

LES DISPOSITIFS SCOLAIRES DE FABRICATION DE L'AUTONOMIE: IMPLICATIONS ET CONTRADICTIONS

Héloïse Durler,

HEP Vaud (UER AGIRS) et Université de Lausanne (Labeduc)

Heloise.Durler@hepl.ch

Résumé

Il est possible de dégager, derrière un certain nombre de dispositifs répandus à l'école primaire, une conception « idéale » de l'élève: l'élève autonome. L'hypothèse développée ici est que ces dispositifs visent l'engagement de l'élève dans le projet de l'institution scolaire. Cette entreprise d'engagement, du fait de ses caractéristiques et de ses implications, apparaît simultanément comme une entreprise de normalisation.

Mots-clés :

AUTONOMIE DE L'ELEVE, DISPOSITIF, ENGAGEMENT, NORMALISATION

L'autonomie est une catégorie discursive répandue dans l'univers scolaire pour qualifier les comportements et qualités attendus de la part des élèves. L'autonomie apparaît comme une *catégorie d'évaluation* – le « manque d'autonomie » désigne les élèves en difficultés, tandis que le « bon élève » est un élève « autonome » – et comme *catégorie de justification* – c'est en son nom que sont mis en place des activités et dispositifs de transmission des savoirs scolaires (plans et contrats de travail, ateliers autocorrectifs, procédés d'autoévaluation, etc.). L'élève autonome constitue pour les enseignants le « client idéal » (Becker, 2006, p. 193), fiction par rapport à laquelle ceux-ci s'orientent dans l'exercice de leur profession.

On peut distinguer deux figures de l'élève « idéal » autonome. La première est consubstantielle au projet de l'institution scolaire: la socialisation scolaire vise à former des individus autonomes, c'est-à-dire aptes à se diriger seuls dans leurs activités, grâce à la maîtrise d'un ensemble de connaissances jugées nécessaires dans une société donnée. Les élèves sont pour ainsi dire « programmés » par l'institution scolaire et c'est au terme de cette « programmation » qu'ils sont capables d'assumer les responsabilités qui sont les leurs.

Il semble toutefois que depuis quelques décennies, l'autonomie des élèves apparaît non seulement comme le *but*, mais aussi comme le *support* de la socialisation scolaire. Une seconde figure de l'élève autonome semble émerger, en complément à la première: l'élève « engagé ». Dans l'univers scolaire, comme dans d'autres sphères sociales (professionnelle, familiale, de la santé, etc.), c'est en effet l'individu qui apparaît de plus en plus comme la seule unité légitime de décision et d'action. L'autonomie devient supérieure en valeur à la discipline (Ehrenberg *et al.*, 2005). L'individu doit alors répondre à une injonction majeure: devenir l'« acteur de » (sa scolarité, sa carrière professionnelle, sa maladie, sa réinsertion, etc.) et participer, s'investir et s'engager dans ces différents « projets » (de réussite scolaire et professionnelle, de guérison, d'insertion sociale, etc.)

Le concept d'engagement a été utilisé par Howard Becker pour « expliquer la cohérence personnelle dans des situations qui offrent des orientations contradictoires » (Becker, 2006, p. 373). Au delà de cette dimension de « cohérence » des comportements individuels, le concept d'engagement contient l'idée d'une rencontre entre le projet d'une organisation et celui de l'individu. Celui-ci est engagé à partir du moment où il estime qu'il adopte des comportements en accord avec sa « personnalité »: il s'attribue les raisons de ses actes, alors même que ceux-ci sont encouragés par l'institution. Certaines conditions (caractère public, irrévocable, répété de l'acte, raisons et conséquences de l'acte) participent à rendre un acte plus ou moins « engageant » comme ont pu le démontrer les travaux menés en psychologie sociale (*cf.* Joule & Beauvois, 2009).

