



Mise en place et régulation de l'autonomie chez l'élève

Laura Garriga

► **To cite this version:**

Laura Garriga. Mise en place et régulation de l'autonomie chez l'élève. Education. 2012. dumas-00743232

HAL Id: dumas-00743232

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743232>

Submitted on 18 Oct 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**GARRIGA LAURA
IU FM ARRAS
M2 GP 5**

**Apprendre à faire la classe.
Mise en place et régulation de l'autonomie chez l'élève.
Christophe JOIGNEAUX**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

REMERCIEMENTS

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire,

Je souhaite remercier,

Christophe Joigneaux, Directeur de recherche, pour sa disponibilité, son écoute, ses conseils tout au long de l'écriture de ce travail.

Jean-Marie et Sylvie Corrion, enseignants, parce que de simples éclairages peuvent dégager bien des obstacles. Merci pour votre soutien depuis ces quelques dernières années.

Anne Bourdon, enseignante en CE2, pour tous ses conseils pendant les stages en responsabilité. Merci pour ton soutien, et tes encouragements.

Séverine et Isabelle, pour avoir partagé avec moi leur expérience à l'école maternelle ; pour ces deux années de formation auprès de vous.

Merci à Tiffany, Ombeline, et Aurélie pour votre soutien sans faille, votre écoute, vos encouragements à chaque étape décisive de ma vie depuis quelques années. Merci d'être là pour moi.

Merci à Mélanie, pour les retouches syntaxiques et corrections, pour ton soutien ; merci d'être aussi disponible alors que le temps parfois te manque. Merci pour tout.

Parce qu'ils sont une part de ce que je suis, je ne peux faire sans les citer ici :

Merci à ma Maman parce que tu m'es indispensable, à Papou parce que tu lui es indispensable, merci pour tout ce que vous faites pour moi au quotidien,

Merci à mes soeurs, parce que votre soutien depuis un an dans mes projets m'ont permis de me concentrer sur ce travail,

Merci enfin à mon cher et tendre, de me relever quand l'énergie me perd ; de croire en moi quand le doute s'installe ; mais aussi parce que ton épaule a porté nombre de mes tourments,

Parce que vous êtes mes piliers, je vous dédie ce mémoire.

INTRODUCTION

C'est dans un souci de complémentarité avec la formation qui m'est dispensée que je cherche à approfondir mes connaissances dans le domaine de la pratique du métier d'enseignant. Le séminaire « Apprendre à faire la classe » est donc celui qui correspond le plus à ce projet.

Mise en place et régulation de l'autonomie de l'élève : voici le sujet dont traitera ce mémoire de recherche. Ceci dans le but de pouvoir intégrer à ce travail les observations que j'ai pu faire en stage. De plus, lors des prises en charge de classe, j'ai mis en place des activités que les élèves faisaient en autonomie.

Si mon choix de thématique se porte sur l'autonomie, cela tient au fait qu'il s'agit d'une compétence du socle commun qui me semble essentielle.

Ce sujet m'a permis de me poser la question du « pourquoi » et « comment » laisser les élèves travailler seuls. Je pense notamment aux séances de mathématiques, où chacun a besoin de chercher, de s'exercer pour s'assurer qu'il a compris. Mais aussi aux groupes de besoin qui sont mis en place pendant que le reste de la classe travaille sur les mêmes exercices ; puis qui, selon leurs capacités, font des exercices supplémentaires

Alors que la première partie détaillera ce qu'est l'autonomie sur un plan théorique, la seconde partie sera axée sur l'aspect pratique de la mise en place et la régulation de l'autonomie des élèves.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	3
SOMMAIRE	4
<u>I) L'autonomie, la théorie.....</u>	<u>5</u>
1) Définition du concept.....	5
2) Les étapes de l'autonomie.....	7
Accompagner un enfant qui ne veut pas et ne sait pas faire.....	8
Accompagner un enfant qui veut mais ne sait pas faire, ou ne peut pas faire.....	9
Accompagner un enfant qui veut et sait (ou peut) faire, mais pas toujours.....	9
Accompagner un enfant qui veut, sait et peut faire.....	10
3) L'autonomie à l'école.....	10
Le cadre de travail.....	11
Les règles.....	13
La communication en classe.....	14
L'autonomie et la différenciation pédagogique.....	17
<u>II) L'autonomie, l'aspect pratique.....</u>	<u>19</u>
1) L'autonomie au cycle 1.....	20
2) L'autonomie au cycle 2.....	22
3) L'autonomie au cycle 3.....	24
4) Le plan de travail.....	30
CONCLUSION	32
BIBLIOGRAPHIE	33
ANNEXE: DÉFINITION DE L'AUTONOMIE PAR PHILIPPE MEIRIEU.....	34

I) L'autonomie, la théorie.

1) Définition du concept¹.

L'autonomie est une visée de chaque apprentissage. Le terme autonomie vient du grec autos : soi-même et nomos : loi, règle. Il s'agissait du droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques, de se gouverner par leurs propres lois. Par extension, autonomie signifie indépendance.

En philosophie morale, l'autonomie est la faculté d'agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite, sa propre loi. Il s'agit donc d'être capable de déterminer quelles sont les règles à suivre ; règles que l'individu s'autofixe. L'autonomie est synonyme de liberté, car elle implique de la part de chacun une capacité à prendre les décisions nécessaires sans que ne jouent de quelconques influences extérieures. L'autonomie ainsi définie serait la liberté d'agir en son âme et conscience sur la base des seules règles que nous nous fixons à nous-mêmes.

Cependant, une proposition d'autonomie peut se construire à partir de l'éducation (éducation à l'autonomie, écocitoyenneté). La première forme d'autonomie consiste, pour un enfant, à devenir capable de reconsidérer les règles fixées par les milieux social et naturel. Derrière l'écocitoyenneté (de écologie et citoyenneté), se cache le sentiment pour un individu d'appartenir à un territoire, ce qui implique des droits et des devoirs envers son environnement. Est ainsi mis en avant le fait que l'être humain agit sur et interagit avec d'autres individus ou avec la nature. Il est entendu qu'il faut éduquer l'enfant au respect de son milieu de vie pour qu'il puisse, plus tard, le protéger et le respecter s'il le désire de manière plus investie ; et ce, de façon autonome. L'autonomie relève ici de la prise de décision de limiter l'impact de ses gestes sur le milieu environnant. Bien entendu, le milieu dans lequel nous vivons est très varié : de la grande ville au petit village de campagne en passant par le chalet en montagne ; ce qui impose un regard différent sur le monde qui nous entoure qu'il soit naturel ou social. Ce dernier étant également empreint de codes de conduite à respecter.

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>

D'un point de vue sociologique, le terme d'autonomie est utilisé dans le sens de *l'aptitude d'une personne à s'intégrer de manière individuelle dans la société par opposition à la situation d'assistance de la part de tiers et des pouvoirs publics : autonomie des personnes âgées, des personnes en situation de handicap, des personnes en situation précaire, etc.*

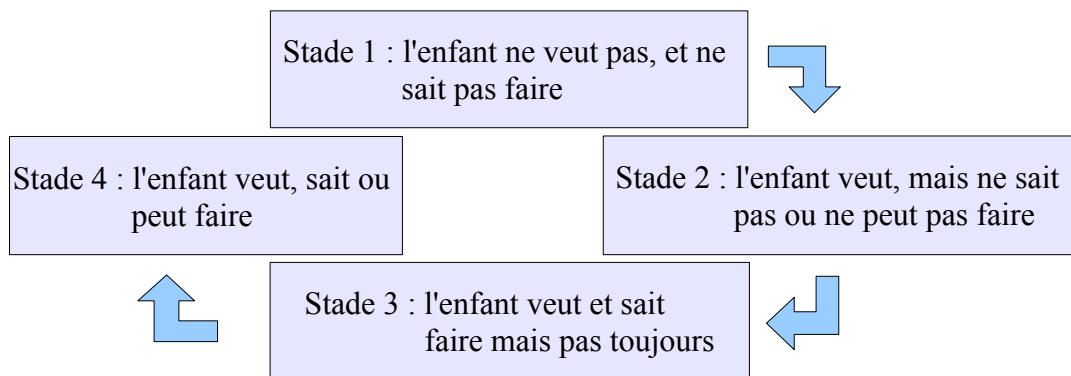
Bernard Lahire, sociologue français, a beaucoup travaillé sur les liens entre milieu social et réussite scolaire, notamment dans *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Il montre que des élèves pourtant d'origine sociale modeste s'accommodent bien au système scolaire et réussissent à répondre aux exigences de l'institution. Ces élèves s'adaptent à l'école. On peut d'ailleurs supposer qu'en milieu modeste, les enfants s'intègrent au système éducatif de manière plus autonome que les enfants de milieu favorisé ; de part l'implication variée des parents.

