

de réflexion ou de production-création. Cet élève se déplace, parle avec d'autres, fait des choix, s'autocorrige, etc. Peut-on voir là un avatar nouveau de la forme scolaire (l'enfant autonome, après l'enfant dressé du ^{XVII}^e siècle et l'enfant raisonnable du ^{XIX}^e siècle), qui s'incarne différemment selon les périodes historiques [Vincent, 1980] ?

Héloïse Durler [2015] prolonge la réflexion, en montrant que cette autonomie relève à la fois de processus cognitifs, de contrôle de l'organisation pratique du travail et de la classe, tout en étant censée s'arrimer sur les goûts et les besoins personnels des élèves. On vise à produire un élève qui se questionne sur sa propre expérience, sait expliciter ses propres cheminements, est responsable et intéressé par son activité en classe. Leroy souligne que l'autonomie a aussi, d'une part, des dimensions affectives (par exemple, savoir se séparer de ses parents pour s'adonner à une activité scolaire, à l'école maternelle) [Leroy, 2019] et, d'autre part, des aspects relatifs à la gestion de son propre corps. Dans les petites classes, les enfants-élèves sont censés savoir gérer dès 3 ans, de manière autonome, leurs soins et flux corporels aux toilettes, au bon moment, pour qu'ils ne troublent pas l'ordre de la classe [Leroy, 2017b ; 2020a]. Cette autonomie est souvent attendue, voire présumée, mais rarement construite chez ceux qui ne la possèdent pas, ce qui renforce les inégalités initiales en matière d'apprentissages [Leroy, 2020b] (mais pas uniquement), dans la mesure où l'autonomie semble être une compétence moins détenue *a priori* par les enfants de classe populaire [Lahire, 1995] (du moins sous la forme dont on l'espère à l'école) car moins travaillée par les parents (chapitre vi).

Si cette autonomie contemporaine n'est pas sans lien avec certaines valeurs de l'éducation nouvelle (recherche d'adhésion et de résonance intimes aux apprentissages scolaires ; recherche d'initiative ; auto-prise en charge de soi), elle est différente de projets éducatifs alternatifs subversifs tels que Summerhill, où Neill prônait une autonomie davantage fondée sur le droit pour les individus à résister aux normes sociales. Elisa Herman [2007] oppose ainsi une autonomie qui initierait à l'*ethos* du nouvel esprit du capitalisme (et à la

contrainte intériorisée) et une autonomie de sujet politique, renversant potentiellement les pouvoirs en place. « Devenir un enfant autonome au centre de loisirs, ou à l'école, peut amener aux attitudes attendues d'un individu travailleur et consommateur, davantage qu'à la constitution de soi en tant que sujet politique capable d'exercer avec maturité ses droits et devoirs de citoyen. Car l'autonomie pourrait aussi se définir comme la possibilité réelle de prendre des décisions en toute connaissance de cause, de s'informer par soi-même, d'exercer un regard critique, de participer aux rapports de pouvoir. [...] Tout se passe comme si les enfants allaient acquérir la faculté de décider quelque chose en choisissant parmi une gamme d'activités (et non en proposant eux-mêmes des activités par exemple) [nous retrouverons cela au chapitre vi dans l'étude de la pédagogie Montessori]. L'insistance sur le terme "autonomie", connoté positivement, va masquer l'autocontrôle que ces mêmes normes induisent. Il y a donc un appauvrissement et une réduction, sans doute involontaires et impensés, de la notion d'autonomie de l'individu, qui devient simple consommateur, simple travailleur, au lieu d'être pleinement un sujet politique » [Herman, 2007, p. 50].

Enfin, il y a lieu de penser la question des liens entre la recherche d'« autonomie » de l'enfant et la question du genre. Herman [2007] a montré que l'idéal d'autonomie (choix fort, personnel, etc.) rappelle certaines valeurs attendues chez les garçons. Une pensée critique de l'autonomie aurait donc aussi à la dégager d'une vision fondée sur la division genrée, et même agonistique, des rôles sociaux (l'affirmation du garçon se faisant inexorablement par rapport aux filles) ; en quoi on trouve des liens entre néolibéralisme et patriarcat. Nous reprendrons ces questions au chapitre vi.

Une certaine importance pour les pédagogies socioconstructivistes

La période allant de 1980 à nos jours est aussi celle de la montée en puissance de pédagogies que l'on nomme socioconstructivistes, fondées sur une critique de l'enseignement « transmissif ». Elles privilégient une pédagogie