Sur la base d'une enquête ethnographique réalisée dans une école primaire genevoise¹, on montrera que des *dispositifs* – entendus ici comme les relations que l'on peut dégager d'un ensemble d'éléments hétérogènes (des objets, des pratiques, des discours, etc.) et qui ensemble produisent des effets sur les actions individuelles – peuvent être considérés dans cette perspective comme les supports de l'engagement ou de la participation de l'élève, afin que celui-ci adhère « de son plein gré » au projet scolaire. Autrement dit, la valorisation de l'autonomie à l'école primaire fait partie d'une entreprise d'engagement de l'élève qui apparaît simultanément comme une

¹ Enquête par observations et entretiens (auprès d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves), entre février 2006 et juillet 2008 dans sept classes d'un établissement primaire de la ville de Genève (Suisse).

entreprise de normalisation: les dispositifs de l'autonomie comprennent une définition d'un « élève idéal », dont les caractéristiques s'éloignent plus ou moins des qualités individuelles, valeurs ou principes privilégiés dans les différents milieux sociaux.

1 LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT DE L'ELEVE AUTONOME

Quatre ensembles de dispositifs peuvent être distingués, en fonction du type d'engagement visé: *l'engagement intellectuel*, *l'engagement pratico-administratif*, *l'engagement moral* et *l'engagement par l'intérêt*. Le point commun de ces différents types d'engagement est le lien que l'élève est amené à faire entre ses actions (en terme de réflexion, d'organisation, de choix, etc.) et lui-même: il doit pouvoir s'attribuer les causes de ses comportements, de ses choix, de ses actes.

1.1 L'engagement intellectuel

L'élève est engagé intellectuellement s'il prend l'habitude, dans le cadre des dispositifs scolaires, de se questionner. De la sorte, il se trouve placé à l'origine de l'élaboration du processus d'apprentissage et de la construction de ses savoirs.

En voulant favoriser la réflexivité de l'élève, l'objectif sous-jacent aux dispositifs scolaires est d'éviter que les apprentissages se réalisent arbitrairement, dans un univers de « non-sens » dans lequel l'élève n'apprendrait que parce que l'enseignant l'y oblige. Les apprentissages se font parce qu'ils répondent à un *besoin* intellectuel (l'élève apprend parce qu'il se pose des questions) et se réalisent sous une forme réflexive (en y « mettant du sens ») et non mécanique ou routinière (par cœur, par la répétition « comme un perroquet »).

Des *dispositifs de problématisation* sont ainsi mis en œuvre pour engager l'élève, l'encourageant à se questionner, notamment par l'utilisation fréquente de « fausses questions » par les enseignants (Joshua & Lahire, 1999). L'élève est également amené à visibiliser ses interrogations, ses raisonnements ou ses choix. Il lui faut les rendre publics, soit en les écrivant (par exemple par la rédaction des calculs nécessaires à la résolution d'un problème ou par une argumentation écrite), soit en les exprimant oralement (par l'expression d'une justification orale, l'exposé d'une explication). L'essentiel est de *comprendre* (un résultat, le sens d'un texte, d'un mot, etc.) et de démontrer de cette compréhension en répondant à des questions sur un

texte, sur un mot, sur un raisonnement de mathématiques, par exemple. L'élève est régulièrement encouragé à se questionner et à s'exprimer sur son expérience, sur ses pratiques, comme l'illustre cet extrait d'observation de classe:

Pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le « jeu du soleil » (un jeu de mathématique visant à faire un premier apprentissage des additions) avec les élèves de 2^e enfantine. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question: « Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ? » [Extrait de carnet de bord, classe de 2^E-1P]

L'élève doit appliquer une « seconde nature » réflexive à l'ensemble de ses activités. Il est même encouragé à expliquer ce qu'il ne comprend pas ou ce qu'il ne sait pas (encore) faire:

« Même s'ils comprennent pas encore tous, [...] je dis aux parents "s'ils n'arrivent pas à lire, c'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à vous expliquer ce qu'on a fait, ce qu'on a travaillé, ça fait déjà travailler le vocabulaire, la mémoire, etc." ». [Entretien avec Sylvie, enseignante 2P]

Dans le cadre des *dispositifs d'auto-correction*, l'élève doit engager un rapport particulier à ses erreurs, fait de réflexivité (de reprise, de correction) et de hiérarchisation entre les fautes « graves » (de « compréhension), les fautes « d'inattention », les fautes « bêtes », etc. Si l'élève s'approprie ces catégories, il peut ensuite se diriger seul dans l'univers scolaire, parce qu'il distingue ce qui est « important » de ce qui est « secondaire ».

