



HAL
open science

L'autonomie à l'école

Johanna Guidoni

► **To cite this version:**

| Johanna Guidoni. L'autonomie à l'école. Education. 2016. dumas-01413018

HAL Id: dumas-01413018

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413018>

Submitted on 9 Dec 2016

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.

Année 2015-2016

L'autonomie à l'école

Mémoire d'initiation à la recherche

Johanna GUIDONI MS21
UNIVERSITE DE NANTES – ESPE

MASTER MEEF PREMIER DEGRE
DIRECTEUR GUILLAUME DURAND

espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation


UNIVERSITÉ DE NANTES

Table des matières

1. Introduction	3
1.1. Qu'est-ce que l'autonomie ?	4
1.2. Qu'est-ce que l'école ?	5
1.3. Autonomie ou Contrainte ?	6
1.4. Comment cultiver l'autonomie ?	8
1.4.1. Le cadre	8
1.4.2. L'autorité, attitude du pédagogue	9
1.4.3. Le savoir	10
1.4.4. La fréquentation des textes	10
1.4.5. Les choix	11
1.5. Etude	11
2. Les contraintes au service de l'autonomie au quotidien	13
2.1. Les choix de textes	13
2.1.1. Observation et analyse	14
2.1.2. Bilan	17
2.2. Le cercle de parole	18
2.2.1. Description	18
2.2.2. Observations et analyse	19
2.2.3. Bilan	24
3. Les contraintes au service de l'autonomie dans une séquence d'apprentissage	26
3.1. La séquence	26
3.2. Méthodologie	27

3.3.	Analyse des productions	28
3.3.1.	Première hypothèse.	28
3.3.2.	Deuxième hypothèse	31
3.4.	Bilan de l'étude.....	32
3.5.	Pistes d'amélioration	33
3.6.	Conclusion	34
4.	Conclusion.....	35
	Bibliographie	36
	Annexe 1	37
	Annexe 2	38
	Annexe 3	39

1. Introduction

Kant¹ distingue le pédagogue, qui prépare l'enfant à la vie, du précepteur, qui ne le prépare qu'à l'école. Par là-même, il questionne les finalités de l'école. Le professeur des écoles doit certes transmettre des connaissances, mais la question est : « Dans quel but ? ». La pédagogie mise en place dans une classe influe sur le développement de l'enfant. Ce développement a un impact au-delà de l'école. L'enfant, par l'éducation, notamment l'éducation scolaire, se prépare à sa vie d'adulte. Edgar Morin² parle de compétences socioprofessionnelles, visant un épanouissement au sein de la vie active, et de compétences existentielles, permettant d'affronter les problèmes du vivre. Il déplore que les secondes soient trop souvent négligées au profit des premières. L'école prépare ou devrait préparer à la vie dans sa globalité, et non se contenter d'une formation professionnelle. C'est-à-dire qu'elle devrait permettre à l'enfant une fois devenu grand de se débrouiller quelles que soient les situations auxquelles il puisse être confronté.

Mais quelles seraient ces compétences nécessaires pour affronter la vie ? Jean-Marc Lauret³ propose dans son ouvrage des compétences développées par les activités artistiques qui semblent correspondre aux compétences existentielles telles que décrite par Edgar Morin. Il en propose sept que voici : l'intelligence émotionnelle, la capacité à s'exprimer, la pensée divergente, l'imaginaire, la capacité à coopérer, la socialisation, la diversité culturelle. L'intelligence émotionnelle est la capacité à gérer ses relations aux autres. Elle me semble étroitement liée à la capacité à s'exprimer puisqu'une meilleure communication entrainera une meilleure compréhension et donc de meilleurs relations. La capacité à coopérer et la socialisation font là aussi appel à la relation aux autres et s'avèrent nécessaires dans de multiples situations de la vie courante. Le développement de l'imaginaire permet de penser à des solutions originales, de planifier et d'anticiper les tâches. Pour finir, la pensée divergente a retenu toute mon attention. Celle-ci consiste à l'exploration des possibles, au développement de l'esprit critique par la conscience de la multitude de réponses éventuelles, à la construction d'une réponse plutôt qu'à la recherche de la réponse. En effet, dans la vie, le plus souvent contrairement à l'école, il n'y a pas une seule réponse possible. Toutes ces compétences

¹ KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

² MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud.

³ LAURET, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? : essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Edition de l'Attribut.

semblent renvoyer à la même idée, celle d'un adulte autonome, qui comme nous le verrons par la suite doit être capable de se fixer ses propres lois.

Le socle commun de compétences et de connaissances paru le 11 juillet 2006 préconise l'acquisition de compétences d'autonomie et d'initiative. Cette idée, loin d'être nouvelle (Aristote jugeait déjà l'autonomie comme la première qualité du citoyen⁴) est donc tout de même au sein des préoccupations actuelles. Il y est écrit que « L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme ». Ceci démontre l'importance pour notre société démocratique de développer la capacité à penser par soi-même qui est la garante de sa pérennité. En effet, la démocratie ne peut exister que par l'expression d'opinions différentes. De plus l'autonomie est nommée comme condition de : « l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale », ce qui démontre bien la prise en compte de la globalité citée précédemment. Dans le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture, paru au JO du 02 avril 2015, cette volonté est renouvelée. L'un des 5 domaines de formation est consacré à : « La formation de la personne et du citoyen ». On peut notamment y lire : « Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité de juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la collectivité. Ce faisant, elle développe l'aptitude de chacun à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à s'engager en tant que citoyen. » Cela fait appel à deux éléments essentiels : l'individu et la collectivité.

1.1. Qu'est-ce que l'autonomie ?

Hervé Gaudron⁵ définit l'autonomie comme : « un travail sur soi dans la confrontation aux autres et la mise à distance de ses propres savoirs. » L'autonomie est alors distanciation, questionnement au sein du groupe. Il propose par la suite, une typologie de l'autonomie qui permet de comprendre le large spectre désigné par ce terme et la multitude de sens qu'il peut recouvrir. Il existerait donc l'autonomie corporelle, l'autonomie affective, l'autonomie matérielle, l'autonomie spatio-temporelle, l'autonomie langagière, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et l'autonomie morale. Bien que toutes ces composantes possèdent chacune leur importance, il sera question ici majoritairement des deux derniers types d'autonomie cités. L'auteur définit l'autonomie intellectuelle comme l'envie et la capacité à s'interroger, à vérifier une information, à s'appuyer sur son savoir. Il désigne par

⁴ JEANMART G. (2009) L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes. Philocité. Repéré à http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf

⁵ GAUDRON H. (2001) Autonomie et apprentissages. France : Edition Tempes.

autonomie morale la capacité à se référer à des règles, qu'il se fixe, pour le choix de ses actions. L'homme autonome ne se laisse pas manipuler, il est lucide.

L'éducation aurait donc pour but de permettre à chacun « d'accomplir sa nature »⁶, de devenir autonome. Lorsqu'Edgar Morin aborde l'autonomie il la qualifie de « méthode pour bien conduire son esprit ». Cette idée est précisée par O. Reboul qui écrit qu'être adulte, dans le sens idéal du terme c'est : « faire passer ses désirs après la réalité, c'est assumer être cohérent, respecter ses engagements, trouver son juste équilibre. » En d'autres termes, être éduqué c'est être capable d'examiner les différentes possibilités qui s'offrent à nous et de mettre à profit sa raison pour choisir la meilleure option qui n'est pas forcément celle qui apportera un plaisir immédiat. Il s'agit donc de tenir compte de tout ce que la réalité comporte comme contraintes et de, soi-même, décider ce qui en vaut la peine ou non. Gaëlle Jeanmart⁷ écrit que l'autonomie est la position intermédiaire entre liberté et obéissance. Le sujet n'est pas Être de jouissance ne répondant qu'à ses désirs, mais il n'obéit pas non plus aveuglement à une loi imposée. Il intériorise la loi et y fait face en toute conscience. L'autonomie serait la capacité de penser son action par soi-même, et ce, en tenant compte des réalités extérieures telles la société, la capacité de faire des choix éclairés. Elle suppose donc d'être capable de trouver l'information, de la traiter, d'analyser la situation, de rechercher des solutions, de prendre des décisions.