Se pose sur le fond de cette analyse sociale, un sens relatif au public. En effet, si l'on considère les personnes en situation de handicap (durables ou non, réversibles ou non), elles sont très souvent associées au terme de dépendance. Elles ne sont donc pas autonome car ne peuvent pas effectuer tous les gestes pour s'auto-suffire. L'autonomie dans ce cas présent est la capacité qu'a une personne atteinte d'un handicap à se passer d'une aide extérieure. Autrement dit, l'autonomie est ici synonyme de « débrouillardise ».

Ne s'agirait-il pas là d'un fourvoiement sur l'autonomie ? Si une aide extérieure nécessaire est synonyme de manque d'autonomie, que dire d'une personne « valide », ou plutôt qui n'est pas en situation de handicap, ayant besoin de relations ? *L'être humain, être social par excellence, a toujours besoin d'autrui pour s'exprimer, se réaliser, se comparer, se comprendre, s'identifier...* Il apparaît clairement ici que l'autonomie est, à bien des égards, relative !

Philippe Meirieu, éminent pédagogue, nous donne une définition (en annexe) de ce qu'est l'autonomie. Il la qualifie de « débrouillardise » au regard de ce que les élèves sont parfois capables de faire croire à l'enseignant dans le but de s'économiser. Mais au delà de cela, il définit le champ d'action de deux partenaires essentiels à la construction de l'autonomie chez l'enfant qui sont l'école et les parents.

2) Les étapes de l'autonomie



Ce cycle présente quatre stades de l'autonomie. Au long de son apprentissage, l'enfant passe par ces étapes, non pas de façon linéaire mais bien dépendante de plusieurs facteurs.

Tout d'abord, ce cycle n'est pas immuable. Un enfant peut tout aussi bien s'améliorer que régresser. De plus, selon le domaine d'apprentissage, il peut être à un stade avancé, le 3 ou le 4 en français, et pour autant rester au premier stade en mathématiques.

Il semble également important de noter que la vie privée de l'enfant et les événements qui s'y déroulent sont susceptibles d'affecter ses apprentissages. Je pense notamment aux périodes difficiles de la vie de l'enfant au cours desquelles il peut régresser. C'est au cours de ces périodes qu'il est souhaitable de rester vigilant, surtout s'il s'agit de nouvelle naissance, décès, divorce, déménagement, conflits ...

La rythmicité de l'apprentissage à l'autonomie pour une tâche est également dépendante du rythme d'évolution personnelle de l'individu. L'enfant comme l'adulte est sujet à des variations de motivation, d'envie de travailler ; cela est communément appelé « passer par des hauts et des bas ». Cependant l'enfant n'étant, par définition, pas encore adulte il est plus fragile que celui-ci et il convient donc de lui apporter tout le soutien nécessaire car est aisément déstabilisé.

Des études menées par de grands chercheurs tels que Piaget ou Vygotski sur les liens entre développement et apprentissage ont montré que le développement de l'enfant passait par des stades en fonction de l'âge et qu'il convenait, pour qu'il lui soit le plus bénéfique possible, que l'apprentissage reste en accord avec ces étapes. Apprentissage et degré d'autonomie sont donc relatifs à l'avancée du développement de l'enfant.

- Accompagner un enfant qui ne veut pas et ne sait pas faire.²

Avant de parler d'apprentissage, il convient de mettre en avant le préalable essentiel : la motivation. En effet, la motivation est la clé d'un apprentissage bénéfique et sans contraintes. Il n'est pas cohérent de vouloir que l'enfant apprennent des tas de choses qui resteraient sans liens ni sens car cela se fait sous la contrainte. *Un enfant qui ne veut pas apprendre n'apprendra pas ou mal.*

À ce stade l'enfant ne sait pas faire les choses, ne veut pas apprendre à les faire et pourtant l'enfant est animé d'une soif de savoir qui fait qu'il saisira *toutes les opportunités de faire de faire des expériences nouvelles*. Le rôle de l'adulte entourant l'enfant est donc d'étayer ces découvertes, ces expériences et de l'accompagner pour qu'il puisse prendre conscience de ses souhaits. L'adulte parent joue un rôle essentiel à ce stade. Il semble important qu'il cherche à *relier les savoirs et les savoirs-faire de leur enfant à sa vie de tous les jours, en saisissant la moindre occasion pour transformer une situation de la vie quotidienne en temps d'apprentissage dans le plaisir.*

Citons par exemple l'activité de cuisine. Elle peut donner lieu à de petits apprentissages en dehors de la scolarité de l'enfant. Bien que l'enfant ne soit pas autonome pour ce qui est de se faire à manger, les parents peuvent l'aider à identifier ce qu'il mange, ou le pays d'origine du plat cuisiné. Il s'agit là d'une occasion de faire de la géographie sans pour autant qu'il n'y ait une demande de l'institution.

Cependant, il reste très important de veiller à valoriser tout nouvel acquis par l'enfant, en restant en accord avec ses capacités ses rythmes et ses besoins ; de garder une place à l'erreur (qui est une étape de chaque apprentissage) afin d'entretenir sa motivation. Celle-ci est présente chez l'enfant, pourtant l'adulte peut mettre en place des situations pour la renforcer. La motivation est la clé essentielle de la réussite de l'apprentissage, petit pas vers l'autonomie.

2 <http://www.teteamodeler.com/scolarite/parent/suivi/autonomie1.asp>

- Accompagner un enfant qui veut mais ne sait pas faire, ou ne peut pas faire.³

Il s'agit principalement d'apporter à l'enfant les connaissances ou compétences qu'il n'a pas encore. Pour que cela soit bénéfique pour l'enfant, ces apports doivent être en liaison avec ses envies. Les cibler sera fortement utile. Attention tout de même à ce que le rôle de parent n'empiète pas sur le rôle de l'enseignant. Chacun tente, dans la mesure de son champ d'action, d'aider l'enfant à réaliser un souhait ; toujours en restant en accord avec ses capacités, besoins et rythmes.

En fonction de l'âge de l'enfant les apports seront différents. De même que l'objectif visé peut-être de très difficile à facile, il sera important de le mettre en avant pour valoriser la réussite et relativiser l'échec. La persévérance devant l'échec nourrit la motivation, l'envie de réussir, de poursuivre sa route vers l'autonomie.

- Accompagner un enfant qui veut et sait (ou peut) faire, mais pas toujours.⁴

À ce stade, l'enfant a surtout besoin d'aide pour s'organiser pour apprendre seul, pour trouver des méthodes de travail. Il a besoin de se construire sa propre méthode et qu'elle soit aussi efficace que possible. Tout au long de son élaboration, enseignant comme parent, avec un objectif commun, agissent en partenaires, chacun dans la limite de ses attributions. Pour guider et conforter l'enfant dans ses choix, un suivi basé sur une auto-évaluation et une auto-critique pourrait s'avérer très formatrice. Permettre à l'enfant de se rendre compte par lui-même si sa méthode est efficace ou pas, 'rentable' ou pas ; mais surtout qu'il le découvre plutôt que de se l'entendre dire ; placera l'intérêt de l'enfant au coeur de tout le processus.

3 <http://www.teteamodeler.com/scolarité/parent/suivi/autonomie2.asp>

4 <http://www.teteamodeler.com/scolarité/parent/suivi/autonomie3.asp>

- Accompagner un enfant qui veut, sait et peut faire.⁵

Cette étape est l'objectif de tout apprentissage : rendre l'enfant autonome. Il est alors capable de :

- Détecter ses besoins d'apprentissage complémentaires
- Développer des méthodes de travail
- Organiser sa recherche de la connaissances et de compétences :
 - Où trouver les sources de savoir et savoir-faire
 - Qui ou que choisir pour apprendre
 - Évaluer ce qui lui est proposé
- Organiser et utiliser son savoir et son savoir-faire pour continuer à l'enrichir
- S'auto-évaluer
- Mettre en oeuvre ses connaissances et ses compétences
- Trouver et demander de l'aide en cas de besoin

Une fois ce stade atteint, l'enfant est capable d'apprendre, d'enrichir ses connaissances et ce dans n'importe quel domaine ; dans le but de devenir un adulte pleinement autonome.

3) L'autonomie à l'école

L'autonomie de l'élève est indispensable pour qu'il soit acteur de ses apprentissages⁶. En effet, pour que cela soit le cas, l'élève doit mobiliser des connaissances ou compétences afin de trouver la réponse aux questions qu'il se posait. Il doit également se mettre en activité, se questionner, chercher à en savoir plus sur un sujet et cultiver sa curiosité. Le maître n'est que conseiller. La pédagogie de Freinet en est un bon exemple car elle « est active, participative, entièrement centrée sur l'enfant... »⁷

5 <http://www.teteamodeler.com/scolarité/parent/suivi/autonomie4.asp>

6 Bernard LAHIRE, *Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires*, L'esprit sociologique, 2005.

7 [Http://ecole-vivante.com/pedagogie-freinet/html](http://ecole-vivante.com/pedagogie-freinet/html)

L'autonomie de l'élève est une compétence transversale des programmes officiels de 2008. Il est donc du devoir de l'enseignant de tout mettre en oeuvre afin que chaque élève qui entre au collège soit autonome. L'autonomie en classe doit se construire en accord avec les stades de développement de l'enfant et ainsi en accord avec ses capacités. En effet, en fonction de l'âge, la maturité cérébrale pose ses « limites » quant à ce qu'il est possible de demander aux enfants. Cette autonomie construite peu à peu est la capacité de l'enfant à travailler par lui-même, voire à tenter d'aller plus loin dans les apprentissages, à refaire des exercices pour s'entraîner ou encore de faire d'autres exercices. À la différence de l'école, le collège demande plus d'autonomie de la part de l'enfant. Les devoirs sont donnés plus à l'avance, l'élève doit alors s'y atteler à l'avance et gérer le temps qu'il aura besoin pour les faire, surtout dans le cas de travaux de recherche documentaire. C'est à tout cela que l'école élémentaire doit préparer l'élève, les élèves.