L'élève doit aussi montrer qu'il maîtrise les raisonnements et les conditions qui lui permettent de réaliser les activités scolaires. C'est l'objectif des *dispositifs de contrôle intellectuel*. Par ces dispositifs, qui pourraient s'inspirer des théories issues des courants de la métacognition ou encore de la « gestion mentale », l'élève doit montrer qu'il est capable de maîtriser les raisonnements et les « gestes cognitifs » lui permettant d'apprendre. Il est par exemple demandé à l'élève d'adopter le rôle de l'enseignant et d'explicitier à ses camarades un raisonnement, de présenter les techniques qui l'ont amené à résoudre un problème ou à mémoriser l'orthographe d'un mot, ou encore de traiter un sujet à travers un exposé.

1.2 L'engagement pratico-administratif

Un deuxième aspect de l'engagement scolaire concerne les pratiques d'administration des savoirs et des règles scolaires. En plus d'être réflexif à leur égard, l'élève doit être capable, pour une part, de se les administrer lui-même. Des techniques, objets, pratiques, injonctions,

encouragent les élèves à adopter des comportements de planification, de vérification, de « retour réflexif », afin qu'ils « prennent en charge » leurs activités d'apprentissage. L'élève doit adopter des habitudes pratiques d'organisation, de prévision, d'auto-évaluation, qui lui permettent d'ajuster ses jugements et de contrôler ses apprentissages, sans l'aide de l'enseignant.

Très tôt dans la scolarité, il est demandé aux élèves de planifier une partie de leur travail scolaire, dans le cadre de *dispositifs de planification*: « carnet de devoirs », « plans de travail² » appelés aussi « contrats de travail ». Les élèves doivent apprendre, à travers ces dispositifs, à « gérer leur temps », à se « repérer » dans l'avancement d'apprentissages qui s'inscrivent dans une durée et une progression. La mise en place de « maisons des apprentissages » (affiche représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « briques » correspondant aux « objectifs d'apprentissage » du plan d'étude) rend visible la progression des élèves par rapport à un ensemble de connaissances.

La vie de la classe est scandée par des moments de bilan, d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs. Des *dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation* contribuent ainsi au « monitoring », c'est-à-dire à la conduite consciente des activités d'apprentissage par l'élève. Des supports comme le « portfolio » - classeur rassemblant un choix de « productions » d'élèves sur plusieurs années, parfois utilisé comme support de discussion par les enseignants durant les entretiens avec les parents - sont aussi destinés à favoriser une meilleure perception par l'élève de ses apprentissages, de leur déroulement, de ses « progrès ». Le raisonnement est le suivant: parce que les élèves ont la possibilité de se fixer des « objectifs individuels de progression » (Monchatre, 2004, p. 84), leur implication n'en sera que plus importante.

L'espace de la classe est également un lieu où se trouvent des *dispositifs d'auto-administration* des savoirs: affichages, panneaux, tableaux, graphiques, alphabets, bandes numériques, tables de multiplication, ouvrages de références que l'élève a la possibilité de consulter et qui lui permettent idéalement de trouver, seul, les réponses à ses questions, sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Dans

² Support visant à ce que l'élève réalise, seul et dans l'ordre de son choix, un ensemble de fiches d'exercices de français et de mathématiques au cours d'une période délimitée (une semaine ou quinze jours).

la même perspective, l'élève doit prendre l'habitude d'utiliser des tableaux dans lequel il note (indique par une coche) qu'une activité (fiche du plan de travail, atelier) a été réalisée. On peut ici parler d'une « discipline de *reporting* », identifiée en sociologie du travail (cf. Montchatre, 2004), accompagnant la montée en responsabilité des individus. Dans ces différents dispositifs, le processus et la traçabilité de l'activité deviennent aussi importants que l'activité elle-même.

1.3 L'engagement moral

L'engagement moral est une troisième composante de l'engagement scolaire. L'autonomie scolaire semble en effet indissociable de la notion de responsabilité, fréquemment évoquée par les enseignants. L'élève doit apparaître comme un individu responsable tant sur le plan cognitif (élève responsable de ses apprentissages scolaires) que politique (élève responsable de ses actes). L'engagement moral de l'élève est supporté par des *dispositifs de responsabilisation*, organisés autour des notions de contrat et choix, d'une part, et des *dispositifs de concernement* (Lahire, 2005), d'autre part, organisés autour des notions de confiance, et activant parfois les registres de la culpabilisation, voire de la trahison.