A. S. Neil, lui, décrit l'autonomie comme « conduite inspirée par le Moi et non par une force extérieure »⁸. Le Moi étant l'instance qui, tenant compte de la réalité, va réguler les pulsions. L'évocation de la force extérieure par A. S. Neil force à interroger la place du maître et celle de l'école.

1.2. Qu'est-ce que l'école ?

Pour former ces esprits libres, capables de penser et juger, la société a créé l'École. Cette dernière est par essence une institution. O. Reboul nous en donne la définition suivante : l'institution est « une réalité sociale, relativement autonome stable ou régulière, contraignante selon des règles et qui se spécifie par sa fonction. » Arrêtons-nous sur cette définition et appliquons-la à l'école. L'école est une réalité sociale stable dont la fonction spécifique est de se charger de l'éducation des enfants. L'école est également « contraignante selon des règles ». Chaque enfant français doit être scolarisé de 6 à 16 ans. Pour choisir l'établissement, une carte

⁶ REBOUL, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Paris : PUF.

⁷ JEANMART G. (2009) L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes. Philocité. Repéré à http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf

⁸ NEIL A. S. (1970). La liberté – pas l'anarchie. Paris : Payot.

scolaire est mise en place. La présence est obligatoire 24 heures par semaines, 144 jours par an. Ces horaires et ces jours sont les mêmes pour tous, fixés à l'avance. L'enseignement est régulé par des programmes qui choisissent les sujets qu'il faut étudier. A la fin de chaque année l'enfant doit avoir validé un certain nombre de connaissances et de compétences communes à tous. Le nombre d'heures par discipline est aussi prévu par le ministère. Les professeurs des écoles disposent de la liberté pédagogique mais doivent l'exercer en accord avec les contraintes prévues.

Il est possible ici de parler de contraintes au sens philosophique du terme car les règles instituées par l'éducation nationale et les écoles tendent à réduire la liberté d'action des élèves. Ici la contrainte est exercée par la pression et par la loi. Elle oblige à la fois à faire quelque chose (être présent à l'école, étudier, etc.) et empêche également de faire ce que l'on veut (distraire ces camarades, ne rien faire, etc.).⁹

1.3. Autonomie ou Contrainte ?

L'élève dans la classe est donc soumis à des contraintes qu'il n'a pas choisi alors même que l'on veut l'éduquer à faire ses propres choix. Si le but de l'école est de préparer l'enfant à affronter la vie, les choix qu'elle implique et de le rendre autonome, comment argumenter que cela soit fait par la contrainte ? Comment peut-on considérer que décider pour l'enfant est une façon de lui apprendre à décider par lui-même ? Le problème est, pour le pédagogue, de favoriser le développement de l'autonomie malgré les contraintes.

Kant¹⁰ s'est beaucoup interrogé sur la question. Pour lui, la première période de la vie doit être lieu d'obéissance. L'enfant ne pouvant savoir ce qui est le mieux pour lui, la contrainte est mécanique, appliquée par une force extérieure. Plus tard seulement, l'usage de la réflexion permet d'accorder au jeune une liberté dans ses choix, la contrainte est alors morale. La contrainte doit d'abord être extérieure à l'enfant. C'est celle des parents, du maître. Elle est nécessaire. Lorsque le jeune a appris à se servir de sa raison, qu'il connaît les règles et leurs valeurs il devient apte à agir selon sa conscience. Selon lui, l'autonomie doit donc être l'objet d'un apprentissage. Il est possible de ressortir trois éléments importants à prendre en compte lors de cet apprentissage. Le premier est de laisser dès le plus jeune âge l'enfant libre en toute chose et de le contraindre uniquement à éviter ce qui le met en danger ou entraîne de la gêne pour autrui. Le second est de démontrer la complémentarité entre soi et l'autre. E. Morin écrit

⁹ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Contrainte.htm>

¹⁰ KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris :Vrin.

à ce sujet : « toute vie personnelle est une aventure insérée dans une aventure sociale, elle-même insérée dans l'aventure de l'humanité ». Il est en effet important que l'enfant comprenne qu'il n'est pas seul et qu'il doit tenir compte de l'autre, des autres. Pour finir, le pédagogue doit toujours légitimer la contrainte. De cette façon l'enfant peut la faire sienne. Si la contrainte externe est comprise et acceptée l'enfant va vers l'autonomie. Il n'y aurait donc pas d'éducation sans contrainte, c'est elle qui permet à l'homme d'apprendre à être libre. L'autonomie ne peut s'acquérir que progressivement.

Olivier Reboul, s'accorde avec Kant pour dire que : « qui a besoin d'être éduqué a besoin d'une autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer. » Il distingue deux courants de pensée. Le courant classique qui prône la soumission et les efforts. Le courant novateur qui considère l'effort comme synonyme de mort du désir d'apprendre. Pour ce courant, la non-contrainte permettrait de faire surgir la demande, de susciter l'intérêt. L'enseignement vient ici en réponse à une question, un besoin de l'élève, par opposition au courant classique où l'enseignement part de ce que l'adulte veut transmettre. Laisser l'enfant libre sans jamais le contraindre ne lui permet pas d'exercer sa volonté or la volonté a une importance colossale dans l'exercice de l'autonomie. En effet, si l'enfant change de tâche quand ça lui plaît, arrête à la moindre difficulté, ne fait que ce qui lui plaît, s'il ne s'exerce pas à la persévérance, alors il ne développe pas sa volonté de réussir, sa capacité à attendre les effets positifs de son action. Or l'exercice de l'autonomie impose de pouvoir diriger son action sans en attendre des effets positifs immédiats, de la volonté.

Le courant novateur a donné lieu à ces nombreuses pédagogies nouvelles, libertaires. Ces pédagogies me semblent présenter des idées importantes pour la formation d'individus libres et autonomes. Cependant, nous l'avons vu, la liberté ne peut s'exercer qu'au regard des contraintes extérieures, au sein d'une communauté de personnes. Il est donc important que l'enfant apprenne à tenir compte de ce qui l'entoure pour que, dans l'exercice de sa liberté, il n'entrave pas celle des autres.

Il s'agit donc de trouver le juste équilibre entre contrainte et exercice de la liberté pour que progressivement l'enfant conquière son autonomie. C'est toute la théorie de Pablo Freire¹¹ : « Nous avons besoin de n'atrophier ni la liberté, ni l'autorité dans la pratique démocratique comme celle rêvée par Freinet. Il n'y est question ni d'une liberté rebelle, ni d'une autorité autoritaire. La construction de la liberté impose des limites. Il doit y avoir équilibre entre liberté

¹¹ FREIRE P. (2006). Pédagogie de l'autonomie. France : Erès.

et autorité et non une distance entre les deux. » Il n'y a pas de choix entre l'autonomie et la contrainte mais une complémentarité. La contrainte notamment au travers de l'autorité exercée par le maître se met au service de la conquête de l'autonomie par l'enfant. Elle doit être pensée dans ce but et complétée d'activités laissant progressivement des choix de plus en plus substantiels à l'enfant.