- **Le cadre de travail**

Chaque enfant étant différent, il faut s'attendre à ce qu'il y ait de grandes disparités d'appropriation de l'autonomie : de l'élève complètement autonome, qui gère son temps et son travail ; à l'élève totalement dépendant du maître. Les classes étant très hétérogènes, les élèves auront un type d'autonomie différent. C'est cela qu'il faut gérer et réguler.

Laisser les élèves travailler en autonomie suppose qu'un cadre de travail soit instauré. Ce cadre est tant matériel, qu'organisationnel. L'autonomie des élèves en classe passe par des règles. Leur mise en place doit se faire avec eux pour être acceptées et dans le meilleur des cas, comprises par tous. Un débat peut être organisé afin que chacun puisse s'exprimer sur une question. Malgré tout, il semble utile de noter que toutes les règles ne sont pas sujettes à débat. En effet, peut-on vraiment discuter d'une règle ayant trait à la propreté de la salle de classe ? Chacun devant prendre ses responsabilités et ranger ses affaires, jeter ses papiers à la poubelle ; on ne peut discuter d'un aménagement de cette règle. Par contre, une règle sur la mise en place des responsabilités des élèves peut être construite avec les élèves.

Ce type de fonctionnement confère un degré d'autonomie à l'élève qui se voit attribuer une tâche en plus de son métier d'élève. Le type de responsabilité que l'on retrouve sont la distribution des cahiers, faire l'appel (compter les présents, le nombre d'élève mangeant à la cantine éventuellement), les chefs de rangs ou encore le remplissage du seau le matin.

Les règles doivent être fixées dès le début de l'année. Les débordements sont ainsi évités au maximum car les élèves savent quel manquement aux règles mène à quelle punition.

Pourquoi en faire une priorité en début d'année ? Tout simplement pour que la plus grande partie de l'année scolaire se déroule dans de bonnes conditions une fois que tous les élèves connaissent le cadre de travail et son mode de fonctionnement, les règles à respecter pour tout type de moment passé en classe (du travail individuel, au travail collectif en passant par les travaux de groupes), l'organisation des responsabilités.

Donner un cadre de travail aux élèves ne signifie pas les brimer au point qu'ils soient, tels des machines, contraints à tout moment de faire ce qui est demandé. Certains points sont discutables avec eux notamment la fréquence de leurs déplacements mais surtout les raisons de ceux-ci, ou encore la possibilité de chuchoter en travail par binôme. Sur ce dernier point, il semble nécessaire que le maître adapte son attente en fonction de son public. Il paraît clair que l'on n'attendra pas la même maîtrise du chuchotement en CP qu'en CM2 !

« Parce qu'il est actif, l'élève ne peut plus être l'élève paralysé sur sa chaise, silencieux et discipliné d'autrefois. »⁸. Ne pas « être paralysé sur sa chaise » ne signifie pas on plus que l'élève déambule sans cesse en classe. Peu à peu, l'impliquer dans le choix d'un déplacement en le faisant réfléchir sur son absolue nécessité permet de mettre l'élève en situation de réflexion par rapport à ses envies. La suite logique semble être sa capacité à déterminer si son déplacement est absolument nécessaire, cette décision devant être prise par lui seul, et donc de façon autonome. De fait, un élève qui sait déterminer le caractère utile d'un déplacement peut le faire sans troubler la classe ni interrompre l'enseignant dans son activité. Il s'agit là d'un idéal à atteindre car ce qui semble important pour un élève de neuf ans ne l'est pas forcément pour son maître.

8 Bernard LAHIRE, *Fabriquer un type d'homme « autonome »: analyse des dispositifs scolaires*, L'esprit sociologique, 2005.

Pour autant, si un élève ressent le besoin de sortir car se sent mal (pour aller vomir par exemple), est-il nécessaire qu'il doive attendre de capter l'attention du maître, et demander l'autorisation de sortir ? À l'opposé de cela, certains penseront qu'aller à la poubelle pour tailler leur crayon en même temps que le copain justifie le déplacement. Un juste milieu pourrait-être de donner, au moment de l'élaboration des règles, des exemples de déplacements autonomes autorisés tels que la possibilité de tailler son crayon si personne n'est déjà en train de le faire ; ou encore sortir si le besoin de vomir se fait sentir.

- Les règles

Le fait que les élèves participent à l'élaboration de ces règles permet qu'ils se sentent impliqués tant dans le respect de celles-ci que dans le fait de les faire respecter. Mais est-ce suffisant ? En effet, pour qu'ils soient impliqués par le respect des règles et qu'ils les respectent de manière autonome, il faut que ces règles soient intériorisées par les élèves. Par là même, que fait l'enseignant pour que chaque élève intériorise les règles communes ?

En fonction des règles en question l'enseignant peut avoir différents rôles. Voici quelques exemples concrets :

- J'arrive à l'heure le matin. Si je ne mange pas à la cantine, je suis également à l'heure l'après midi.
→ En respectant également cette règle, l'enseignant donne l'exemple à ses élèves en leur montrant que ce qui vaut pour lui, vaut pour tout le monde dans et hors l'école. Intérioriser la règle de ponctualité permet de s'y tenir sans effort, et de manière autonome : ne pas attendre qu'on nous dise de se diriger vers l'école mais y aller car l'heure de départ a sonné par exemple.
- Je n'emploie pas de mots grossiers dans l'enceinte de l'école.
→ De même que pour la règle précédente, l'enseignant qui maîtrise des propos tant face aux élèves qu'aux autres adultes de l'équipe pédagogique, sera plus à même de demander à ses élèves de la respecter.
La maîtrise de ses paroles est propre à chaque individu. C'est de manière autonome qu'une personne décide de ce qu'elle peut dire ou non.

- Je respecte la parole des autres, je ne parle pas en même temps qu'un camarade, je tiens compte de ce qu'il dit.

→ Une fois encore, cette règle peut également s'appliquer au maître afin de lui donner plus d'importance. En effet, le fait d'écouter un élève terminer sa phrase avant de répondre montre que l'enseignant prend également cette règle en compte. Toutefois, quelques précautions sont à prendre ! Ne pas mélanger laisser la parole à l'élève et le laisser dire n'importe quoi, n'importe quand. L'intervention doit être justifiée et cohérente avec l'activité qui se déroule. Il paraît évident que si l'on pose une question sur ce qui a été fait la veille en classe et qu'un élève raconte qu'il a vu à la télévision quelque chose qu'il n'a pas compris ou qui l'a marqué ; son intervention est hors propos et n'a pas sa place à ce moment là ; surtout si un « quoi de neuf » est organisé dans la classe.

Il s'agit surtout de faire prendre conscience aux élèves que les échanges qui ont lieu en classe se font sur un thème et que s'ils prennent la parole, ce qu'ils disent doit être en rapport avec le thème, et ne pas répéter ce qui a déjà été dit.

L'élève gère de manière autonome si ce qu'il a à dire est en rapport avec l'échange qui se déroule, et prend ou non la décision de lever la main et demande la parole.

- **La communication en classe**

Les deux principaux types de communication sont employés en classe : l'oral et l'écrit. Quels rôles jouent chacun de ces types de communication dans la construction et la régulation de l'autonomie chez l'élève ?

Un élève qui travaille en autonomie ou qui construit son autonomie a besoin de communiquer avec son enseignant. L'oral est un mode de communication qui privilégie l'échange spontané entre deux ou plusieurs personnes. Il est encore possible de différencier deux types de communication orale : l'oral collectif et l'oral individuel.

L'oral collectif est utilisé par l'enseignant quand il a à apporter des connaissances ou remarques à tous les élèves, pour les corrections d'exercices qui ont posé problème au plus grand nombre, pendant les phases d'institutionnalisation de nouveaux savoirs et l'élaboration de la trace écrite.

