

COMMENT TRAITER LA CONTRADICTION PERFORMATIVE : "SOYEZ AUTONOMES !" ?

Éliane Rothier-Bautzer (1)

"Nous ne pouvons remonter, d'une manière unique, les traces d'une expérience donnée jusqu'à son commencement. Chaque fois que nous essayons de trouver l'origine d'une perception ou d'une idée, nous nous trouvons nous-mêmes replongés dans une sorte de fractal, s'ouvrant sans fin sur d'autres détails et de nouvelles interdépendances."
(Varela ; 1989b : p. 29)

Je suis entrée à l'École Normale d'Institutrice dans les années 80. Je souhaitais alors mieux cerner les enjeux des pédagogies actives, notamment en matière d'autonomisation des élèves. Très vite confrontée au "terrain" j'ai constaté que notre formation parcellaire et superficielle ne nous permettait pas d'effectuer un travail pédagogique auprès des enfants - souvent en grande difficulté - qui nous étaient confiés.

J'ai donc choisi de quitter l'enseignement public pour poursuivre mes études en Sciences de l'Éducation avec un objectif double : mieux cerner les enjeux de l'autonomie en pédagogie et travailler sur la formation des enseignants.

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

Pour retracer - après coup - mon parcours de doctorante, j'ai choisi de présenter les différentes étapes de ma recherche en mettant successivement en évidence les problèmes que j'ai rencontrés et comment je les ai résolus.

Au moment où je m'inscris en thèse (1), mon objectif est de préciser le lien entre autonomie, connaissance et élèves en difficulté scolaire. Les élèves en difficulté sont-ils en mal d'autonomie ? Un travail sur l'autonomie est-il en mesure de les aider ? Comment développer leur autonomie dans une relation de soutien ? Je cherche donc à mieux comprendre et affiner ma connaissance de l'autonomie au sein de cours de soutien scolaire. Si on considère l'injonction "soyez autonomes", on constate que la pédagogie a centré ses analyses de l'autonomie sur l'autonomisation de l'élève en opposition à la pédagogie dite traditionnelle qui est plutôt centrée sur le maître et l'institution scolaire. Alors que vingt ans plus tôt, l'autonomie est un leitmotiv en pédagogie, je commence ma thèse à une époque où ce sujet suscite de moins en moins d'intérêt pour les chercheurs. J'observe surtout que la façon de poser la question de l'autonomie en pédagogie ne s'est pas du tout renouvelée malgré toute une vague de critiques bien construites dont ce thème a fait l'objet dans la discipline. Donc, je forcerai à peine le trait en disant qu'on parle alors peu d'autonomie si ce n'est dans la ligne directe des travaux de l'École nouvelle et des méthodes actives. Pourtant, l'autonomie reste une finalité toujours jugée essentielle, toujours prônée, mais reléguée au rang des idéologies au mieux "sympathiques" mais profondément utopistes et irréalisables. On peut se demander pourquoi. Je dirai que c'est essentiellement à cause de la moindre importance accordée au savoir ou à l'enseignant d'une part, à cause des fondements théoriques trop flous d'autre part, surtout en ce qui concerne les concepts d'autonomie et d'apprentissage. La réflexion sur l'autonomie en liaison avec l'apprentissage a donc stagné sans que le problème ait trouvé pour autant un niveau de formalisation et d'analyse qui puisse renouveler le débat sur ce sujet. Même dans les travaux récents de la didactique et dans les études de la situation d'enseignement, il me semble qu'il n'y a pas de réelles avancées sur ce sujet. Je me suis donc demandé comment renouveler le débat sur l'autonomie en pédagogie en étudiant plus particulièrement l'autonomie au sein des cours de soutien.