1.4. Comment cultiver l'autonomie ?

Si la contrainte est nécessaire, comment alors la mettre au service du développement de l'autonomie ? Pour recentrer cette problématique au sein de l'école et en rapport avec le travail d'enseignant, il est possible de se demander *dans quelle mesure les contraintes propres à l'école peuvent-elles servir l'acquisition de l'autonomie ?*

Alexander Sutherland Neill donne quelques repères afin de favoriser l'autonomie de l'enfant à l'école. Il est possible de les regrouper en trois catégories ce qui concerne le cadre général, ce qui concerne l'attitude du pédagogue et les savoirs et savoir-faire à construire chez l'élève. A partir de ces trois catégories, j'ai réfléchi à cinq éléments contraignants à transformer en atouts dans la construction de l'autonomie. Le premier, le cadre, n'est choisi ni par le professeur, ni par les élèves et pourtant il peut être aménagé de façon à favoriser l'autonomie. L'autorité ne doit pas se faire autoritaire mais éducative. Le savoir, inscrit dans les programmes il est non négociable, il doit être un atout dans la vie future de l'élève. Une attention particulière sera prêtée à la fréquentation de textes à portée philosophique. Enfin seront traités les « choix obligatoires » laissés aux élèves.

1.4.1. Le cadre

Le cadre est à la fois régi par l'espace et le temps mais aussi par les règles de fonctionnement de la classe. L'espace est contraint. La grande majorité du temps il s'agit de la salle de classe. Pour la rendre propice à la conquête de l'autonomie il semble souhaitable d'effectuer quelques simples aménagements. Tout d'abord, donner à chaque élève un endroit à soi comme un repère, un ancrage où lui seul est responsable de son matériel et de son rangement (le casier par exemple). Il est aussi nécessaire, notamment par l'affichage, de permettre à l'élève d'avoir des repères sur ses responsabilités. On peut imaginer par exemple un tableau visible pour tous indiquant ce dont chacun est responsable. Selon la salle il est aussi possible d'imaginer quelques ouvrages en fond de classe, des corbeilles de travail individuel, des jeux pour que les élèves puissent choisir une activité lorsqu'ils ont fini une tâche. Un espace structuré est un espace propice aux apprentissages.

Le temps lui aussi est contraint, les horaires sont les mêmes pour toute une école. Les journées sont rythmées par les récréations et la pause méridienne. Les équipes pédagogiques doivent penser les horaires pour qu'ils soient au plus près des besoins de l'enfant. Le professeur au sein de sa classe doit veiller à répartir les activités de façon à être en accord avec les possibilités de l'élève à un instant T. Grâce à une ritualisation du temps, à l'affichage d'un emploi du temps il est possible de rendre l'enfant autonome dans la préparation de son matériel et dans la mise au travail.

Le cadre est aussi composé de règles, il contribue à une atmosphère d'approbation où l'enfant se sent en confiance. Les règles doivent être posées au plus tôt. Elles permettent à chacun de savoir ce qui est permis ou non et pourquoi. Elles doivent être rédigées avec les élèves pour s'assurer de leur accord et de leur compréhension. Elles ne sont donc pas imposées mais viennent d'observations faites par les élèves où le professeur sur ce qui permet ou non d'avoir un climat de classe agréable pour tous et permettant à chacun d'apprendre. Progressivement le but est qu'ils intériorisent ces règles afin que l'on puisse s'en passer. Pour cela, elles doivent donc être rappelées autant de fois que nécessaire, réexpliquées ; on doit progressivement amener l'enfant à pouvoir expliquer pourquoi cette règle est nécessaire et en quoi son non-respect entraîne une gêne pour ses camarades. En cas de manquement grave ou répété à la règle il doit y avoir des sanctions éducatives qui permettent à l'enfant de réfléchir au « pourquoi » de cette règle.

1.4.2. L'autorité, attitude du pédagogue

Aller à l'école est synonyme d'obéir au maître. L'élève fait face à une figure d'autorité. On l'a vu ci-dessus, l'autorité est nécessaire mais ne doit pas se faire autoritaire. C'est-à-dire que le professeur doit être respecté des élèves mais ne doit pas les effrayer. Véronique Guérin¹² incite, pour instaurer cette autorité et ce climat, à une certaine souplesse relationnelle, à l'écoute de l'enfant, à poser des limites et enfin à favoriser l'expression. Un élève capable de s'exprimer, dont on reçoit la parole, se sent compris et accepte ainsi mieux l'autorité. Il est alors, plus facile alors de lui répondre. Il est nécessaire d'affirmer les limites et de les faire respecter. L'autorité du professeur va permettre à l'élève, si elle respecte ces quelques règles, de mieux comprendre les contraintes et ainsi de les intérioriser davantage mais aussi de prendre confiance en lui et en son jugement pour mieux pouvoir l'exercer.

¹² GUERIN, V. (2013). A quoi sert l'autorité ? *S'affirmer, respecter, coopérer*. Lyon : Chronique sociale.

L'attitude du pédagogue est pondérée. Tous les mouvements d'humeur tels que la colère sont réprimés, l'humour est utilisé à bon escient. L'enseignant fait aussi un effort permanent pour comprendre et connaître ses élèves afin de pouvoir adapter ses attentes. Le professeur doit faire un travail sur soi afin de ne pas laisser transparaître son agacement ou sa colère. Il doit adopter une posture bienveillante d'accueil de ce que l'élève a à dire. Il laisse les élèves valider par eux-mêmes leurs hypothèses sans une validation systématique de sa part. L'humour peut venir comme un soutien à la dédramatisation de certain épisode de classe et améliorer les relations entre élèves mais aussi maître-élève. Dans tous les cas l'échange et le dialogue sont privilégiés. Une atmosphère d'approbation doit permettre à chacun de se sentir libre de s'exprimer. Il faut veiller à valoriser les tentatives et bannir la moquerie (ce qui nécessite un réel travail). Ainsi l'élève prend l'habitude de s'exprimer devant autrui, il apprend à se faire confiance et affirmer ses opinions en les confrontant à celle des autres. Il apprend à faire des choix et à les expliciter devant un auditoire.

1.4.3. Le savoir

« Transmission et émancipation doivent se conjuguer ensemble »¹³ lorsque Philippe Meirieu s'exprime ainsi, il souligne le fait que la recherche de l'autonomie par l'apprenant va de pair avec les apprentissages. Il n'y a pas succession mais simultanéité. Les savoirs à acquérir, définis par les programmes, doivent donc dans une certaine mesure permettre à l'apprenant de devenir autonome. Ils le peuvent de deux manières, en eux-mêmes, c'est-à-dire que tout savoir permet à l'apprenant de mieux comprendre le monde qui l'entoure et donc de mieux interagir avec celui-ci, mais aussi par la façon dont ils sont acquis. Plus l'enfant est acteur de ces apprentissages, plus il a de recul sur la façon dont il acquiert le savoir et comment il peut le réinvestir plus il est autonome. Le savoir et les savoirs faire liés à l'apprentissage permettent à l'élève une plus grande maîtrise du monde et lui confère une plus grande capacité à agir.

1.4.4. La fréquentation des textes

« Etudier sans réfléchir est vain, mais réfléchir sans étudier est dangereux. »¹⁴ L'étude et la réflexion semblent être deux points fondateurs de l'autonomie. En effet, pour E. Morin l'autonomie se nourrit de culture mais aussi d'une certaine distanciation avec celle-ci pour

¹³ Entretien de Philippe Meirieu publié dans Fenêtres sur cour, à l'occasion de sa participation à l'université d'automne du SNUipp le 18 octobre 2015 (Port Leucate). Repéré à http://www.meirieu.com/ACTUALITE/SNUIPP_18_10_15.pdf

¹⁴ CONFUCIUS (2005). Les entretiens. France : Gallimard.

pouvoir prendre conscience des dangers d'illusions et d'erreurs qui lui sont concomitants. Ainsi la fréquentation des penseurs est nécessaire mais non suffisante. Les élèves dès leur plus jeune âge peuvent être amenés à écouter certains textes adaptés, ils peuvent aussi y réagir. C'est le devoir du professeur que d'interroger les élèves sur ce qu'ils ont compris du texte et sur ce qu'ils en pensent, de les amener à contextualiser le problème dans leur vie courante, à s'interroger sur les différentes issues possibles et leur recevabilité. Il est nécessaire de faire en sorte que les apprenants aient conscience des choix qu'ils effectuent chaque jour. E. Morin parle d'écologie de l'action.