Cependant, si les élèves travaillent en autonomie, il semble que l'oral individuel soit plus cohérent dans la mesure où chaque élève pourra s'entretenir avec l'enseignant en fonction de ses besoins, ses questions. De ce fait, l'échange sera beaucoup plus constructif car centré sur l'élève en question. C'est au niveau de la gestion de classe que l'oral individuel est plus complexe à mettre en place. Il reste aisément concevable que l'enseignant ne peut passer ne serait-ce que quinze minutes par jour avec chaque élève s'il a une classe de vingt-cinq à trente élèves. Une classe de vingt-cinq élèves demanderait six heures et quinze minutes or la journée de classe dure six heures. De plus il apparaît clairement que la journée d'école ne peut être réduite à quinze minutes pour chaque élève. Le degré d'autonomie requis est alors extrêmement poussé pour qu'avec quinze minutes d'entretien l'élève ait suffisamment de pistes pour travailler toute la journée et sache corriger, si besoin est, ce qu'il n'avait pas réussi auparavant. Cela relève de l'utopie de penser qu'une classe peut fonctionner de cette façon en dehors d'une adaptation à ce type de pédagogie dès l'entrée dans le système scolaire : la pédagogie Montessori⁹ en est un exemple.

Cette pédagogie est centrée sur la liberté qu'ont les élèves de choisir l'activité qu'ils souhaitent faire, à la seule condition d'avoir déjà « vu » cette activité avec l'éducateur/trice, et peuvent y passer le temps qu'ils veulent. Ils ont aussi le droit de parler à voix basse et de se déplacer comme ils l'entendent dans la classe, tant que l'ambiance de travail est respectée.

9 <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/La-pedagogie-Montessori-c-est-quoi#2>

Cette notion va de pair avec l'autodiscipline, et s'applique autant pour l'attitude que pour les corrections. *L'enfant est invité à repérer par lui-même ses erreurs plutôt que d'attendre qu'un tiers vienne les lui souligner. D'autant que, selon la méthode Montessori, il ne s'agit pas tant d'avoir « juste » ou « faux » que de s'exercer à faire mieux, de se perfectionner dans l'activité.*

Parallèlement à ces deux points principaux, cette pédagogie prône une action sur l'environnement plutôt que sur l'enfant. *En pratique cela correspond à mettre à sa portée une armoire à chaussures et chaussons, plutôt que de lui demander d'aller les ranger dans un placard.* En effet, si le meuble est à la portée de l'élève, il peut et de manière autonome aller ranger ses chaussures. Le fait de ne pas signifier clairement à l'élève qu'il doit aller ranger ses chaussures l'implique dans cette action.

Cette pédagogie s'appuie aussi sur les rythmes de chaque enfant. Il n'est pas question de catégoriser les élèves comme rapides ou lents, mais plutôt valoriser la concentration de chacun. Maria Montessori ajoute que les rythmes peuvent varier en fonction des *moments de la journée, des différentes périodes de son développement, et que les apprentissages des enfants se font par à-coups.*

L'écrit est employé pour garder des traces de nos pensées. Il reste le moyen par excellence pour la communication à distance. Que ce soit de l'enseignant à l'élève ou de l'élève à l'enseignant, cette communication est indispensable pour vérifier ce qui est fait et évaluer les progrès à posteriori ; et ainsi proposer à l'élève des exercices qui lui soient adaptés. Ainsi, on aperçoit la face cachée de l'iceberg : tout ce que fait l'enseignant pour que l'élève puisse travailler en autonomie.

On peut encore différencier l'écrit individuel et l'écrit collectif. L'écrit collectif se présente au niveau de la construction d'affiches suite à un travail en groupe. On peut également relier ce type d'écrit également aux travaux en binôme de production d'écrits. L'écrit individuel est le plus courant. Il est utilisé lorsque les élèves font des exercices. L'écrit est de fait fortement utilisé en classe.

- L'autonomie et la différenciation pédagogique

L'autonomie de l'élève est également un critère de mise en place de la différenciation pédagogique au cours d'une séance d'apprentissage. La différenciation pédagogique peut prendre deux formes : elle peut être soit simultanée, soit successive¹⁰.

La différenciation simultanée voit des élèves impliqués dans des tâches différentes sur une même période de classe en fonction de leurs besoins et de leurs possibilités. Il apparaît donc possible dans cette configuration de prévoir qu'à un moment donné, l'enseignant dirigera un groupe de besoin en remédiation pendant que le reste de la classe travaillera en autonomie soit dans la même discipline, soit dans une autre.

De part cette organisation, il semble que soient nécessaires des règles ou habitudes de travail : on pourrait penser à une explicitation des consignes de chaque exercice avant de laisser les élèves travailler seuls. Une telle organisation demande à l'enseignant d'estimer ce que les élèves auront le temps de faire avant de se lasser. En effet, laisser les élèves en autonomie ne doit pas signifier abandon pédagogique à l'aide fichiers autocorrectifs par exemple. C'est le fait d'utiliser sans cesse ces fichiers qui apparaît comme l'abandon pédagogique. Or mettre en place l'autonomie de l'élève ne signifie pas 'laisser faire seul' mais plutôt 'accompagner l'élève pour qu'il sache faire seul'.

La différenciation successive permet la mise en place d'une pédagogie variée. Les méthodes, supports, et outils sont suffisamment riches et diversifiés pour que chaque élève puisse trouver ce qui lui convient le mieux pour développer son apprentissage.

10 Le nouveau CRPE, Agir en fonctionnaire de l'État, oral du CRPE, ed. Hachette.

En variant les supports (texte, image, schéma), les outils de communication (affiche, tableau, rétroprojecteur), les modes de travail (individuel ou en groupes) ; ce sont les compétences engagées dans la construction d'un savoir qui varient.

Or l'élève, pour être autonome en toute situation, doit maîtriser ces différents aspects afin de s'adapter au mieux à la situation de travail qui lui sera ensuite proposée. Sous-entendu aux termes 'toutes situations', ce sont les exposés en groupe ou en binôme, construire une affiche ou un mémo sur une notion ou encore un travail de recherche pour rédiger une réponse complète et argumentée à une question. Ces exercices peuvent être demandés dans l'enceinte scolaire, mais au collège, il sera attendu de l'élève plus de travail personnel. On comprend donc bien l'intérêt et la nécessité de construire l'autonomie chez l'élève ainsi que de la mettre en avant dans les sept compétences du socle commun que l'élève doit maîtriser à l'entrée au collège.

L'autonomie que l'on veut que les élèves acquièrent se construit peu à peu ; demande d'être mise en place et régulée. On parle d'une implication réciproque dans la construction de l'autonomie car élève et enseignant y travaillent pour le bien de l'élève.

II) L'autonomie, l'aspect pratique.

La mise en place de l'autonomie de l'élève demande beaucoup d'investissement de la part des élèves et de l'enseignant. Ce dernier doit penser et prévoir du travail pour chaque élève, du plus lent au plus rapide, du plus au moins autonome ; bien que vitesse et autonomie ne soient pas liées. En effet, un élève qui prend son temps pour faire un exercice mais qui le fait seul, qui cherche les réponses dans les leçons, ou l'orthographe d'un mot dans le dictionnaire, est plus autonome qu'un élève plus rapide qui demande l'orthographe de chaque mot qu'il ne connaît pas à l'enseignant. Derrière l'expression « plus autonome », apparaît les différents degrés d'autonomie acquis par les élèves. Cette organisation demande que les élèves soient cadrés dès le début de l'année, qu'ils prennent des habitudes de travail.¹¹

L'autonomie de la classe se pense, que ce soit au niveau du contenu des exercices que l'on va proposer, au niveau des affichages qui seront disponibles pour les élèves. L'enfant ne nait pas élève, et encore moins autonome. L'autonomie va se construire tout d'abord avec l'aide des parents (l'enfant mange seul, marche, parle ...). Puis l'école jouera son rôle.

Au cours de ma formation universitaire, j'ai effectué plusieurs stages en milieu scolaire. Lors de ma première année de master plus particulièrement, j'ai pu observer quelques situations mettant en avant divers aspects de l'autonomie de l'élève. Ces observations en classe m'ont permis de remarquer qu'il existe plusieurs méthodes et matériels de gestion de l'autonomie.

11 Bernard LAHIRE, *La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs.* « C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles photocopées, affichages des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longtemps auprès des élèves les plus « faibles », sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. » Revue française de pédagogie, n° 135, avril-mai-juin 2001.

1) L'autonomie au cycle 1

En cycle un, j'ai surtout vu que les élèves pouvaient prendre un puzzle ou faire un dessin en attendant les autres avant de passer sur une autre activité. Le puzzle apparaît pour eux comme un jeu, sauf qu'il permet d'exercer leur motricité fine et ce, en autonomie. On parlera ici d'une activité ludique.

Le matériel utilisé est divers puzzles. Le nombre de pièces est variable ainsi que leur taille. Ils sont rangés dans un étagère qui se situe en milieu de classe et est accessible à tous. Les puzzles sont utilisés de diverses façons :

- Tout d'abord le matin, lorsque les élèves arrivent, ils peuvent en prendre un et le faire en attendant que tous leurs camarades soient là et que l'enseignante ne les regroupe. À ce moment là, ils n'en prennent que s'ils en ont envie. Ils peuvent aussi bien aller dans les coins jeux ou dans le coin bibliothèque pour feuilleter un livre.
- Quand les élèves ont fini une activité, le puzzle est utilisé pour faire patienter les élèves en attendant l'activité suivante. Ainsi, quand il a terminé son activité, que l'enseignante a vu ce qu'il avait fait, et qu'il est allé ranger sa feuille, l'élève se voit proposer de prendre un puzzle. Cela permet qu'il fasse une activité calme en attendant les autres.