Vers une heuristique de l'autonomie

Au moment même où le thème de l'autonomie est délaissé par les pédagogues et les didacticiens, se développe une réflexion sur les paradoxes de l'auto (auto-organisation et autonomie) chez les physiiciens, les biologistes et les mathématiciens. Je suis donc intéressée par un détour vers ces disciplines pour poser autrement la question de l'autonomie en pédagogie. Mon directeur de recherche, Georges Vigarello, me fait alors part de son scepticisme au sujet de la reprise en pédagogie de concepts issus de la biologie. Sans me détourner des thèmes de l'autonomie et de l'auto-organisation, il me met en garde contre des utilisations métaphoriques de concepts dits "transdisciplinaires". Il me suggère plutôt de m'inspirer des démarches proposées par ces disciplines différentes. Son influence a été considérable en ce qui concerne la position épistémologique que ma thèse défend. Après coup, je pense qu'il m'a évité d'investir dans une voie qui est d'autant plus décevante pour le pédagogue qu'elle semble lui promettre beaucoup : celle d'une application directe et sans médiation de l'approche systémique à la pédagogie. Approche dont je me sens aujourd'hui bien loin

Là, j'ai rencontré un **premier problème** ; si j'ai bien vu qu'il fallait plutôt considérer l'aspect épistémologique de ces recherches, il n'en demeure pas moins qu'il y avait un risque de faire une transposition non critique de l'usage de ces approches de l'autonomie et de l'auto-organisation en pédagogie. Autrement dit, peut-on utiliser ces différentes approches sans se limiter à une transposition d'un certain nombre de notions utilisées dans un champ disciplinaire précis ?

Selon moi, le critère de l'auto-organisation ne tient pas à une définition positive mais à un modèle heuristique. En effet, les recherches sur l'autonomie et l'auto-organisation sont centrées sur le fait que l'autonomie pose un problème de démarche scientifique. Elles remettent en question une représentation dominante de la rationalité scientifique articulée autour d'une opposition sujet/objet. Elles invitent les chercheurs à tenir compte non seulement des systèmes observés mais aussi des systèmes observateurs. En fait, ces recherches conduisent à une reconceptualisation de la nature de l'interaction, et à réenvisager la cognition. C'est bien ce que les pédagogues de l'autonomie ont toujours cherché avec plus ou moins de succès, il est vrai.

Je m'intéresse donc à ce changement de perspective et entreprends une réflexion pour sortir du paradigme de la "commande" au sein duquel reste enfermée la réflexion pédagogique. L'idée est de passer de "la perspective de la commande" à "la perspective de l'autonomie". Ce choix heuristique est centré sur ce que le système produit et non sur ses entrées et sorties. La notion de représentation ne peut plus être utilisée comme guide pour comprendre les processus cognitifs. Il s'agit davantage de saisir le schème d'organisation, les relations fondamentales nécessaires qui constituent un système de telle sorte que sa qualité d'autonomie soit mise en lumière. Quelle va être alors la conséquence pour l'étude de l'autonomie au sein du cours de soutien ?

J'ai essayé de penser l'interaction pédagogique comme mode de production d'autonomie pour les individus en relation. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifiait qu'il fallait travailler sur les processus endogènes qui constituent le cours. Mais partir des processus endogènes suppose de sortir du paradigme de la commande pour penser autrement la cognition dans le cours de soutien. Je rencontre là mon **deuxième problème** : comment étudier l'autonomie et la cognition hors du paradigme de la commande ?

Intérêt et limites du détour par l'enaction (2)

Une première solution m'a été donnée par Francisco Varela qui se situe dans le courant de l'enaction au sein des sciences cognitives. Mon objectif, dit-il, est de transformer ce savoir préalable (l'autonomie) en une position théorique que nous appliquerons ensuite à différents domaines, et nous démontrerons sa validité par son efficacité à organiser les données" (Varela ; 1989b : p. 89). Varela propose donc une démarche d'application d'un mode de raisonnement non informationnel sur son terrain. Il s'est attaché à comprendre le lien autonomie et connaissance en biologie. Il opérationnalise le concept d'autonomie dans sa pratique et met en évidence l'autopoïèse, traduction de l'autonomie au niveau cellulaire.