Les *dispositifs de responsabilisation* s'inscrivent dans une « matrice contractuelle » (Castel, 1995, p. 753), dans laquelle l'élève, considéré comme un individu autonome et responsable, va avoir le *choix* (de l'activité, de l'exercice, voire de travailler ou de ne pas travailler, etc.). Le terme de « contrat » est d'ailleurs fréquemment utilisé par certains enseignants, tant pour rappeler à l'ordre un élève (« tu n'as pas respecté le contrat ») que pour l'enjoindre à entreprendre une activité (« on va faire un contrat »). La notion de contrat traduit l'idée selon laquelle élèves et enseignants sont perçus non pas sur des plans hiérarchiques différents, mais dans une relation de réciprocité et d'échange.

En laissant à l'élève le choix de ses activités, les dispositifs de responsabilisation cherchent à favoriser la maîtrise par l'élève de son destin scolaire. Le programme du jour ou de la semaine est explicité par l'enseignant. Les élèves ont la possibilité de personnaliser, en partie, leur emploi du temps, en faisant un choix dans une série d'activités, notamment lorsqu'ils travaillent selon leur « plan de travail » ou en ateliers. L'élève est mis en position d'avoir la maîtrise des choses qui lui échappaient jusque là. Comme l'indique Bernard Lahire, ayant choisi « de plein gré » son activité, l'élève est fortement

encouragé à la poursuivre jusqu'au bout. Une sorte de « piège pédagogique » (Lahire, 2005, p. 330) se referme alors sur lui : il ne peut pas ne pas réaliser complètement ce qu'il a « choisi » de faire, il est jugé responsable de son choix, il doit alors l'assumer³.

La participation à l'élaboration des règles disciplinaires et la discussion de leur application fait partie de cette entreprise de responsabilisation des élèves. La capacité d'action « autonome » des élèves est à rapporter à l'existence de règles explicites qui les libèrent de la dépendance directe envers la personne de l'enseignant. Ces règles font l'objet d'une réflexion commune en début d'année et de discussions en classe. Les élèves doivent apposer leur signature sur les documents (fiches personnelles ou affiche) qui mentionnent les règles de classe. L'élève « s'engage » ainsi, par sa signature, à les respecter. De plus, dans les classes observées, une instance de régulation citoyenne, le « conseil de classe », vise le débat et le règlement démocratique des problèmes liés à la vie en classe. Outil de la pédagogie institutionnelle, ce dispositif vise à favoriser l'établissement chez l'élève d'un rapport réflexif et responsable aux règles scolaires.

Sous l'expression *dispositifs de concernement*, on entend ici les techniques et pratiques qui mettent l'accent sur l'investissement d'une *confiance* en la personne de l'élève. Dans le contexte scolaire, par un ensemble de pratiques ou de discours, on souhaite idéalement indiquer que les apprentissages sont sous le contrôle de l'élève et l'on attend de lui qu'il se comporte, selon le sens « attendu », de manière prévisible. A la différence des dispositifs de responsabilisation, basés sur une logique contractuelle de « libre choix », les dispositifs de concernement contiennent un principe de *culpabilisation* individuelle visant à prévenir la rupture de la « relation de confiance » établie entre l'enseignant et l'élève. Cette « confiance » est primordiale dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie. Dans l'extrait suivant, l'enseignante veut mobiliser un élève (3P) en lui indiquant qu'il doit « prendre les bonnes décisions » et ne pas gaspiller son « grand potentiel »:

« Ton travail à toi, ta préoccupation principale, ça doit être l'école. Moi, j'ai dû lutter pour réussir à l'école. [...] C'est toi qui as dans tes mains, que tu as ton avenir scolaire. A toi de prendre les bonnes décisions. [...] Toi, t'as un grand

³ Ce qui n'est pas sans rappeler le « contexte de liberté » mentionné par Joule et Beauvois comme condition nécessaire pour obtenir l'engagement d'une personne (Joule & Beauvois, 2009).

potentiel, et c'est rageant ». [Extrait de carnet de bord, « soirée portfolio » classe d'Elisabeth, 2P-3P]