Ainsi si l'étude de texte est imposé aux élèves à l'école, plus particulièrement de textes philosophiques, c'est bien une contrainte qui se veut au service de l'acquisition de l'autonomie.

1.4.5. *Les choix*

On peut considérer que décider pour l'enfant est nécessaire dans un premier temps pour aller vers son autonomie. Seulement, très vite, il est utile d'expliquer les choix qui s'offrent et de justifier la contrainte pour la rendre légitime. Afin que l'enfant acquière progressivement la compétence d'exercer son autonomie, il paraît également nécessaire de lui laisser des choix de plus en plus importants. Un travail explicite autour des choix est nécessaire. Il faut apprendre à faire des choix, être conscient de ceux-ci et des raisons qui nous ont poussés à les faire. Cela passe par un travail sur les contraintes, apprendre à les comprendre, les accepter. A l'école l'élève est souvent face à des « choix obligatoires ». C'est-à-dire que plusieurs options s'offrent à lui mais qu'il est obligé d'en choisir une. Il doit alors apprendre à tenir compte des contraintes de chaque option et se forger une idée de ce qui lui conviendra le mieux sur un temps plus ou moins long.

1.5. Etude

Au regard de ces recherches, de nombreuses contraintes peuvent être manipulées pour servir la recherche d'autonomie à l'école. J'étudierai d'une part quelques contraintes au service de l'autonomie au quotidien, et, d'autre part, les contraintes au service de l'autonomie au cours d'une séquence.

Concernant le premier point, je m'intéresserai aux choix par les élèves de textes poétiques ainsi qu'à une activité d'expression orale nommée « cercle de parole ». Cette première partie sera surtout traitée au travers d'observation personnelle de ma classe et de retour sur celles-ci. En effet, depuis le début de cette année scolaire je suis en stage à mi-temps dans

une classe de CM2, j'ai donc pu mettre en place certaines situations d'apprentissage. A travers cette première partie je cherche à me distancier de la pratique en classe en ayant un retour réflexif sur celle-ci. J'espère, à travers ce retour, et l'analyse que je vais tenter de faire des situations pouvoir les améliorer afin de les rendre plus propices encore à l'acquisition de l'autonomie.

Pour la seconde partie je prendrai pour exemple une séquence autour des arts. Je fonderai ma réflexion sur l'observation des productions d'élèves au début et à la fin de la séquence. J'essaierai de voir en quoi cette dernière a permis aux élèves d'acquérir un nouveau degré d'autonomie. Il s'agira d'une analyse à la fois qualitative et quantitative.

2. Les contraintes au service de l'autonomie au quotidien

Je réalise mon stage cette année en classe de CM2 à l'école Ampère. Il s'agit d'une école dans le centre de la ville de Nantes. La majorité des familles est d'origine aisée. La plus grande partie des enfants a l'habitude de fréquenter des lieux culturels qu'il s'agisse de musée, de salle de spectacle ou encore de clubs ou d'associations qui leurs sont destinés. Ce sont de bons lecteurs, pour la plupart ils lisent beaucoup et avec plaisir. Ce sont des élèves curieux et réceptifs. Le niveau scolaire est bon. Le niveau plus faible de certains enfants reste correct. Aucun enfant n'est suivi par le RASED, il n'y a pas d'enfant en situation de handicap. L'ambiance de classe est propice aux apprentissages. Malgré quelques discordes les élèves ont des bonnes relations. C'est une classe où les élèves prennent facilement la parole. Ils sont volontaires, même les plus discrets prennent de temps à autre la parole pour s'exprimer. Quelques bavardages peuvent parfois perturber une écoute dans l'ensemble attentive.

C'est donc ce contexte qui a servi de théâtre à mes différentes observations et expérimentations.

2.1. Les choix de textes

J'ai mis en évidence plus haut que parmi les activités permettant de construire l'autonomie à l'école il était important de laisser des choix aux élèves. J'essaie au maximum de laisser des initiatives aux élèves, de leur proposer diverses options plutôt que d'imposer une voie unique. Une des activités où j'ai souhaité laisser la sensibilité des élèves s'exprimer est le choix de textes poétiques.

Dans les programmes en vigueur il est inscrit : « Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes »¹⁵. Il s'agit, pour un élève de CM2, de connaître et de savoir dire une dizaine de texte au cours de l'année. Il y a donc une contrainte concrète de connaissance, de pratique à développer. Toutefois, cette contrainte peut-être modelée pour permettre à l'élève d'exercer son autonomie au travers sa capacité à se positionner, à faire un choix. En effet, si le fait de savoir des textes et de pouvoir les dire est imposé, les textes en eux-mêmes ne le sont pas. Le choix peut donc être soit totalement à la charge du professeur, soit totalement à la charge de l'élève. L'option, qui m'a semblée la plus intéressante et que j'ai retenue, me semble constituer un équilibre entre ces deux pôles. Je propose aux élèves un certain nombre de textes parmi lesquelles ils sont libres de choisir.

¹⁵ Progression 2012

Au cours de l'année, considérant le nombre de textes à connaître, il m'a été possible de faire varier quelque peu les modalités de choix au vu des observations réalisées dans la classe. Je vais m'arrêter sur les différentes étapes qui ont constitué cette évolution et les raisons qui m'ont poussée à faire évoluer ma pratique.

2.1.1. Observation et analyse

Première étape

Au début de l'année, je voulais privilégier la possibilité de choix pour les élèves et ce avant tout autre chose. En faisant quelques recherches sur internet j'ai trouvé plusieurs sélections de poèmes pouvant correspondre à une classe de CM2. J'en ai choisi une qui me semblait adaptée à la classe dans laquelle je suis en stage. Cette sélection comportait quarante poèmes de longueur et de difficulté variables. J'ai ensuite rangé ces poèmes en fond de classe et proposé aux élèves de choisir un poème parmi ceux disponibles, de le recopier dans leur cahier de poésie et de l'apprendre pour pouvoir le réciter. Je me suis aperçue très vite que cette façon de faire n'était pas optimale et qu'elle comportait plusieurs limites.

Pour certains le choix était très compliqué, ils passaient de longues minutes à feuilleter le recueil sans parvenir à arrêter leur choix sur un poème. D'autres arrêtaient leur choix sur les poèmes les plus courts sans s'intéresser aux contenus mais simplement pour s'économiser, ce qui est intelligible. D'autres, enfin, trouvaient les poèmes trop simples ou pas à leur goût et demandaient à ce que je leur propose autre chose. En fin de compte, entre ceux pour qui le choix était rendu impossible par la quantité proposée et ceux pour qui rien ne convenait, les élèves ne développaient pas leur capacité à faire des choix. De plus, les élèves les plus fragiles en compréhension étaient capables de réciter sans comprendre ce qu'ils disaient ce qui posait un problème également. J'ai donc décidé de faire évoluer cette situation. La nouvelle situation devait tenir compte de ces trois limites, rendre possible la compréhension des poèmes par tous, permettre aux élèves de vraiment faire un choix parmi une liste imposée (faire un choix signifiant rarement avoir un étendu de possibles illimités) et faire en sorte que ce choix soit au moins en partie basé sur d'autres caractéristiques que la longueur. S'agissant de textes poétiques, il me semble intéressant que les élèves puissent choisir des textes qui leur parlent, qui font échos en eux plutôt que des textes a priori plus faciles à mémoriser.