Le manque d'informations sur l'autonomie des élèves de cycle un est lié au fait que je n'y ai effectué qu'un seul stage en observation de quatre jours. Les informations que j'y ai recueillies sont donc bien minces. De plus, lors de ce stage, je n'ai pas vraiment focalisé mon attention sur l'autonomie des élèves car mon sujet de mémoire n'était pas encore parfaitement défini. Pour pallier ce manque de renseignement, j'ai pris l'initiative de questionner deux amies qui y ont fait leur stage en responsabilité. L'une en moyenne section, l'autre en toute petite section – petite section – moyenne section – grande section – cours préparatoire. Grace à elles, j'ai plus d'informations au sujet de l'autonomie des élèves de cycle 1 et de cycle 2. Le corpus entre guillemets est issu de ces échanges.

L'autonomie doit-être adaptée aux capacités des enfants en liaison avec leur âge et leur développement. L'une des caractéristiques de l'école maternelle est l'organisation même : en ateliers.

En MS : « Je fixais des règles, un cadre pour qu'ils aient une autonomie mais "sécurisée". »

Pour que les activités se déroulent au mieux, les règles mises en place fixent un cadre permettant une « autonomie sécurisée ». Cette dénomination me renvoie à la qualification d'autonomie relative. Relative à l'âge du public concerné, relative selon la tâche qui leur est demandée. En effet, les ateliers de maternelle ne se déroulent pas tous en autonomie, l'enseignant a à sa charge un atelier dénommé atelier dirigé. Se pose alors la question du choix des ateliers dans lequel l'enseignant laisse les élèves en autonomie. D'après les maigres informations à ma disposition, elles semblent toutes refléter que ce choix se fait en fonction de l'objectif général poursuivi au moment où les activités sont proposées aux élèves, des capacités de chaque élève constituant le groupe, et de ce qui a été vu auparavant.

La répartition en groupes de la classe reflète donc un besoin pour l'enseignant. Il serait bon de garder à l'esprit leurs rôles au moment de leur création ; et leur caractère non immuable au cours de l'année selon qu'ils sont fait par niveau, par affinités ou autre.

Deux points peuvent-être mis en avant ici :

- « Pour l'organisation des ateliers, je désignais un responsable : préparait le matériel de son groupe, et au signal (il peut être musical, ou taper dans les mains) ils devaient ranger le matériel de leur groupe tandis que les autres retournaient au coin regroupement (on chantait en les attendant).
- Je nommais des tuteurs parmi les meilleurs qui avaient fini leur travail en avance. Je lui désignais un élève à accompagner dans son travail sans lui donner les réponses (tâche délicate en MS car il ont tendance à trop guider ou par facilité donner les réponses) il le guidait, c'est censé consister en un échange constructif et instructif pour l'élève en difficulté et en un apprentissage à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie pour le tuteur. »

Désigner un responsable pour la préparation du matériel donne une tâche en plus à l'enfant. Chose qu'il peut assimiler comme apporter une aide à l'enseignant. Responsabiliser les élèves favorise leur autonomie. Cette tâche en plus permet le bon fonctionnement de l'atelier. Les signaux sonores ont ici deux buts. Le premier, dévolu à tous les élèves du groupe classe, annonce la fin de l'activité, et donc le moment pour les élèves de se regrouper. Le second est destiné à quelques élèves ayant la mission de ranger le matériel de leur groupe.

N'avoir qu'un élève par groupe qui prépare et range le matériel limite les déplacements dans la classe, ce qui limite par la même occasion les possibilités pour les élèves de perdre leur temps à aller chercher telle ou telle chose dont ils pensent avoir besoin.

Le rappel avant chaque activité, des règles de l'autonomie, au coin regroupement : " je ne dois pas discuter avec mes voisins, je ne dois pas appeler la maitresse sans arrêt, je travaille en silence..." en tout cas c'est ce que l'enseignante fait dans ma classe.

Rappeler les règles avec les élèves permet d'aider à leur intériorisation par les élèves. Leur bas âge fait de la répétition un aspect important. On travaille ainsi sur la compétence « Devenir élève » en apprenant à l'élève à respecter le travail des autres, à être autonome, toujours selon ses besoins et capacités.

2) L'autonomie au cycle 2

La première situation ne s'est pas déroulée sous mes yeux ; j'ai sélectionné une situation en grande section vécue par une amie (stage en RPI de la TPS au CP).

L'enseignant peut proposer des activités qui favorisent l'autonomie de l'élève. Voici un exemple d'activité :

« Pour favoriser l'autonomie, le recours aux référents est important.

J'ai écrit au tableau les noms des couleurs en leur lisant au fur et à mesure. Le but était qu'ils écrivent ces mots dans la couleur à laquelle ils correspondent (écrire le mot bleu en bleu...). Pour favoriser l'autonomie, j'ai mis, sur mon bureau, un tableau avec "les réponses" : case coloriée et mot écrit à côté. Je leur ai expliqué qu'ils n'avaient pas le droit d'aller le voir sauf s'ils éprouvaient des difficultés. Ils devaient avoir mon autorisation pour y aller, parce que certains auraient sauté sur l'occasion pour y aller, sans se fatiguer à faire l'exercice. L'enseignant vérifie qui en a réellement besoin. J'avais dit à certains qu'ils n'en auraient pas besoin et à trois autres d'essayer puis j'ai vérifié au bout d'un moment pour leur donner le feu vert.

Cette idée de référent m'a servie pour d'autres activités (remettre dans l'ordre les étiquettes de l'histoire...) et j'ai trouvé ça pas mal. En tout cas, pour les couleurs, ça m'a bien déchargé. » (Classe de TPS à CP.)

Après explicitation de l'activité qui se fera en atelier, l'enseignant peut laisser les élèves travailler et s'occuper d'un autre groupe en atelier dirigé. Cette activité rend l'élève autonome quant à sa demande d'aide. En effet, c'est à lui de se rendre compte s'il a fait tout ce qu'il savait et avait besoin de l'aide de l'enseignant pour le remettre sur le droit chemin. Ici, l'enseignant est un intermédiaire entre l'élève et le référent, ce dernier pouvant également servir de correction.

En cycle deux, j'ai pu observer au CP une séance d'écriture de nombres se faisant sur l'ardoise. L'ardoise peut servir de support de brouillon aux élèves, quand ils travaillent en autonomie ; mais peut tout aussi bien être un support d'évaluation diagnostique ou sommative utilisé par l'enseignant. En effet, lors d'un exercice de contrôle des connaissances tel que les tables d'addition, il semble que l'ardoise soit un moyen simple d'évaluer les élèves rapidement et de voir rapidement qui a encore quelques difficultés.

Cet outil m'a semblé alors d'une grande importance dans la régulation de l'autonomie de chaque élève. Ceci dans la mesure où chaque élève écrivait les nombres à son rythme. Une fois que les élèves avaient fait une fois le travail, ils pouvaient recommencer. L'ardoise leur permet de s'exercer sans que le maître n'ait à lire les lignes de nombres dans les cahiers. Les élèves les plus autonomes ont plus vite compris qu'ils pouvaient refaire l'exercice. L'ardoise, comme support de brouillon, permet les écrits intermédiaires par les élèves. Ils sont les seuls gestionnaires de ces écrits, et ainsi, travaillent leur autonomie en fonction de leurs capacités.

Dans cette même classe, l'ardoise a également été utilisée pour des dictées de nombres.

Travail sur les nombres : les élèves doivent écrire le nombre dictés par l'enseignante (17, 16, 14, 17, 13). Ensuite, ils doivent écrire les nombres de 0 à 17 sur leur ardoise dans l'ordre croissant, sans se tromper. S'ils ont fini une fois, ils peuvent recommencer.

L'apprentissage de la suite numérique est une étape clé pour le calcul. Les élèves doivent faire le lien entre le mot nombre et le nombre lui-même. Savoir écrire la suite numérique dans l'ordre et réciter est indispensable pour pouvoir dénombrer des collections. Permettre aux élèves de travailler cette compétence en autonomie, c'est leur permettre de travailler à leur rythme en visant le même objectif pour tous.

L'ardoise est donc ici un outils de régulation de l'autonomie de l'élève : l'enseignant peut contrôler ce qui est fait avant que l'élève n'efface et recommence.

Au delà de l'utilisation en mathématiques qui semble être la première à venir à l'esprit ainsi que la plus simple à mettre en oeuvre, l'ardoise est également un outil facilement utilisable dans l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement dans l'apprentissage des sons.

Travail sur les syllabes : au tableau :

--	--

Les élèves reproduisent ce cadre sur leur ardoise.