On peut rapporter à cet égard les propos de Luc Boltanski et Eve Chiapello qui soulignent que, dans le discours du néomanagement, « la confiance est le signe que la situation est sous contrôle puisqu'on ne l'accorde qu'à quelqu'un dont on sait qu'il n'en abusera pas, qui est prévisible, qui fait ce qu'il dit et dit ce qu'il fait ». Les auteurs ajoutent que « la confiance est en fait l'autre nom de l'autocontrôle puisqu'elle désigne une relation sûre alors même qu'il n'existe aucun autre dispositif que la parole donnée et le contrat moral » (Boltanski & Chiapello, 1999, pp. 129-130). Cette logique apparaît par exemple lorsque l'enseignant dit être « déçu » par le comportement d'un élève: l'activation du registre de la « déception » indique bien qu'un jugement est porté sur le comportement d'un élève, perçu comme une « trahison » à la « relation de confiance » qui avait pu être établie.

1.4 L'engagement intéressé

L'intérêt ou le plaisir d'apprendre est la quatrième composante de l'entreprise d'engagement scolaire. Par cette forme d'engagement par l'intérêt ou *engagement intéressé*, c'est l'élève qui suit son goût et trouve, grâce à l'enseignant qui devient pour l'occasion bien davantage un guide ou un « facilitateur » qu'un instructeur, des connaissances qui répondent à son intérêt personnel. Le besoin, le désir, l'intérêt de l'élève est le point de départ de la démarche d'apprentissage. Selon cette perspective, l'élève n'est plus un être dont il faut corriger les mauvais penchants, mais un expérimentateur qui trouve en lui-même les ressources, les mobiles qui vont supporter son désir de connaissance. L'école doit alors être proche de « la vie » des élèves et de leurs préoccupations « naturelles ».

Les *dispositifs d'intéressement*, le plus souvent fondés sur le jeu, mettent l'accent sur la découverte « spontanée » par l'élève d'un thème, ou d'une notion. Bricolages, dessins, constructions et autres manipulations servent de bases à certains apprentissages et constituent autant d'introductions « en douceur » à de nouvelles connaissances.

Les *dispositifs d'adaptation* (diversification des activités et des supports d'apprentissage, activités en « décloisonnement », plan de travail individuel, etc.) visent à respecter les rythmes de l'élève, à coller à ses intérêts supposés, à ses spécificités, à ses choix. Dans les dispositifs d'adaptation, il s'agit le plus souvent de passer par une phase de « découverte » et des activités plus « concrètes », afin d'être

« au plus près » de « là où en est » l'élève, avant d'introduire des objets d'apprentissage plus abstraits et « éloignés » de son quotidien ou de ses préoccupations « naturelles ».

Dans le cadre des *dispositifs de visibilité des intérêts*, l'élève doit être actif et « participer » (autrement dit collaborer aux activités de la classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'il lui est demandé de la faire). Permettre à l'élève d'être « actif », c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer quels sont ses besoins et ses intérêts et, partant, de s'y adapter. Dans cette perspective, un élève doit par exemple savoir « s'occuper », c'est-à-dire ne pas rester « désœuvré » et au contraire user « utilement » de son temps libre :

Un élève, Guillaume (2E), reste sans rien faire vers la fenêtre, alors qu'il lui a été demandé de « s'occuper ». L'enseignant lui dit : « Guillaume, prends un livre ! Tu fais quelque chose ou c'est moi qui te dis ce que tu dois faire ! » [Extrait de carnet de bord, classe de 2E-1P]

Ainsi, ces différents dispositifs d'engagement visent à accroître la réflexivité de l'élève et à l'amener à travailler et à réaliser de sa propre initiative les apprentissages exigés, parce qu'il s'en sent responsable et qu'il y trouve un intérêt intrinsèque. Apprendre ne doit pas lui apparaître comme une contrainte, mais se présenter à lui comme une activité intéressante et motivante méritant qu'il s'y implique et qu'il doit avoir les moyens de réaliser seul sans aide extérieure, inscrivant son activité dans un univers caractérisé par des règles auxquels il souscrit et des repères qu'il identifie.

2 LES ORIENTATIONS DE L'ENTREPRISE DE NORMALISATION

Par le cadrage qu'ils réalisent des pratiques individuelles, les dispositifs de l'autonomie ont une action de *normalisation*. Ils prétendent étendre à l'ensemble des élèves des normes de réflexivité et de « fluidité ».