Il faut ici que je précise l'utilisation que j'ai fait du modèle de Varela. Il affirme lui-même ne pas avoir véritablement de "théorie de l'autopoïèse". Il ajoute que c'est juste une notion qui sert à poser des questions particulières et il se dit volontiers très sceptique quant à

l'utilisation qu'on a pu en faire dans d'autres disciplines. Toutefois, l'autopoïèse m'intéresse en ce qu'elle montre le lien entre autonomie et cognition. J'ai pris les travaux de Varela comme guide heuristique pour comprendre le système cognitif autrement que comme système entrée-sortie. La notion d'autopoïèse n'est pour moi ni un idéal type de la situation pédagogique, ni un instrument d'analyse des cours de soutien. J'ai évité d'extrapoler des résultats qui concernent un champ scientifique bien précis et différent du mien. Varela a eu donc plus d'influence sur l'environnement de ma recherche que sur le contenu de mon travail. C'est Varela théoricien et praticien de la science qui m'a intéressé. Comme lui, j'ai choisi de me centrer sur le système étudié en tant que système autonome et d'analyser les mécanismes internes au cours de soutien qui lui confèrent sa qualité d'autonomie. À cette étape de ma recherche, j'avais à ma disposition deux façons d'envisager la cognition. D'une part, la cognition orientée vers la résolution de problèmes. D'autre part, la cognition vue comme activité autonome et autocréatrice. Passer du paradigme de la commande à celui de l'autonomie, c'est passer d'une conception de la cognition en termes informationnels orientée vers la résolution de problèmes à une conception qui envisage la cognition comme action incarnée et donc liée au contexte où elle se réalise. Ici émerge mon **troisième problème** : comment opérationnaliser dans mes analyses de terrain cette option méthodologique qui transforme radicalement le rôle de l'observateur et le statut de l'observation ?

C'est là que Jean-Michel Besnier m'a aidée à cerner les ambiguïtés de l'œuvre de Varela en attirant mon attention sur la dimension paradoxale de l'autonomie, ce qui va avoir des conséquences concrètes sur l'utilisation que je fais du paradigme de l'autonomie dans le cadre des Sciences de l'Éducation. En effet, dans ce cadre, l'injonction "soyez autonomes" au sein du cours de soutien revêt un tout autre aspect. Je suis amenée à considérer l'injonction dans son ensemble (les deux termes) en liaison avec le système ainsi observé. Je suis conduite à considérer la dimension normative de la cognition. L'autonomie ne se réduit plus à l'indépendance de l'élève vis-à-vis d'un cadre institutionnel ou social. Elle ne qualifie plus l'élève mais elle émerge du processus de configuration du triangle formé par le maître, l'élève et le savoir. Par sa clarté et son côté systématique, l'analyse du triangle pédagogique conduite par Jean Houssaye (1988), m'a permis de voir comment je pouvais poser le problème de l'autonomie autrement. En effet, l'observateur naît à l'observation face à un sujet donné que son

regard contribue à constituer sous un certain aspect. Les implications méthodologiques d'une telle approche m'ont beaucoup perturbée car elles s'opposent à l'approche classique, héritée des sciences "dures" ; elles conduisent à étudier non pas les sujets, mais comment ceux-ci émergent d'une situation donnée. L'approche que j'ai donc adoptée ne nie pas qu'il y ait un environnement. Elle travaille le lien entre la définition de cet environnement et celui qui le définit. Elle inscrit l'autonomie au cœur de la définition de ce lien. Selon moi, la cognition est une action incarnée. Elle est comprise comme l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. Cela va avoir des conséquences capitales pour ma démarche de terrain. **Si l'action incarnée et le contexte sont au cœur de la cognition, alors on ne peut étudier la cognition dans la situation d'enseignement qu'en rapport aux actions et au contexte qui la constituent.** Ce mode de raisonnement implique que j'envisage comment l'autonomie se traduit au sein du contexte des cours de soutien et que j'étudie et précise de quel point de vue j'ai choisi de les analyser.