L'enseignante dit : « Je voudrais le di de midi ». Les élèves doivent cocher la case correspondante à la syllabe que leur enseignante demande.

Au signal, il lèvent leur ardoise, ce qui permet une correction rapide et voir quel élève n'a pas compris. Ce signal a été mis en place par l'enseignant

Travail sur le son E : toujours avec le système de cases, les élèves mettent une croix dans la case correspondante au son recherché.

Au travers ces trois exemples où l'ardoise est utilisée, on remarque qu'elle semble être un outil important en CP. Elle a l'avantage de permettre une évaluation globale et rapide de tous les élèves (exercice des syllabes par exemple), mais aussi de donner un support à l'entraînement pour un type d'exercice, pour l'exercice d'écriture de nombres par exemple. Dans ce dernier cas, elle permet d'évaluer rapidement sans utiliser des lignes dans les cahiers.

3) L'autonomie au cycle 3

La classe de CE2 dans laquelle je suis intervenue n'était pas très propice au travail en autonomie dans la mesure où, même si j'expliquais plusieurs exercices, certains élèves demandaient toujours s'il fallait faire le deuxième, ou ce qu'il fallait faire dans ce deuxième exercice. De plus, le climat d'entente entre les élèves n'était pas des meilleurs, ce qui a conduit à quelques difficultés pour le travail en groupe autonomes. Lors de la première période de stage, j'ai tenté de les faire réfléchir par groupe sur un aspect d'un sujet d'actualité : la protection de l'environnement.

J'ai proposé aux élèves de réfléchir sur les implications du changement climatique, de la déforestation, sur les types d'énergie, le recyclage, et sur l'eau. Pour ce faire, je leur ai proposé des courts textes agrémentés de quelques questions. Par groupe, ils devaient répondre aux questions dans le but de créer une petite affiche sur chaque thème avec une phrase ou deux à écrire pour résumer ce qu'ils savent. Ensuite, les groupes présentent aux autres leur travail.

C'est au travers de cette activité que le manque d'autonomie des élèves m'a le plus frappé : pour répondre à la question 'donne une définition au terme recyclage', ils n'ont pas pensé à aller chercher un dictionnaire, ni à essayer d'en donner une d'après le texte ; mais m'ont demandé la signification de ce terme.

De plus, ils se sont révélés incapables de travailler en groupe ; leur mésestimateur prenant le dessus. Sitôt que j'étais occupée avec un groupe, pour lancer leur réflexion et donner quelques pistes, les autres groupes ne travaillaient plus.

En plus d'un manque d'autonomie évident, ces élèves manifestent également un manque de concentration assez fort. Ils sont très vite intéressés par autre chose que par leur travail. M'est alors venue à l'esprit la question suivante : comment favoriser et utiliser le peu d'autonomie dont font preuve ces élèves ? Le travail en groupe ne semblait pas être la meilleure solution vu de la façon dont s'est déroulée la séance de travail sur l'environnement. J'ai donc décidé de mettre en place des situations pédagogiques favorisant l'organisation en binôme en plus du travail individuel.

À propos du travail individuel, l'autonomie de l'élève est travaillée par la présentation des exercices même. En effet, ils sont organisés de façon à ce que tous les élèves construisent leur savoir : du plus évident au plus complexe, du plus systématique au plus réflexif. Avant de laisser les élèves travailler, j'ai pris le temps d'expliquer chacune des consignes, de faire un exemple avec la classe entière. Même avec ces précautions, certains éprouvaient beaucoup de mal à passer de l'exercice un au deux, et du deux au trois. Cette organisation a été mise en place tant lors de séances de mathématiques que lors de séances de conjugaison, d'orthographe ou de grammaire.

L'école dans laquelle j'ai fait mon stage a mis en place des contrats d'objectifs du fait de résultats assez faibles aux évaluations nationales. La présence de deux stagiaires a été mise à profit afin de travailler plus spécifiquement sur les points faibles de l'école : la production d'écrits et la proportionnalité. Lors des séances sur ces thèmes, la classe était partagée par niveau. Face à l'échec du travail en groupe, j'ai décidé de proposer un travail de production d'écrits en binôme.

Pour la production d'écrits, les élèves ayant le plus de difficultés étaient pris en charge par l'enseignante de la classe. Le groupe que j'avais en charge comportait 14 élèves. J'ai choisi des images séquentielles comme base de travail pour cette production d'écrits. La contrainte d'écriture imposée était d'utiliser le présent pour les conjugaisons des verbes.

Le premier jet d'écriture s'est révélé très pauvre. Pour aider les élèves, nous avons fait un relevé d'idées pour le texte même ; puis nous avons cherché des chaînes de référencement pour les personnages. Puis par binôme, les élèves choisissaient ce qui convenait à leurs histoires.

Ce qui m'a d'abord marqué dans ce groupe d'élèves est le peu d'idées qu'ils avaient pour leur texte. Pour les aider et en plus du relevé d'idées de chaque groupe ; j'ai tenté de les faire se rendre compte qu'ils pouvaient s'inspirer des films fantastiques et adapter des situations à leur texte. Une fois le texte écrit, je leur ai demandé de corriger certaines fautes, notamment celles de conjugaison. Cependant, cela s'est révélé être difficile, même pour les élèves avec le moins de difficultés scolaires. À ce stade, il leur est encore difficile de transposer leurs connaissances.

La transposition des connaissances par l'élève semble également être une étape dans l'acquisition de l'autonomie quant à la réalisation d'un exercice tel que la production d'un écrit. En effet, pour construire un nouveau savoir, l'élève doit aussi être capable d'utiliser ses connaissances. Il doit également faire les liens entre ce qu'il sait déjà et le savoir que l'on veut qu'il construise.

Construire une autonomie de travail demande, en plus de savoir faire des liens, de mener une réflexion à partir de ce que l'on sait pour mettre en évidence un autre savoir. Par exemple, savoir multiplier un nombre par 10, 100 ou 1000 et savoir que $1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$ est utile si l'on veut convertir 3 centimètres en millimètres : il suffit de multiplier 3 par 10. la conversion d'unité est un nouveau savoir mais il se base sur des savoirs construits auparavant.

Les conversions d'unité sont aussi l'occasion de travailler sur l'autonomie des élèves : en fonction de leur ressenti et de leur compréhension du principe de conversion, j'ai laissé le libre choix aux élèves d'utiliser ou pas le tableau de conversion. Ils avaient également le choix du support : soit l'ardoise, soit le cahier de brouillon. Cela les a quelque peu impliqué dans les modalités de réalisation des exercices. J'ai de fait pu constater que certains élèves préféraient utiliser l'ardoise et recopiaient leur solution ensuite. L'ardoise ici leur permettait de chercher la solution à la conversion, notamment lors d'exercices d'addition de mesures de longueurs. Leur laisser le choix permet de les impliquer dans celui-ci. Les élèves ont besoin de se connaître et d'estimer leurs capacités.

Dans la classe de CM1 que j'ai pu observer, l'autonomie est beaucoup plus affirmée. Les élèves savent pour la plupart travailler seuls. Les groupes de besoin sont là pour remettre à niveau les élèves plus en difficulté. Une fois les consignes des exercices lues et questionnées par le groupe classe, chacun est capable de faire l'exercice sans demander l'aide du maître. Ceci est rendu possible par la différenciation pensée par l'enseignant lorsqu'il prépare les exercices qu'il proposera. Quand ils ont terminé, les élèves ont à leur disposition des livres, ou des suppléments. Là encore, et de manière autonome, ils choisissent ce qu'ils préfèrent.

Les affichages dans la classes mettent en évidence un autre type d'autonomie : se référer à certaines notions à tout moment. Ceci ne se remarque pas seulement au CM1 mais dans toutes les classes en fonction des méthodes de travail de l'enseignant et des élèves.

En entrant dans la classe, je note la présence de nombreuses affiches telles que :

- Les droits et devoirs dans la classe.
- Les rôles des élèves : distribution des cahiers, facteurs, appel, rangs, propreté, seau.
- Un tableau de conversion avec les classes des millions, milliers et unités séparées en unités, dizaines, centaines. Celui-ci peut servir aux élèves lors d'exercices nécessitant de faire des conversions.

+	Addition	Somme
-	Soustraction	Différence
x	Multiplication	Produit

Cet affichage est un rappel de vocabulaire lié au opérations courantes.