2.1 La norme de réflexivité

La première direction de l'entreprise de normalisation sous-tendue par les dispositifs de l'autonomie est celle de la réflexivité. Les dispositifs encouragent (par le questionnement, par l'auto-évaluation, par des réflexions autour de la transgression des règles, etc.) l'élève à revenir, par un retour réflexif, sur lui-même, sur ses comportements et sur ses

pensées. Cette réflexivité va de pair avec une *psychologisation* des relations et une injonction à la *maîtrise* de soi.

2.1.1 Réflexivité et psychologisation

La valorisation de l'autonomie encourage une psychologisation des relations pédagogiques qui « alimente une lecture de la scolarité comme expérience purement individuelle voire personnelle », masquant « l'écart culturel entre l'école et les familles populaires » (Bonnery, 2008, p. 118). Les enseignants, dans le cadre des dispositifs de l'autonomie, accordent une attention aux signes susceptibles d'indiquer un problème d'ordre individuel, perçu à travers des catégories médico-psychologiques: dyslexie, hyperactivité, dysorthographe, dyscalculie, troubles de l'attention, etc. Les élèves sont alors appelés par l'enseignant à s'exprimer sur leur « vécu » ou leur « ressenti » (par rapport à une activité, lorsqu'ils sont en difficulté, etc.), afin d'explorer les causes qui pourraient être à l'origine de ces « troubles ». On peut supposer que la « possibilité » offerte à l'élève de s'exprimer et d'opérer ce retour réflexif sur leur expérience est à l'origine de nouvelles formes de discrimination. Certains élèves apparaissent alors comme « bloqués », « rigides » ou complètement « inconscients » de leur situation, c'est-à-dire considérés comme « incapables » de poser un regard réflexif sur eux-mêmes. Lorsque l'on considère la proximité ou la distance que les différents milieux sociaux entretiennent avec ces habitudes réflexives d'expression de soi, on peut imaginer ce que comporte de socialement discriminant ce type d'injonction à l'introspection. On peut en effet faire l'hypothèse que la place prise par la « *culture écrite* » au sein de la famille et les types de *formes de communication* familiales (Florin, 1999) ont une influence sur les formes d'expression de soi adoptées par l'élève.

2.1.2 Réflexivité et maîtrise

En insistant sur la *visibilisation* des raisonnements, des erreurs, des pratiques, les dispositifs mettent l'accent sur la *maîtrise* des apprentissages par l'élève. Le *hasard* est ainsi proscrit (une bonne réponse ne peut pas être due à la chance), tandis que la *compréhension* (opposée à la simple restitution ou mémorisation) est mise en avant. Il s'agit de constituer chez l'élève un rapport « savant » au savoir: les articulations logiques doivent être contrôlées, les hypothèses vérifiées. Ce n'est pas tant la réponse juste que la compréhension maîtrisée des raisonnements qui compte.

En la matière, les pratiques éducatives familiales exercent un effet différenciateur, comme ont pu le démontrer les travaux de Basil Bernstein (1975) ou de Jean-Pierre Pourtois (1979). Basil Bernstein indique par exemple que dans les milieux ouvriers, « [l']exercice de l'autorité ne s'accompagne pas d'un système stable de récompenses et de punitions, mais peut souvent paraître arbitraire. Au lieu de buts à long terme particularisés, on a une notion plus générale de l'avenir, dans lequel le hasard, l'appui d'un ami ou d'un proche semblent devoir jouer un plus grand rôle que la logique rigoureuse d'enchaînements bien définis » (Bernstein, 1975, p. 39).

Dans le même sens, une étude de Frédérique Cuisinier (1996) a pu montrer comment le style éducatif adopté par les mères influe sur la manière dont elles guident l'activité de l'enfant. Elle constate que les mères de milieu populaire, lors de la réalisation avec leur enfant de tâches (du type puzzle), ont tendance à se montrer très directives: elles stimulent peu la recherche de l'enfant, indiquent souvent la marche à suivre, font à la place de l'enfant et contrôlent l'activité de l'enfant de façon autoritaire. Dans cette perspective, c'est avant tout le résultat final qui compte et l'objectif est d'en finir le plus rapidement possible. Dans les milieux sociaux plus élevés, les mères valorisent davantage la compréhension et incitent leur enfant à anticiper le résultat de ses actions. Elles lui laissent la possibilité et le temps de se tromper ou encore lui font expliquer ses réussites et ses échecs. De ce fait, on peut supposer que l'enfant parviendra à faire face, seul, aux exigences de réflexivité attendues par l'école, très proches de ce qu'il rencontre comme expérience dans le cadre de son environnement familial.