La place de l'observateur dans l'analyse ou comment objectiver le regard

Je dois rendre compte de ce que j'observe et objectiver mon regard. Donc deux niveaux doivent figurer dans l'analyse. Mais comment construire ce mode de pensée où la description révèle plus qu'elle n'occulte les caractéristiques de l'observateur ? Comment organiser mes données ? Le paradigme de l'instruction ou de la commande néglige le sens commun et le contexte dans l'approche de la cognition. Ils sont perçus comme artefacts résiduels qu'il s'agit d'éliminer grâce à des règles plus ou moins sophistiquées. Au sein du paradigme que j'ai adopté, le sens commun et le contexte sont l'essence de la cognition. L'étude de la cognition au sein des cours de soutien suppose donc que je tienne compte du sens commun de l'enseignante-analyste que j'étais dans la production du contexte. Ici, les traditions sociologiques qui étudient l'action incarnée m'ont été d'un grand secours. À cette étape de ma recherche, j'envisage l'autonomie et la cognition en pédagogie comme relevant d'un problème d'accomplissement de la relation. Pour comprendre l'injonction paradoxale "soyez autonomes", je suis

amenée à étudier le mode de constitution de la relation. Je centre l'analyse sur les processus autoréférentiels qui configurent le cadre de l'interaction (au sens de frontière qui définit la relation par rapport à ce qu'elle n'est pas). Ce n'est plus de l'autonomie de l'élève, du maître ou de la relation dont il est question. L'autonomie entraîne une redéfinition de la nature de l'interaction et donc de l'observation ; les sujets se "co-définissent". Je pratique donc la relation pédagogique de soutien en considérant la cognition comme une activité autonome et auto-créatrice et non comme orientée vers la résolution de problème. J'ai analysé ma pratique pédagogique du cours de soutien en adoptant cette posture méthodologique. Ma démarche ni inductive, ni déductive est réflexive. Je ne me suis pas arrêtée de pratiquer les cours de soutien au cours de ma recherche. Mais je n'avais pas d'idée *a priori* de la manière dont j'allais analyser les cours. Peu à peu, j'ai construit ce va-et-vient entre la théorie et cette pratique. Avec mon regard "informé", j'ai essayé de centrer mon analyse sur les processus autoréférentiels qui configurent le cadre de l'interaction. Cela n'a pas été chose aisée.

Il m'a été difficile de rendre compte de mon processus de compréhension de la situation. J'ai dû passer par des formes d'analyses successives. L'analyse s'est affinée après plusieurs étapes. Ainsi, j'ai commencé par des descriptions "classiques", où je cherchais les causes de ce qui se passait dans l'interaction, les raisons du "malaise" de l'élève dans des éléments extérieurs à l'interaction : parents de milieu social "défavorisé" ou séparés.). Peu à peu, je suis parvenue à des descriptions de plus en plus centrées sur les éléments internes qui coordonnent l'action entre mes élèves et moi. Ce qui était une ressource de l'explication devient l'objet même de l'analyse.

Finalement, au terme de cette démarche de formalisation, j'ai mis en évidence des séquences d'activités qui rendent compte de l'évolution de la compétence des élèves et du maître à partager un cadre commun. Ces séquences apparaissent d'abord découpées sur une grille que j'ai construite. Elles sont détaillées dans une analyse qui explicite leur genèse lors du cours de soutien. Ce découpage auquel j'ai d'abord procédé ne m'a pas satisfaite, car il négligeait le contexte dans l'émergence d'éléments clefs de l'analyse. Dès lors, derrière son aspect apparemment plus "analytique" que le récit auquel j'ai procédé ensuite, cette formalisation ne répondait pas de manière réellement satisfaisante à l'objectif de l'analyse. Cet objectif n'est pas seulement

d'observer comment les individus codéfinissent la relation mais de montrer en quoi les changements dans les réponses apportées aux éléments perturbateurs engendrent un accomplissement d'une relation pédagogique nouvelle. C'est pourquoi les cas que j'ai écrits revêtent la forme de récits. Cette forme de schématisation m'a semblé plus à même de rendre compte de l'importance de la texture des rencontres pédagogiques, du contexte dans la définition et le traitement des éléments saillants que j'ai vus et remarqués. J'ai essayé ainsi de rendre compte par des épisodes qui se succèdent d'un trajet structuré par des étapes types.