Deuxième étape

Pour déjouer les trois limites précédentes, j'ai décidé de sélectionner un nombre restreint de poèmes autour d'un même thème. J'ai donc sélectionné 6 poèmes ayant tous un thème

commun. Le fait que le thème, la première fois le rêve, soit partagé par tous, permettait selon moi, déjà d'améliorer la compréhension, puisqu'il était possible pour les élèves de faire des rapprochements et de construire des liens entre les poèmes. Pour rendre cette compréhension encore plus aisée, j'ai choisi cette fois de présenter les poèmes en lecture à voix haute à la classe. De cette façon il m'était possible de mettre le ton, de placer les respirations aux bons endroits et surtout d'interagir avec les élèves autour de ces poèmes. J'ai aussi tenté d'amoinrir la donnée longueur en choisissant des poèmes d'une longueur assez comparable. Par la suite, les noms des poèmes étaient notés au tableau et je les lisais un à un demandant aux élèves de lever la main pour me signifier lequel ils avaient choisi. J'obtenais ainsi le nombre de copie à faire pour qu'ils puissent ensuite recopier le poème et l'apprendre. Là encore, de nombreuses limites persistaient.

Certains élèves ne parvenaient toujours pas à faire de choix, ils étaient perdus, me demandaient de choisir pour eux. Il me semble qu'ils avaient du mal à se familiariser avec des textes dont les thèmes n'étaient pas forcément en lien avec quoi que ce soit à l'école ou qui n'éveillaient aucun intérêt en eux. D'autres me demandaient à l'oral lequel était le plus court pour pouvoir s'en emparer. De plus une autre limite m'est apparue. Je n'avais aucune idée des raisons pour lesquelles ils prenaient tel ou tel texte. Je n'étais donc pas en mesure de les pousser à affiner leur compréhension, leurs préférences... Il fallait donc trouver un moyen pour qu'ils s'approprient réellement les textes mais aussi qu'ils soient en capacité de savoir identifier les raisons qui les poussaient à faire des choix.

Troisième étape

A partir de ces constats, j'ai pris la décision de choisir des textes soit directement en lien avec une thématique traitée par ailleurs, soit avec une thématique suggérée par les élèves. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de faire un brainstorming pour savoir quels thématiques, auteurs ou genres de textes ils aimeraient que je leur propose. Nous en avons alors discuté pour dégager les envies les plus partagées par la classe. Il me semble que grâce à cela les élèves se sentent davantage impliqués et ont moins l'impression de faire un « faux » choix parmi des textes dont aucun ne les intéresse. Certains élèves, lorsque je les ai interrogés pour choisir, ont exprimé une difficulté à choisir non pas parce qu'ils n'aimaient rien mais au contraire parce qu'ils aimaient tout. Il est plus facile alors de les guider en relisant les poèmes avec eux et en les amenant à identifier ce qu'ils aiment réellement, ce qui se détache du reste.

A ce stade de ma réflexion, j'ai également pensé que je devais inviter les élèves à parler, à mettre des mots pour mieux formuler leur pensée. Leur donner l'occasion de dire ou d'écrire les raisons qui les poussent à faire un choix, c'est aussi leur donner la chance de prendre du recul et de mieux comprendre les mécanismes qui les poussent à faire des choix, les rendre plus lucides sur ce qui les anime. J'ai invité les élèves à lever la main pour me dire quel poème ils souhaitaient travailler et pourquoi. Si certains élèves se contentent d'un « parce que je l'aime bien » et ne peuvent développer lorsque je les y incite, d'autres semblent déjà très à l'aise dans cet exercice et sont capables d'avancer à la fois des éléments du contenu et de la forme pour justifier leur préférence. C'est pourquoi il me semble intéressant de proposer aux élèves un travail oral. D'une part cela permet de lever l'obstacle que peut constituer l'écrit pour certains, et d'autre part cela permet à ceux qui sont moins avancés de profiter de l'expression des autres pour avoir une idée précise de ce qui est attendu d'eux et des exemples de formulations. Il peut être intéressant toutefois d'envisager une forme de différenciation pour les plus inhibés, cela peut être un passage par l'écrit ou un court entretien individuel avec le professeur. La différenciation telle qu'envisagée ci-dessus peut constituer des étapes avant que l'élève soit capable d'assumer son choix et de l'exprimer clairement devant le reste de la classe.

Evaluation

Toujours dans l'idée de permettre à l'élève de développer son autonomie, il me semble opportun de proposer une échelle à différents niveaux. Ceux-là symbolisent les échelons que l'élève peut gravir au cours d'une période ou de l'année et lui permettent d'identifier ses points forts et ce qui lui reste à travailler. Dans l'idée d'un enseignement explicite, je proposerais deux échelles. La première concernerait la capacité de récitation et la seconde la capacité à faire des choix.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Je suis capable de réciter un texte avec de petites aides.	Je suis capable de réciter un texte sans aide.	Je suis capable de réciter un texte en articulant et en parlant à une vitesse et un volume convenable.	Je suis capable de réciter un texte en articulant et en parlant à une vitesse et un volume convenable. Je suis capable de mettre le ton.

Dans cette grille je ne prends pas en compte la compréhension car, selon moi, il est nécessaire que je m'assure avant même que les élèves commencent à apprendre leur texte qu'ils les ont bien compris.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Je suis capable de faire un choix grâce à une aide extérieure.	Je suis capable de faire un choix sans aide.	Je suis capable de faire un choix et de comprendre les raisons qui me poussent à le faire.	Je suis capable de faire un choix, de comprendre les raisons qui me poussent à le faire et de les exprimer distinctement pour être compris des autres.

2.1.2. Bilan

Les programmes contraignent à la fois le professeur et les élèves par cette obligation de connaissance de textes. C'est le professeur, dans la façon dont il lit les programmes, qui peut proposer une activité aux élèves leur permettant de développer certaines capacités en lien avec l'autonomie.

Ici, j'ai réalisé une interprétation personnelle des programmes dans l'idée de développer la capacité de mes élèves à faire des choix. Cette interprétation est en lien avec ma personnalité et les élèves que j'ai face à moi cette année. Il me semble que grâce à des outils tels que les échelles d'évaluation les progrès effectués tout au long de l'année seront rendus visibles pour le professeur mais aussi pour l'élève et ses parents. Cela me semble un bon moyen de valorisation pour l'élève.

De plus cela permet selon moi une réflexion sur la durée des apprentissages et la nécessité d'efforts continus et prolongés pour acquérir des compétences complexes. Une telle prise de conscience s'avère nécessaire (mais non suffisante) pour que l'élève puisse continuer à s'inscrire dans des démarches d'apprentissage long sans trop de découragement. En effet, l'élève doit savoir, lorsqu'il entame un apprentissage, tel que celui qui consiste à apprendre à faire des choix et à les exprimer, qu'il lui faudra du temps et de l'énergie avant d'y parvenir. S'il n'en a pas connaissance un certain essoufflement pourra vite survenir.

2.2. Le cercle de parole

2.2.1. Description

Le lundi de 15h50 à 16h00 a lieu le « cercle de parole ». Cette activité, dont l'idée m'est venue lors d'une lecture¹⁶, poursuit deux objectifs principaux issus du nouveau programme d'enseignement moral et civique : amener les élèves à « Identifier et exprimer en les régulant [leurs] émotions et [leurs] sentiments » et « être capables d'écoute et d'empathie ». Ces deux objectifs sont au service de l'autonomie.

Ce cercle se déroule dans un temps contraint. Les élèves doivent prendre la parole régulièrement. Je ne leur impose pas de parler à chaque séance mais le plus souvent possible, lorsque le thème leur convient. Ils doivent s'exprimer à l'oral, d'une façon correcte et devant le reste de la classe de façon à être entendus et compris de tous.