- Une étoile sur la nature des mots, chaque branche représentant une nature.
- Des affiches présentant un verbe conjugué à l'imparfait et au passé simple, au présent et au futur. Elles sont utilisées dès lors que les élèves demandent confirmation pour une conjugaison, l'enseignante leur rappelle la présence de cet outil. L'enseignante régula alors l'autonomie des élèves en dirigeant le regard de ses élèves vers les outils dont ils disposent pour trouver la réponse aux questions qu'ils se posent ; et qu'ils posent à l'enseignant. On peut alors parler d'autonomie dirigée.
- Dans le fond de la classe, une frise historique prend toute la longueur du mur. Elle est graduée par siècle, les années qui bornent les siècles sont écrites. Pour les périodes historiques comme le Moyen-âge, il y a des photos de ce qui les caractérise (un château fort).
Lors d'un contrôle de connaissances en histoire, les élèves pouvaient se retourner et utiliser la frise. Lorsque j'ai questionné l'enseignante sur cette pratique, elle m'a répondu que l'utilisation de la frise ne la gênait pas, car elle n'évaluait pas que les élèves aient appris des connaissances par coeur, mais leur capacité à placer des dates sur une frise vierge soit la capacité à utiliser l'outil qu'est la frise et non pas son contenu. Dès lors, s'ils ne savent pas comment fonctionne l'outil, avoir la date d'un événement historique ne les aide pas énormément.

- Une carte de France, avec les noms des océans et mers la bordant, les noms des montagnes, ...

Les affiches présentes offrent une autonomie aux élèves car ils peuvent les consulter selon leurs besoins.

L'ardoise en tant qu'outil de l'autonomie est également utilisée à ce niveau.

Lors de mon stage, les élèves participaient au Défi Maths. Ils utilisaient alors l'ardoise comme support de brouillon. Après avoir cherché la solution à un problème en groupe, un élève allait présenter ce qu'ils avaient trouvé. Dans un groupe, j'ai pu observer que les élèves qui sont le plus à l'aise avec les mathématiques utilisent beaucoup l'ardoise pour faire des calculs en suivant leur raisonnement ; alors que d'autres n'étaient pas forcément sur le sujet et n'utilisaient pas l'ardoise à bon escient. Bien qu'il s'agisse d'un travail en groupe, les élèves travaillent en autonomie avant de proposer leur solution aux autres élèves de leur groupe.

Cependant, on s'aperçoit que le niveau est bien différent d'une classe à l'autre. Je tiens à émettre un commentaire quant à la différence de niveau d'autonomie entre la classe de CE2 et la classe de CM1 observées. Le contexte des deux écoles est très différent : l'une en milieu semi-urbain, l'autre en centre-ville. De même, le public qui fréquente ces deux écoles s'en trouve fortement différent.

L'abondance des données pour le cycle trois est due au fait que la majorité des stages que j'ai effectués s'y sont déroulés : un stage d'observation et un de pratique accompagnée en CM1 et deux périodes de deux semaines de stage en responsabilité en CE2.

Je souhaiterais que la suite de ma formation puisse combler le manque de connaissances sur les cycles un et deux.

4) Le plan de travail

Un outil tel que le plan de travail semble attrayant pour valoriser l'autonomie de l'élève. Il s'agit d'un dossier élaboré par l'enseignant en fonction des besoins et des capacités de l'élève. Cela permet à l'élève d'avoir une autonomie dans son travail. Cet outil de travail me paraît fortement intéressant du point de vue de l'autonomie de l'élève. Les dispositions horaires dont nous avons bénéficié n'ont cependant pas suffi à ce que je récolte suffisamment d'informations sur ce sujet. Je ne peux donc qu'émettre des hypothèses quant à sa mise en place, son fonctionnement et ses bienfaits.

Ce livret doit-être mis en place en début d'année et, de manière optimale, faire l'objet d'un projet d'école si l'on veut qu'il soit utilisé de façon bénéfique pour tous. En effet, les élèves doivent être habitués à ce type de fonctionnement. Une fois ce type de pédagogie établie, le temps de mise en place en début de chaque année s'en trouve fortement réduit. Si l'élève est habitué à cette méthode, une « simple mise à jour » est nécessaire plutôt qu'une explication complète de son fonctionnement.

Au niveau de l'organisation au jour le jour, l'idéal serait que les enseignants se concertent afin d'établir un squelette commun à toutes les classes. Puis chaque enseignant peut ajouter les variables didactiques qui lui sont propres, et qui sont le plus adaptées à sa classe.

Les bienfaits d'une telle pédagogie pour la construction de l'autonomie de l'élève semblent évidents : l'élève construit son savoir selon ses capacités, il a des exercices à faire qui lui sont adaptés, l'enseignant s'adapte à chaque élève. Cependant, du côté de l'enseignant quelques contraintes semblent se profiler, notamment le temps de préparation de chaque plan de travail. Dans la mesure où les élèves ont tous des capacités différentes, les livrets seront donc personnels. Néanmoins, il est rare que dans une classe un exercice ne soit pas adapté à au moins deux élèves. Par contre, l'enseignant peut composer la série d'exercice la plus adaptée à l'élève en question à partir d'un certain panel de propositions.

La question sur les domaines disciplinaires adaptés à ce type de fonctionnement est également justifiée : toutes les disciplines nécessitent-elles une telle différenciation ? Lors de mes stages, je me suis aperçue que les élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques et/ou en français se révélaient être plus à l'aise en sciences car n'avaient pas de difficultés à se poser des questions sur la germination de la graine, ou à émettre des hypothèses sur le rôle d'une partie de la fleur (pollen, pistil, pétales, ...). Dans ce cas présent, une réflexion de classe peut former l'élève à une certaine technique de pensée. Il sera alors capable de reprendre le même schéma seul, en autonomie.

CONCLUSION

L'autonomie étant l'une des sept compétences du socle commun que l'élève doit maîtriser à sa sortie de l'école primaire, il est du devoir de l'enseignant de mettre en place des activités, des situations qui permettent sa construction. L'enfant entre en maternelle, apprend à devenir élève, un élève de plus en plus autonome à mesure qu'il grandit et passe de classes en classes où les pratiques pédagogiques sont adaptées à ses capacités.

Cependant, il est à mettre en évidence que l'autonomie de l'élève reste très relative car elle est très cadrée, régulée. Elle demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant et beaucoup de préparation. Il faut aussi veiller à ne pas tomber dans l'abandon pédagogique à force d'utiliser des fichiers autocorrectifs par exemple.

L'autonomie est un grand mot mettant en jeu des comportements qui, une fois assemblés, permettent à l'élève de favoriser ses apprentissages. Cela passe par la motivation qui reste la clé de la réussite quelle qu'elle soit, mais aussi de capacités comme savoir lire une consigne, la relire au besoin.

Toutefois, l'autonomie ne se construit pas qu'à l'école et sous l'égide de l'enseignant. Les parents sont des partenaires de l'école et sont impliqués dans la façon par laquelle leur enfant devient élève. L'autonomie ne se résume pas simplement à la capacité d'un élève à savoir faire seul, mais plutôt à la capacité d'un individu à prendre des décisions en toute connaissance de causes, à se fixer lui-même des limites et à s'y tenir.

BIBLIOGRAPHIE

B.LAHIRE, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. Revue française de pédagogie, n° 135, avril-mai-juin 2001.

B.LAHIRE, *Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires*, L'esprit sociologique, 2005.

Le nouveau CRPE, Agir en fonctionnaire de l'État, oral du CRPE, ed. Hachette.

Sitographie :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarite/Articles-et-Dossiers/La-pedagogie-Montessori-c-est-quoi#2>

<http://www.teteamodeler.com/scolarite/parent/suivi/> : Dossier sur l'autonomie

À lire la plupart des projets d'écoles ou des projets d'établissements, à consulter les instructions ministérielles, à entendre les parents et les enseignants, on découvre que l'"autonomie" est au centre de tous les discours. On veut former des élèves autonomes, des enfants autonomes, former à l'"autonomie requise pour l'exercice d'une citoyenneté responsable", etc.

Or, à regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise. En fait, ce qui est vraiment formé à l'école c'est la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre réellement ce qu'il dit, à échapper à la punition quand on n'a pas fait son travail, à ne pas se faire interroger quand on n'a pas appris sa leçon. Ainsi se construisent d'étranges mais efficaces attitudes qui permettent d'apparaître bon élève plutôt que l'être vraiment et de se débrouiller dans l'imbroglio des propositions scolaires... Une fois acquises, ces attitudes permettront de choisir correctement ses langues et ses sections, de calculer au mieux les investissements minima pour parvenir à ses fins personnelles.

Certes, l'Ecole n'est pas, à elle seule, responsable de cette confusion entre l'autonomie et la débrouillardise : il existe une multitude de pratiques sociales qui invitent à aller dans ce sens. Mais peut-être, précisément, l'Ecole a-t-elle, ici, un devoir de résistance et ne doit-elle pas hésiter à travailler à contre-courant ? Peut-être doit-elle former à une autonomie véritable qui soit tout à la fois interrogation sur l'efficacité et sur la valeur de ses actes ? Peut-être ne doit-elle pas systématiquement favoriser ceux qui connaissent déjà, en raison d'une sorte de complicité culturelle et sociale, les règles du jeu ? Peut-être doit-elle apprendre à tous les élèves à voir les conséquences à long terme de ce qu'ils font au lieu de s'en tenir à une rentabilité immédiate ?

Car la véritable autonomie, en tant qu'elle est apprentissage à la capacité de se conduire soi-même, met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne.