Si les courants de la sociologie compréhensive que j'ai travaillée m'ont aidé à affiner ma position heuristique, ma méthodologie s'inspire surtout de l'approche interactionnisme (Goffman dans son analyse du cadre de l'interaction). Les autres apports que je cite dans ma thèse m'ont aidée à clarifier ma position dans le cours de soutien et à thématiser les éléments perturbateurs (je pense ici surtout à la psychanalyse et à la formalisation à laquelle se livre Aldo Naouri (1982) sur sa pratique pédiatrique). La dernière partie de la thèse expose comment mon heuristique s'est affinée, comment les outils d'analyse ont été déterminés, et donc présente le mode de constitution du regard de l'observateur. C'est pourquoi cette partie doit être conçue dans un rapport circulaire avec l' "objet cas" analysé sous un regard ainsi informé. C'est que je rends compte, comme il était prévu dans le projet initial, des caractéristiques de l'observateur et de l'objet observé. Mon texte qui peut ressembler à première vue à un patchwork reflète cette nécessité de rendre compte de la dimension temporelle qui relie les épisodes narrés et la tension entre ma compétence d'analyste et d'enseignante.

Je rencontre là mon **quatrième problème**, celui des avantages et des inconvénients engendrés par ma position de praticienne-analyste. Ma compétence d'institutrice est au centre de cette recherche. La manière dont j'ai pu analyser l'autonomie dans le cours et l'importance des éléments saillants est totalement associée à cette compétence. En effet, c'est par rapport aux attentes d'arrière-plan que j'ai constituées grâce à ma compétence d'institutrice que j'ai été en mesure de noter quand et comment ces attentes ont été effectivement bouleversées et l'importance de ces bouleversements pour la suite des interactions et le renversement effectif de la relation instructive. Ainsi, l'observation des cahiers, des propos des élèves, des gestes et dires des parents et des

enfants, tout ceci a pu être analysé en réfléchissant les attentes d'arrière-plan "classiques" et non remarquées dans les cours d'actions ordinaires non analysés par la suite.

Bien sûr, dans une approche scientifique "classique", cette compétence serait davantage perçue comme un défaut qui engendrerait une trop grande proximité au terrain, qui constitue donc un piège pour l'analyste. J'ai eu beaucoup de mal à apprendre à penser autrement que dans ce paradigme dominant en sciences sociales où l'on découvre les objets là, devant nous, avec une objectivité recherchée. L'approche de l'enaction n'étant pas dominante, toute ma formation de chercheur est profondément marquée par la science "classique" et ses critères. Ce qui a été déterminant dans mon passage par les théories varéliennes, c'est d'abord la question de l'autonomie posée en rapport avec la connaissance dans un contexte et ensuite le fait que cette critique de l'objectivité scientifique et de la démarche d'analyse dominante de la cognition provenait d'une science dite "dure", celle-là même qui a fondé cette tradition. Ce qui m'a vraiment permis de penser autrement, c'est l'attention portée aux détails de l'interaction et à l'analyse de leur complexité. Les remarques et critiques de mon codirecteur Louis Quéré m'ont conduite à pousser l'analyse de ces détails, à pointer le rôle des objets et à réfléchir sur leur fonction dans la relation. Grâce à nos discussions, j'ai peu à peu progressé dans cette "autre" manière de poser les questions qui représente toute une tradition que j'ai alors découverte en sociologie et en philosophie. Ce sont les travaux d'Alain Coulon (1987, 1992, 1993) qui ont fortement contribué à faire connaître cette tradition en Sciences de l'Éducation.

Le cadrage comme mode de traitement du paradoxe

Voyons enfin ce qu'il me semble important de retenir de ce travail.

J'ai mis en évidence essentiellement trois points : une nouvelle passerelle entre sciences cognitives et Sciences de l'Éducation, l'importance de la compétence du praticien dans la recherche en Éducation, l'autonomie comme compétence à l'interaction. Je situerai les trois points retenus à deux niveaux : le premier est d'ordre épistémologique et heuristique et le second concerne les résultats empiriques.