En début d'année le cercle de parole se déroulait comme suit. Pour débiter ce moment, j'invitais les élèves à ranger leurs affaires. J'attendais qu'ils soient calmes pour leur demander de se lever et de se mettre en cercle autour des tables. Une fois que tout le monde avait trouvé sa place j'annonçais le thème du jour. Je leur donnais une trentaine de secondes pour pouvoir réfléchir. Nous débutions, chacun levait la main et s'exprimait lorsque je l'interrogeais. J'intégrais le cercle. Je tenais un rôle double. Je maintenais l'attention de tous, m'efforçais de garder les élèves calmes et silencieux. Je rappelais à l'ordre les bavards, demandais de ne pas rire... J'animais la prise de parole. J'interrogeais les élèves volontaires, reformulais, posais des questions. Quand tout le monde s'était exprimé ou que le temps était écoulé, je clôturais le cercle de parole et demandais à chacun de retourner s'asseoir à sa place.

Selon ce dispositif, l'activité se partage en deux moments pour chaque élève. Un moment où il écoute les autres et un moment où il s'exprime. Il apprend à mettre des mots sur des sentiments, à les exprimer au sein d'un groupe de façon à pouvoir être entendu. Il apprend aussi à être à l'écoute, attentif à ce que dit l'autre, capable de recevoir une parole qu'il ne comprend pas ou avec laquelle il est en désaccord.

L'élève est actif. Il se tient debout dans un cercle formé par le groupe. Il écoute, reçoit l'information. Il s'exprime, formule ses propos.

¹⁶ Guérin V. (2013) A quoi sert l'autorité ? : *s'affirmer, respecter, coopérer*

2.2.2. Observations et analyse

Lorsque je me suis mise à analyser cette activité, il m'a semblé qu'elle avait une importance certaine. C'était d'ailleurs un moment attendu par les élèves qui exprimaient, et expriment toujours, leur déception si nous n'avons pas le temps de la faire. Elle atteignait correctement son objectif de fédérer le groupe. Néanmoins, les compétences visées me semblaient parfois un peu négligées. Les élèves parlaient certes, mais ils racontaient parfois quelques événements sans exprimer leur ressenti lié à ceux-ci. La demande d'écoute attentive par chaque élève était parfois trop longue à soutenir, surtout lorsque la prise de parole s'apparentait à une collection de faits peu ou pas approfondis.

En théorie, ce cercle de parole devrait donner à chacun l'occasion d'exprimer quelque chose, de s'écouter et d'écouter ce qu'il ressent pour mettre des mots, mieux se connaître, mieux maîtriser ses émotions pour parvenir à les exprimer et ainsi s'épanouir davantage dans la relation à autrui en évitant les incompréhensions. Il devrait être aussi l'occasion pour chacun de considérer le point de vue de l'autre, d'accepter que l'autre puisse percevoir les choses différemment et ait de très bonnes raisons de penser autrement. En pratique, le discours et l'écoute restaient très superficiels. Les bavardages étaient fréquents ainsi que les rires et il était souvent nécessaire de faire répéter les élèves.

Pour pouvoir améliorer cette situation d'apprentissage, il me semblait intéressant de se demander ce dont les élèves auraient besoin pour pouvoir progresser plus efficacement. Que manquait-il à cette situation pour qu'elle réalise ses objectifs ?

Ecouter

Intéressons-nous d'abord à la capacité d'écoute. Je demandais à mes élèves une écoute attentive pendant une dizaine de minutes sans autre support que la parole de leurs camarades. Ce temps me semblait raisonnable mais suffisant, et je ne souhaitais donc ni le diminuer ni l'augmenter. Si le paramètre à changer n'était pas le temps, que devais-je faire alors pour que mes élèves écoutent effectivement ce que les autres avaient à dire avec la plus grande attention ? Pour qu'ils soient impliqués ? Il m'est apparu que deux choses devraient pouvoir aider à cela.

La première était de proposer un retour. Ainsi les élèves écouteront, ils pourraient entendre la parole de l'autre, jauger s'il y a des points d'accord de désaccord et par la suite émettre des questions, des avis, des réserves sur ce qui a pu être dit notamment dans la façon

dont cela avait été énoncé. J'ai donc prévu 5 minutes supplémentaires où les élèves retournent désormais à leur place.

Les premières fois, j'ai fait part de mes remarques sur le déroulement du cercle, j'ai invité les élèves à partager leurs avis. J'ai également proposé quelques retours sur les propos mêmes des élèves en apportant par exemple des nuances, tout en faisant attention à ne pas blesser les élèves pour qu'ils aient toujours envie de partager et de s'exprimer. L'idée est vraiment de s'installer dans une dynamique d'échange. « J'ai entendu ce que tu as dit, c'est ce que tu penses et tu en as parfaitement le droit en revanche je pense différemment et j'aimerais t'expliquer mon point de vue. » Progressivement, j'essaie de me retirer de ce moment pour laisser aux élèves l'occasion d'échanger entre eux, d'arriver à trouver les mots pour ne pas blesser l'autre en exprimant sa différence. Je remarque que les observations des élèves se focalisent davantage sur le déroulé du cercle de paroles avec des échanges du type : « il y a trop de bavardages » plutôt que sur les contenus. Peut-être est-ce dû à la formulation de ma question, je dois y être attentive. Toutefois un certain nombre d'élèves, parfois après que je les ai encouragés de nouveau, parvient à revenir sur certains propos. Je pense veiller à cela afin qu'un nombre croissant d'élèves s'expriment.

J'observe une baisse des bavardages durant le cercle de parole, ce qui peut être le signe, à mon avis, d'une écoute plus attentive. Les élèves semblent davantage réceptifs à ce qui est dit par leurs camarades et commencent à y réagir. Ils développent leur esprit critique en pensant par eux-mêmes, en questionnant les propos d'autrui.

La deuxième chose qui me semble importante est, au moins dans un premier temps, de donner une consigne d'écoute. Je peux leur demander par exemple d'écouter ce que l'autre a à dire, mais aussi la façon dont il le formule, ce qui aide à être d'accord, ce qui gêne dans son propos. Par la suite, je pourrais leur demander d'essayer de réfléchir à une autre façon plus agréable de dire les choses. Cette consigne a pour but d'aiguiller l'élève, de centrer son attention sur un point précis. Elle devrait lui permettre de prendre conscience de ce qui a un effet négatif ou positif sur lui au cours des discussions et de prendre de la distance. Enfin, il est souhaitable que cela l'amène à être attentif à sa façon de formuler les choses lorsqu'à son tour il prend la parole. Je n'ai pour le moment pas encore testé cette modalité de travail.

S'exprimer

La deuxième compétence à travailler est l'expression. Deux grands axes étaient là aussi, pour moi, à exploiter pour pouvoir permettre aux élèves de progresser. Le premier était de

donner du temps. D'une part, je souhaitais leur donner du temps pour réfléchir, en proposant par exemple le thème dès le matin. D'autre part, je souhaitais leur donner un vrai temps d'expression, ne pas se contenter de quelques secondes mais de plus d'une minute pour avoir le temps d'approfondir leur questionnement. Ainsi, je pourrais faire passer moins d'élèves à chaque séance, en établissant un roulement, mais prendre le temps d'écouter vraiment ce que chacun a à exprimer. J'ai mis en place ces deux mesures. En annonçant le thème le matin, les élèves peuvent prendre le temps au cours de la journée, de réfléchir à celui-ci ou simplement de laisser germer une idée. Il est alors facile de proposer la parole uniquement aux élèves volontaires lorsqu'arrive l'heure du cercle. Je peux alors noter leur prénom et inciter ceux qui ne parlent que rarement ou jamais à prendre la parole sur un cercle où ils se sentent à l'aise. Pour les inciter, je peux aller les voir individuellement, les encourager, leur dire que j'apprécierais de les entendre. Il ne s'agit pas de faire grandir la pression et les attentes qui pèsent sur eux mais de les inciter à réfléchir, de leur proposer de prendre la parole sur des sujets familiers, de valoriser leur parole.