2.2 La norme de « fluidité »

La norme de fluidité correspond quant à elle à la valorisation d'une continuité entre les activités scolaires et la « vie » de l'élève. Cette continuité se traduit d'une part par l'extension de la pédagogisation des activités à l'ensemble des expériences des élèves, d'autre part par le souhait exprimé par les enseignants d'établir un « partenariat » avec les familles, par l'injonction, enfin, à prendre du plaisir dans le cadre des activités scolaires.

2.2.1 La « pédagogisation » de la vie quotidienne

L'élève est encouragé en classe à parler de ses activités extra-scolaires et à établir des liens entre les apprentissages scolaires et ses expériences personnelles. Ces demandes correspondent plus

généralement à une « pédagogisation » de la vie quotidienne, selon laquelle tout devient l'occasion d'apprendre de nouvelles connaissances. Les activités ludiques ou de divertissement sont à ce titre considérées comme des opportunités d'ouverture sur le monde, de découverte, d'expérimentation. Or on peut supposer que cette perception est loin d'être également répandue dans tous les milieux sociaux, à l'appui des travaux de Bernstein (1975) ou de Chamboredon et Prevot (1973). Certaines formes de communication familiales favorisent la constitution d'un rapport pédagogisé au monde: par exemple, l'habitude, pour l'enfant, de se voir poser des questions sur ce qu'il fait (en particulier quand il s'agit de questions dont le « questionneur » connaît déjà la réponse), l'habitude de devoir exprimer un avis, l'habitude de demander et de se voir entraîné à donner des explications, à apporter des justifications, à faire des développements, etc., contribuent à rendre « problématique » ce qui pourrait ne pas apparaître comme un problème. Certaines formes de communication renvoient, à certaines conceptions de l'enfant, du rôle du jeu et des activités ludiques comme occasion de constitution d'un rapport au monde problématisé. Les jeux et l'utilisation de jouets par exemple sont davantage considérés comme des activités gratuites dans les milieux populaires, tandis qu'elles sont davantage investies de significations pédagogiques dans les classes moyennes ou supérieures (Vincent, 2001). Ainsi, quand on s'éloigne des catégories sociales moyennes et supérieures, l'idée que l'on puisse apprendre en jouant, en discutant, sans compétition, peut apparaître comme peu crédible, créant ainsi une distance entre la sphère scolaire et la famille de l'enfant.

2.2.2 Le partenariat école-famille

Toujours dans une perspective de continuité entre les univers intra- et extra-scolaires, les parents sont encouragés à s'investir dans le « suivi » de la scolarité de leur enfant. Le dialogue et le partenariat et sont favorisés.

Le rapprochement entre les familles et l'école se révèle en fait asymétrique: ce sont aux familles de se conformer aux demandes scolaires de « suivi pédagogique », comme le souligne Daniel Thin: « l'"harmonisation" entre les familles et l'action pédagogique de l'école [...] suppose une transformation unilatérale des pratiques familiales afin qu'elles soient adéquatement ajustées aux pratiques scolaires » (Thin, 1998, p. 208).

C'est ainsi à un code de « bonne conduite » que les parents doivent se conformer, dans le cadre du « partenariat ». Si pour bon nombre de parents, en particulier dans les classes moyennes, ces relations semblent « évidentes » et « naturelles », celles-ci comportent des implicites, des non-dits qui ne sont pas perçus par une partie des parents, en particulier dans les milieux populaires, et dont les effets peuvent être délétères. Aux attentes que les enseignants ont vis-à-vis des parents en termes de suivi pédagogique s'ajoute un cadrage normatif relatif aux manières d'être et d'éduquer les enfants. Lorsque ces attentes ne sont pas remplies, c'est le discours de la « démission parentale » qui surgit et agit comme principe organisateur des représentations.