Au niveau épistémologique, l'intérêt de ma recherche est la confrontation avec une démarche nouvelle initiée par les chercheurs du courant de l'enaction au sein des sciences cognitives. J'observerai ici que l'intérêt qu'ils placent dans l'étude de la cognition située est partagé aujourd'hui par des chercheurs en sciences sociales, mais la circulation entre les deux champs en est encore à ses débuts. Ce changement de paradigme intéresse les Sciences de l'Éducation car il présente une approche cohérente et bien argumentée pour développer l'étude des situations d'enseignements dans leur contexte.

Au niveau heuristique, la mise en évidence de l'importance de la compétence de praticienne pour étudier l'auto-organisation de la relation pédagogique a des conséquences directes pour la formation des enseignants et la production de connaissance en Sciences de l'Éducation. En effet, les Sciences de l'Éducation se trouvent souvent dans une position ambiguë face à l'étude des pratiques et des praticiens. Le fait de placer le contexte au centre de la cognition et de mettre en évidence la place nécessaire du praticien dans la production de connaissance sur sa pratique engendre une perspective nouvelle pour les liens entre recherche et "terrain".

Enfin, par mon étude située des relations pédagogiques au cours de soutien, j'ai mis en évidence le type de compétence qui est en jeu dans ces situations de soutien visant l'autonomisation. D'une part, le cadre de l'interaction présente deux types d'accomplissements qui se codéfinissent l'un l'autre. L'un est centré sur des actions de production de savoir articulées au contexte scolaire. L'autre renvoie au traitement de l'irruption de la contingence dans le cours. D'autre part, la capacité de l'enseignant à configurer le cadre de l'interaction a une incidence sur l'émergence ou le maintien de l'élément "étrange" en lui conférant un statut dans l'interaction. Un tel cadre produit l'engagement de l'élève à participer effectivement à la production d'un travail pédagogique, c'est-à-dire à participer à tous les exercices qui sont pratiqués. Les enfants développent leur autonomie en participant à la configuration du cadre. Ils apprennent une compétence à l'interaction qui consiste à participer à des productions communes tout en produisant des éléments qui ne sont pas travaillés en commun. Ils s'avèrent des éléments essentiels à la production du travail scolaire. Les deux processus participent à la production du "soyez autonomes". L'injonction paradoxale disparaît comme paradoxe lorsqu'elle produit un cadre qui comporte routine et hors cadre. L'autonomie se déploie

donc par ce processus de cadrage de l'apprentissage où l'enfant acquiert et développe une forme de compétence à l'interaction. Au mois de juin 1995, j'ai donc défendu la thèse que l'autonomie est un processus d'apprentissage contextualisé où l'élève apprend à avoir une certaine distance au rôle dans le cadre d'une relation pédagogique.

Éliane ROTHIER-BAUTZER

Chargée de cours

Université René Descartes-Paris V

Notes

- (1) ROTHIER-BAUTZER, E. *Comment cadrer l'activité pédagogique dans un cours de soutien ? L'autonomie comme compétence à l'interaction*. Thèse de doctorat troisième cycle, 2 volumes, Université René Descartes, Paris V : 1995.
- (2) Le terme enaction est forgé à partir du verbe *to enact* qui signifie en anglais "susciter", "faire émerger", "faire advenir". L'homme et "son monde" émergent en même temps, selon une perspective phénoménologique fortement inspirée des travaux de Merleau Ponty. Le courant de l'enaction propose le déplacement de la "cognition représentation" vers la "cognition action". Le sens commun et le contexte ne sont plus dès lors des artefacts résiduels, mais ils sont l'essence même de la cognition.

Bibliographie

- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF. (L'éducateur).
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
(1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit. (Le sens commun).
(1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- HEINICH, N. (1991). Pour introduire à la cadre-analyse. *Critique*, décembre, n° 535, p. 936-953.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- NAOURI, A. (1982). *L'enfant porté*. Paris : Seuil.
- QUERE, L. (1984). L'argument sociologique de Garfinkel. In Garfinkel, H., *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales*. Paris : CEMS/EHESS, vol. 3, p. 100-137.

- VARELA, F. (1988). Le Cercle Créatif. In Watzlawick, P., *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil, p. 329-345.
(1989a). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil. (Science ouverte).
(1989b). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. (La couleur des idées).