dans la division du Travail et de la législation sociale sous la direction du Docteur Fauquet. Celui-ci ayant été nommé chef du service de la coopération par Albert Thomas au Bureau International du Travail à Genève, Maurice Colombain y devint son adjoint à partir de 1920. En 1932, il succède au Docteur Fauquet et devient le chef du service de la coopération au sein du BIT et ce jusqu'en 1948. A partir de 1948, date à laquelle il prend sa retraite et jusqu'en 1965, Maurice Colombain siégera au conseil d'administration de l'OCCE et à celui de l'Institut des Etudes coopératives.
8. La revue *Autogestion*, par exemple, dont le numéro 1 paraît en 1966, se propose d'étudier de façon scientifique et militante les problèmes relatifs à l'autogestion dans toutes ses formes. Elle est créée par Georges Gurvitch, Jean Bancal et Daniel Guérin en 1965. Dès le début, elle réunit plusieurs « tendances » de l'autogestion : des libertaires (Daniel Guérin, Jean Bancal), des marxistes de différents courants (Yvon Bourdet, René Lourau, Michel Raptis, Pierre Naville) ainsi que le courant du « Collège Coopératif » (Henri Desroche, Albert Meister et Joseph Fisera). En 1970 la revue change de nom pour devenir *Autogestion et socialisme*, puis *Autogestions* au pluriel dans une troisième mouture en 1980. La revue paraît jusqu'en 1986.
9. Le modèle Sudbury est issu d'une école, la *Sudbury Valley School* créée en 1968 par Daniel et Hanna Greenberg et dont les fondements reposent sur l'autonomie des apprentissages, la vie démocratique de tous les membres et le mélange d'enfants d'âges différents.
10. <https://ecole-a-l-ere-libre.fr/le-fonctionnement/>
11. <https://www.skhole.net/la-pedagogie-sudbury>

RÉSUMÉS

Comment définir cette autonomie dont chacun clame sa nécessité pour l'enfant comme pour les futurs citoyens ? En effet, si tous les acteurs de l'éducation, quel qu'ils soient, revendiquent cette autonomie, pensent-ils et travaillent-ils au même idéal ? Nous voudrions donc ici, dans une démarche socio-historique poser quelques éléments de réflexion sur l'évolution de ce principe à travers la perception de l'autonomie par l'institution scolaire.

How can we define this autonomy, which everyone claims is necessary for the children and for future citizens? Indeed, if all actors in education, whoever they may be, claim this autonomy, do they think and work towards the same ideal? This text would like here, in a socio-historical approach, to pose some elements for reflection on the evolution of this principle through the perception of autonomy by the school institution.

INDEX

Mots-clés : autonomie, éducation nouvelle, autogestion, pédagogie

Keywords : Autonomy, New Education, self-governance, Pedagogy

AUTEUR

DELPHINE PATRY

LIRDEF, Université de Montpellier