2.2.3 La motivation et le « devoir de plaisir »

On l'a vu, une caractéristique importante des dispositifs scolaires de l'autonomie est de faire procéder les apprentissages de la « motivation » des élèves et leur « adhésion » personnelle au projet de l'institution scolaire. Les dispositifs de l'autonomie valorisent la connaissance « comme ressource positive, que l'individu doit s'approprier dans son propre intérêt » (Perrenoud, 1996, p. 113). On attend par conséquent des élèves qu'ils apprennent « pour eux-mêmes, parce qu'ils ont compris que l'apprentissage est non seulement utile dans la vie, mais parce qu'il est une forme privilégiée d'accomplissement » (*Idem*, p. 113). Le « plaisir » d'apprendre, s'apparente alors à un « devoir de plaisir » (Bourdieu, 1979, p. 422) et les activités scolaires se présentent comme une « source de plaisirs légitimes » (*Idem*, p. 427): les frontières entre travail et jeu sont brouillées, les activités scolaires doivent apparaître comme des opportunités d'épanouissement personnel.

On peut supposer que ce type de rapport aux savoirs ou cette « morale de la connaissance » (Perrenoud, p. 113) sera plus familière aux enfants issus d'un milieu familial dans lequel les parents, du fait de leur expérience scolaire et professionnelle, entretiennent eux-mêmes un rapport gratifiant aux savoirs et à la culture. Cette logique de *l'intéressement* privilégie ainsi, sans s'en rendre compte, ceux qui ont déjà constitué au cours de leur socialisation antérieure les démarches et les motivations internes leur permettant de considérer les savoirs scolaires comme « intéressants ».

3 CONCLUSION

Les dispositifs scolaires de l'autonomie visent à amener tous les élèves à adhérer aux enjeux de l'univers scolaire, tout en ignorant que cette « adhésion » repose sur des conditions sociales de possibilité. On assiste donc à ce que Gabriel Langouët appelle un « ethnocentrisme de classe »: lorsque celui-ci analyse les limites des actions pédagogiques de compensation qui marquent bon nombre de tentatives d'innovation, il mentionne que « le plus directement concerné n'est jamais pris en compte en fonction de ce qu'il est réellement, il est toujours considéré par rapport à un autre public servant de référence, celui qui réussit » (Langouët, 1985, p. 18). Ainsi, pousser tous les élèves à être « motivés » par l'école et vouloir qu'ils s'y comportent de manière « autonome » revient alors à faire comme si chacun pouvait agir comme s'il possédait les ressources sur lesquelles peuvent s'appuyer les élèves qui réussissent, alors même que ces ressources sont plus ou moins présentes selon les milieux sociaux.

En ignorant les conditions sociales qui rendent possible l'engagement de l'élève souhaité par les dispositifs scolaires de l'autonomie, le risque est de sous-estimer les contradictions résultant de l'appel à l'adhésion et aux motivations « personnelles » et d'aggraver les difficultés scolaires des élèves qui sont dans l'impossibilité de répondre à ces appels.

4 REFERENCES

- Becker, H.S. (2006). *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg: Academic Press Fribourg, Editions Saint-Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*, Paris: Minit.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris: Gallimard.
- Bonnery, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école: quels effets sur les inégalités scolaires?, *Sociologies pratiques*, 2, 17, 107-120.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Minit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris: Gallimard.
- Chamboredon, J-C. & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. In: *Revue française de sociologie*, 14-3, 295-335.
- Cuisinier, F. (1996). *Pratiques éducatives, comportements éducatifs: quelles différences, quelles similitudes?*, *Enfance*, 3, 361-381.
- Ehrenberg, A. et al. (2005). L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg, *CNAF/ Informations sociales*, 6, 126, 112-115.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris: Dunod.

- Joule R-V. & Beauvois J-L. (2009). (6e ed.). *La soumission librement consentie*, Paris: PUF.
- Joshua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Joshua, *Education et Sociétés*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*, Paris: La Découverte.
- Langouët, G. (1985). *Suffit-il d'innover ?*, Paris: PUF.
- Monchatre, S. (2004). De l'ouvrier à l'opérateur: chronique d'une conversion, *Revue française de sociologie*, 45, 69-102.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié, Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes: PUR.
- Perrenoud, P. (1996) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris: ESF.
- Pourtois J-P (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant 5-6 ans*, Paris: PUF.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon: PUL.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris: La Dispute.