Le deuxième axe à travailler selon moi concernait un guide pour qu'ils orientent leur réflexion. En effet, il semblait compliqué pour eux de spontanément exprimer ce qu'ils ressentent. Il pourrait être intéressant dans un premier temps de questionner les élèves, de leur suggérer des mots qu'ils pourraient accepter ou corriger. Ainsi, progressivement, ils s'approprieraient des mots, une attitude pour se passer ensuite progressivement de l'aide.

Sur ce point ma réflexion a progressivement évolué. Dans le cercle, tel que décrit plus haut, je tenais la place centrale. Or ce que je vise par cette activité c'est l'autonomie des élèves, je veux qu'ils soient capables de s'épanouir dans leurs relations aux autres, qu'ils soient capables de s'exprimer. Dans le fonctionnement précédent, la parole circulait toujours par moi. Je reformulais, je rendais le contenu accessible, je posais les questions. Les élèves n'allaient pas vers l'autonomie puisque je prenais en charge de nombreuses compétences. Toutefois passer du tout au rien me semblait compliqué. J'ai donc décidé de proposer un guide pour des élèves questionneurs (cf. annexe 1). Les élèves seront amenés tour à tour à questionner, s'exprimer et à écouter. Il s'opère une découpe des compétences à travailler. Le but est ensuite que l'élève parvienne à rassembler ces compétences d'écoute, de prise de recul, d'expression, d'échange dans une tâche réelle non fractionnée.

De plus, j'ai ainsi pu entrer dans le cercle de parole en ayant une place relativement identique à celle des élèves. Je peux à mon tour prendre la parole. Par là, je veux permettre aux élèves de questionner l'information d'où qu'elle vienne. Ce n'est pas parce qu'une opinion est

donnée par un professeur ou un média quelconque qu'ils doivent s'empresse de l'adopter sans la questionner. Il ne s'agit pas de les conduire à douter de tout mais à acquérir une capacité à se distancier et à se forger leur propre avis à partir de différents éléments. Je veux les autoriser à exprimer un avis différent du mien, s'ils le font dans le respect et en justifiant leur point de vue, leur transmettre l'idée que ce qu'ils pensent a de la valeur et qu'ils ne doivent pas l'oublier sans remise en cause fondée.

Cadre

Je souhaitais de façon plus globale renforcer le cadre du cercle de parole, donner des repères aux élèves et leur donner les objectifs qu'ils doivent atteindre. Pour les repères, il y a déjà la régularité dans le temps, la disposition dans l'espace.

Je souhaitais renforcer la distribution de la parole en la matérialisant par un bâton. Celui-ci symbolise le droit à la parole et renforce ainsi l'importance de laisser s'exprimer celui qui le détient. En mettant ce bâton de parole en pratique, je me suis rendue compte que s'il pouvait être intéressant en début d'apprentissage, il ne devait pas devenir une condition de l'écoute. En effet, il peut être nécessaire dans les premiers cercles de paroles lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de travailler de la sorte. Il permet de visualiser celui qui a le droit de parler, de donner un repère matériel. Mais, le but étant de préparer les élèves à la vie, il est intéressant de se rapprocher le plus possible des situations courantes et le bâton de parole n'existe pas dans celles-ci. On peut attendre d'élèves de fin de CM2 qu'ils soient capables d'écouter leurs camarades en ayant pour simple indication le fait qu'il parle. Il s'agit d'une règle de politesse et de respect élémentaires qu'ils doivent acquérir à l'école si ce n'est pas fait en dehors.

Après analyse, il me semble que les objectifs ne sont pas assez précis. Je dois chercher à les affiner, à penser une progression pour atteindre les compétences visées. De plus, ces objectifs doivent être communiqués explicitement aux élèves pour qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux, ce qu'ils doivent faire et pourquoi. Si je devais penser une progression du cercle de parole pour une classe ressemblant à celle que j'ai cette année je l'imaginerais comme cela :

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Questionneur :	Le professeur	2 élèves avec guide	2 élèves avec ou sans guide	2 élèves sans guide	Aucun
Consigne d'observation :	Quelles attitudes pour chaque rôle ?	Suis-je en désaccord ? pourquoi ?	Quelles réactions provoquent l'écoute des autres en moi ?	Quelle façon de dire les choses me déplaît et pourquoi ?	Quand la communication fonctionne-elle ? Qu'est-ce qui permet cela ?

Cette progression tient compte de deux paramètres : le questionneur et la consigne d'observation. Les questions sont d'abord du côté du professeur puis, progressivement, elles glissent vers l'élève. L'élève se sent d'abord à l'aise dans les deux autres rôles avant d'endosser celui-ci. Il a le temps d'observer le professeur comme questionneur pour s'imprégner du rôle et de la façon de l'exercer. Il y a d'abord une aide qui est apportée aux questionneurs, mais toujours dans cette idée de l'autonomie ils doivent progressivement s'en détacher. Le rôle même de questionneur est amené à disparaître lorsque les élèves seront capables d'approfondir leur discours sans qu'il y ait besoin de les interroger. En effet, le but final étant l'expression autonome de soi, il est bon d'envisager que l'élève puisse parvenir à dire tout ce qui est nécessaire sans l'aide d'un tiers.

La consigne d'observation débute par le fonctionnement du cercle afin que les élèves prennent leurs marques puis elle évolue vers le contenu. Enfin, les trois dernières périodes sont construites autour de questions méta-réflexives afin que les élèves se distancient des compétences qu'ils construisent.

Une autre façon de compléter cette progression est d'envisager les thèmes abordés. Ils seront choisis du plus simple au plus complexe. On peut, par exemple, débiter par un thème ressemblant à « Un endroit où je me sens bien » pour que les élèves prennent leurs repères et se sentent à leur aise. Cette année j'ai également envisagé les thèmes en lien avec les sujets traités par ailleurs. Par exemple, la troisième période a été consacrée aux sentiments, avec des thèmes tels que : « je me suis senti heureux », « je me suis senti en colère » ou encore « j'étais gêné ».

Concernant les objectifs, il m'a semblé intéressant de construire des échelles pour chacune des deux compétences proposées. Ces échelles permettraient aux élèves de se situer sur ce qu'ils savent déjà faire et ce qu'ils ont encore à travailler.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Je suis présent dans le cercle de parole. Je reste silencieux autant que je le peux lorsque quelqu'un parle.	Je suis silencieux. J'écoute les autres. Je fais l'effort d'essayer de comprendre.	Je suis silencieux. J'écoute les autres. Je fais l'effort d'essayer de comprendre. J'ai envie de réagir et je le fais quand je peux.	Je suis silencieux. J'écoute les autres. Je fais l'effort d'essayer de comprendre et d'identifier les éléments qui méritent que l'on s'arrête. Je peux réagir aux propos en différé dans le respect de l'autre.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
J'ose prendre la parole au sein du grand groupe.	J'ose prendre la parole et je m'exprime en accord avec le thème.	J'ose prendre la parole et je m'exprime en accord avec le thème. Je suis capable de dire ce que je ressens.	J'ose prendre la parole et je m'exprime en accord avec le thème. Je suis capable de dire ce que je ressens. Je suis capable de mettre de la distance c'est-à-dire de décrire la situation comme si je n'en faisais pas partie.