La définition d'un champ de compétences d'abord : tout le monde peut former à l'autonomie mais n'importe qui n'est pas capable de promouvoir cette autonomie dans tous les domaines. Une assistante sociale visera l'autonomie des familles dans la gestion de leur budget par la lutte contre le surendettement. Une infirmière pourra former à l'autonomie dans le domaine de la santé en apprenant aux personnes à gérer intelligemment leur armoire à pharmacie. Un animateur de MJC voudra amener les habitants de son quartier à une autonomie dans la manière d'utiliser leur temps de loisir en profitant des infrastructures socioculturelles mises à leur disposition. L'instituteur a, quant à lui, la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire: c'est à lui à leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'il atteint, à chercher les remédiations requises, etc.: c'est là une tâche qui lui revient de droit en tant qu'il est un spécialiste des apprentissages scolaires; il ne doit en aucun cas laisser cette tâche aux parents qui ne sont ni formés, ni bien placés pour cela... Chaque parent sait bien, en effet, - même s'il est enseignant - qu'il n'est jamais le mieux placé pour "faire travailler" ses enfants; chacun a fait l'expérience de cette "surchauffe affective" qui menace quand, dans un sursaut de "conscience parentale", il s'entête à remplacer un instituteur sans disposer de la distance affective nécessaire; le chantage affectif est toujours là, latent, en dépit de toutes les bonnes intentions: "si tu m'aimais vraiment, tu saurais faire

12 <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

cette division"! Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les parents n'ont aucune responsabilité en matière de formation à l'autonomie: mais il vaut mieux profiter des occasions offertes par la vie familiale pour cela... l'organisation d'un voyage ou d'un goûter, la participation à des travaux de bricolage, la réflexion sur l'usage de la télévision par une lecture collective des programmes et un choix raisonné des émissions, tout cela fournit d'excellentes occasions de réfléchir à ce qu'est une attitude autonome dans laquelle on se laisse pas dicter ses choix. Et les parents sont bien plus efficaces là, en faisant leur métier de parent, qu'en jouant aux instituteurs du soir!

La formation à l'autonomie suppose, ensuite, une option lucide sur les valeurs que l'on cherche à promouvoir : car, il n'est aucune manière de se comporter qui n'engage pas une certaine conception de l'humanité et de la socialité. Et, ces valeurs, bien souvent, sont implicites... quand elles ne sont pas ouvertement en contradiction avec les intentions affichées. Qui ne connaît pas ces situations où l'on parle sans cesse de la solidarité quand, par ailleurs, l'on invite à réussir en écrasant ou humiliant le voisin? Or, être autonome c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés. Et, dans ce domaine, les enseignants ont une responsabilité toute particulière: c'est à eux d'assurer, à travers les apprentissages scolaires, la formation à certaines valeurs fondatrices de l'humanité. C'est à eux d'amener, en particulier, les élèves à surseoir à la violence immédiate dans leurs actes et leurs paroles et à réfléchir avant d'agir... des dispositifs comme "le conseil" ou "la boîte aux lettres", mais aussi des attitudes quotidiennes dans le dialogue en classe sont ici déterminants. Certes, les enseignants ne sont pas les seuls à devoir former de telles attitudes, mais ils ont à y contribuer, à travers leur spécificité.

Enfin, la formation à l'autonomie suppose une appréciation du niveau de développement atteint par un sujet : en effet, en matière d'autonomie, on connaît trop bien ces sortes de convulsions pédagogiques dont sont pris, parfois, les enseignants que nous sommes... Nous annonçons aux élèves que nous voulons les former à l'autonomie et nous mettons en place des situations trop difficiles à gérer pour eux: comme nous observons, alors, qu'ils "en profitent pour chahuter ou ne pas travailler", nous revenons à des situations traditionnelles, sous les yeux ravis des spécialistes du "je vous l'avais bien dit" et nous annonçons péremptoirement aux élèves qui n'y comprennent pas grand chose: "c'est tout ce que vous méritez!" C'est que nous avons mal évalué le niveau de développement des élèves et n'avons pas su doser correctement les apprentissages que nous leur avons proposés.

Car tout se joue, en effet, dans **le rapport entre le développement et l'apprentissage**. Pour faire simple, disons qu'il y a toujours eu, sur ce sujet, deux thèses antagonistes: d'une part, il y a ceux qui, croyant être fidèles à Piaget, considèrent que le développement précède l'apprentissage; pour eux, si un enfant ne parvient pas à apprendre, c'est qu'"il n'est pas assez mur" ou qu'"il n'a pas atteint le bon stade"; il convient donc d'attendre patiemment que l'enfant se développe pour lui proposer les apprentissages correspondants. D'autre part, il y a ceux qui, croyant témoigner par là de leur confiance absolue dans la "nature humaine", pensent que l'on peut faire apprendre n'importe quoi à n'importe qui n'importe quand et que le développement se réduit à la somme des apprentissages. Les premiers pratiquent une pédagogie attentiste, les autres une pédagogie volontariste... les uns et les autres risquent de basculer dans de dangereuses dérives: l'abstention pédagogique pour les premiers, le dressage pour les seconds.

Or un psychologue russe mort en 1934, Vygotsky, nous donne les moyens de dépasser cette alternative: il montre qu'il existe bien une logique du développement (on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand) mais que les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement: on peut apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures au niveau de développement atteint par le sujet à condition de lui fournir les aides didactiques requises. Dans cette perspective, la fonction du pédagogue est

d'estimer - avec une marge d'appréciation qui est nécessairement un peu approximative - le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions légèrement mais nettement supérieures: dans un premier temps, le sujet ne pourra fonctionner "au dessus de ses possibilités" qu'avec tout un dispositif d'étayage, dans un second temps, il parviendra à l'autonomie dans l'exercice et l'usage de ces fonctions nouvelles si on prend la peine de procéder à un désétayage progressif.

Plus concrètement, il s'agit d'abord de construire des situations de formation tant dans leur dimension socio-relationnelle que dans leur dimension cognitive : assurer la réassurance affective requise pour engager un apprentissage qui est toujours déstabilisant et risque de provoquer des rétractations, voire des crispations, par peur de l'inconnu et de la déstabilisation toujours anxieuse que cela provoque... mais aussi organiser une situation didactique la plus rigoureuse possible, sélectionner les bons matériaux, poser les bonnes questions pour faire construire les bonnes réponses. Ensuite, il convient de permettre au sujet de se dégager progressivement de cette aide afin d'éviter les situations de dépendance à l'égard de la situation de formation et de l'enseignant... et cela, encore, tant sur le plan socio-relationnel que sur le plan cognitif : pour le premier, il faut apprendre à l'élève à se passer d'un soutien affectif qui lui a été, un moment, nécessaire; pour le second, il faut lui donner les moyens de savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes que le contexte où il l'a appris.

Or si nous autres, enseignants, savons relativement bien organiser des situations d'étayage, nous savons relativement mal organiser des situations de désétayage: ce qui fait que nous construisons des murs qui ne tiennent plus dès que nous ne sommes plus là; en d'autres termes, nous ne savons pas former des élèves vraiment autonomes. Si nous voulons former vraiment à l'autonomie, il nous faut investir tout autant d'énergie à construire des situations formatives qu'à organiser la disparition progressive de ces situations: il nous faut, à la fois, faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir... c'est ce que j'appelle la transformation de connaissances en compétences. Inutile de nous le cacher, cette transformation est difficile: elle requiert une pratique systématique de la décontextualisation. Qu'est-ce que la décontextualisation? Ce n'est pas le fait, pour l'enseignant, de proposer sans cesse de nouveaux exercices d'application, c'est le fait de faire chercher par l'élève lui-même d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser, faire jouer, mobiliser ce qu'il a appris. C'est là une pratique encore assez rare aujourd'hui et qui rend l'acquisition de l'autonomie aléatoire aux histoires individuelles et aux rencontres favorables que certains enfants auront pu y faire.

Concluons cette trop brève analyse : l'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler, dans leurs préoccupations, une meilleure définition de leur domaine de compétences, une plus grande lucidité sur les valeurs qu'ils veulent promouvoir et un meilleur discernement du niveau de développement de l'enfant et des apprentissages qui peuvent lui permettre de progresser. Ce n'est certes pas là chose aisée, mais l'enjeu est si important que nous n'y travaillerons jamais assez.

R É S U M É

L'autonomie, septième compétence du socle commun, est le point central de ce mémoire. Le sujet, mise en place et régulation de l'autonomie chez l'élève, s'est précisé à mesure des stages effectués au cours de ma formation.

L'analyse de diverses situations permet de mettre en avant certaines caractéristiques du travail en autonomie, selon les cycles.

L'importance du rôle des parents est également soulignée. Ils sont des partenaires de l'école avec lesquels l'enseignant doit travailler.

L'autonomie reste relative dans la mesure où elle est cadrée par l'enseignant.

Liste des mots clés :

- Autonomie
- Pédagogie différenciée
- Régulation de l'activité de l'élève
- Communication
- Règles