Ces échelles, complétées par l'élève, lui permettent là aussi une analyse de ce qu'il est capable de faire et du chemin qui lui reste à parcourir. C'est lui qui s'arrête et regarde ce qu'il est capable de faire et ce qu'il doit encore apprendre. Il se positionne et est alors en mesure de demander de l'aide s'il n'arrive pas à réaliser certaines choses ou au contraire de valoriser des compétences, de se sentir à l'aise pour montrer aux autres un exemple de ce qu'il est possible de faire.

2.2.3. Bilan

Par cette activité les élèves sont contraints. Ils doivent travailler les compétences choisies par le professeur. Le parcours est fléché, ils n'ont pas de prise sur ce qu'il y a à faire

mais uniquement sur la façon de le faire évoluer. Les échelles de niveau montrent non pas qu'ils sont obligés d'atteindre le quatrième niveau mais qu'ils ont une « obligation » de progrès ou du moins de fournir des efforts pour tenter de passer au niveau supérieur. La contrainte est ici structurante pour les élèves. Ils savent ce qu'ils ont à faire (écouter et s'exprimer) et quoi faire pour s'améliorer (ce que montrent les différents niveaux). Ils ont un cadre d'action, pensé par leur professeur, pour les amener vers une plus grande autonomie. C'est parce qu'ils se seront exercés, qu'ils auront écouté les autres, analysé le fonctionnement, les prises de parole et la communication qu'ils seront plus lucides sur la communication en général et plus aptes à communiquer pleinement que ce soit en production ou en réception. L'apprentissage à réaliser est imposé certes, mais l'est dans l'idée de favoriser l'autonomie.

Les compétences visées permettent de penser mon enseignement pour le mettre au service de l'objectif d'autonomie de l'élève. Cette situation permet à l'élève d'aller vers l'autonomie affective et relationnelle. J'ai tenté de formuler des objectifs de compétences et de savoirs en leur conférant du sens. J'ai essayé de mettre en place une situation où l'élève développe des compétences transdisciplinaires, où l'autonomie est stimulée, où il y a une place pour l'expression de soi et pour l'initiative.

3. Les contraintes au service de l'autonomie dans une séquence d'apprentissage

3.1. La séquence

J'ai choisi de prendre pour exemple une séquence d'art visuel (Cf. annexe 2). J'ai fait ce choix car l'art permet, comme mentionné précédemment, de développer des capacités intrinsèques à l'autonomie. Je me suis focalisée pour cette séquence sur deux de ces compétences à savoir l'intelligence émotionnelle et la capacité à s'exprimer. Ces deux compétences sont pour moi en lien direct avec le développement de l'autonomie. La première permet à l'élève d'apprendre à : s'écouter, comprendre ses émotions et les accepter. La seconde lui permet d'apprendre à communiquer ses émotions à son entourage dans le respect de soi et de l'autre. L'ensemble de ces deux compétences permet à l'élève d'être apte à accueillir ses émotions et à les communiquer avec bienveillance à autrui, c'est-à-dire être apte à interagir avec ce et ceux qui l'entourent. Le but étant que dans une situation qui le met en colère par exemple, il sache reconnaître qu'il est en colère et qu'il puisse l'exprimer ou la canaliser à travers des comportements autres que des comportements agressifs.

L'intelligence émotionnelle est sollicitée au sein de cette séquence, notamment pour être à l'écoute des sentiments que provoque en nous une œuvre. Cependant, j'ai souhaité renforcer ce travail au sein d'autres disciplines. Un travail en vocabulaire a permis d'enrichir le lexique des émotions que les enfants pouvaient avoir. De plus, les cercles de parole de cette période étaient tous centrés sur un sentiment. Les élèves devaient dépeindre la situation qui avait provoqué chez eux ce sentiment ainsi que les effets qu'ils avaient pu identifier comme allant avec cette émotion (par exemple, pour la colère, une envie de crier ou de pleurer, une sensation de chaleur...).

La capacité à s'exprimer est ici le cœur de la séquence. L'objectif de la séquence étant que les élèves soient en capacité d'utiliser des moyens artistiques pour communiquer leurs sentiments. Les savoirs acquis au cours de la séquence convergent tous vers ce but. L'hypothèse que je fais est qu'en observant des œuvres, en s'interrogeant et en réfléchissant à leurs propos, les élèves identifient les grandes lignes de ce qui permet de véhiculer un sentiment, et puissent à leur tour, lors d'une production se les approprier et exprimer leurs sentiments pour les rendre intelligibles par d'autres.

La contrainte ici étudiée est celle de la séquence, qui elle-même est divisible en plusieurs paramètres contraignants : le sujet, le savoir, les objectifs. Le sujet est ici l'expressionnisme. Il n'est pas laissé au choix des élèves. Son étude permet aux élèves d'acquérir des connaissances qui leur permettront de mieux comprendre le monde qui les entoure. Le savoir est donc lui aussi imposé mais permet à l'élève d'aller vers une plus grande autonomie. La façon dont il est acquis est elle aussi constitutive de l'autonomie. Ce savoir et l'objectif d'expression constituent donc des contraintes décidées hors de la classe pour l'élève mais qui sont pensées dans le but de permettre à l'élève d'être plus autonome.

Cette séquence a eu une durée de 5 séances. La première et dernière séances sont des moments de production artistique autour de l'incitation : « Exprimer un sentiment ». Les séances intermédiaires avaient pour but de faire réfléchir les élèves sur les différents moyens de montrer un sentiment par l'œuvre plastique. Je me suis appuyée majoritairement sur le courant expressionniste qui rend flagrant en exagérant à l'extrême certaines caractéristiques des sentiments. Tour à tour les élèves ont pu observer, expérimenter, s'interroger à propos de différents éléments constituant les œuvres. Dans un premier temps, nous nous sommes arrêtés sur l'expression des visages, puis sur la position du corps. Nous avons ensuite prêté attention aux décors, aux couleurs, aux formes, aux lignes, à l'ambiance générale du tableau. Nous avons remarqué des éléments caractéristiques de certaines émotions qui peuvent permettre de les rendre évidentes. Nous nous sommes aussi arrêtés sur le fait qu'un même élément dans un ensemble différent peut traduire un sentiment différent.

3.2. Méthodologie

Pour vérifier mon hypothèse, je me baserais sur les œuvres produites par mes élèves (cf. annexe 3). Je veux comparer les œuvres produites en début de séquence à celles produites en fin de séquence. L'hypothèse générale peut se traduire en hypothèses opérationnelles. La première hypothèse opérationnelle est que les moyens plastiques seront plus divers en fin de séquence plutôt qu'en début de séquence. En effet, je suppose que puisque les élèves auront découvert différentes manières d'exprimer tel ou tel sentiment et surtout exploré des possibilités, ils se permettront davantage de choses. La seconde est que les élèves exprimeront une plus grande variété de sentiments. Le travail en étude de la langue notamment ayant permis de mettre à jour de nombreux sentiments ou plus exactement de nombreuses nuances je m'attends à ce que cela ressurgisse dans le travail des élèves.

Pour tester ces hypothèses j'ai souhaité limiter le nombre de biais. J'ai donc tenté de reproduire la situation de production de façon identique au début et à la fin de la séquence. Les deux séances de production se sont déroulées au même moment de la semaine. Elles ont toutes les deux eu lieu un lundi en dernière partie de journée, entre 15h05 et 15h45. Les conditions de production étaient les mêmes. J'ai accordé exactement le même temps aux élèves. Le matériel proposé était identique. Les élèves disposaient de feuilles blanches, de feuilles de couleurs, de feuilles à grand carreaux, de crayons bleus, de crayons à papier, de crayons de couleurs, de scotch. L'incitation était écrite au tableau, discutée de façon approfondie lors de la première séance et des rappels étaient faits lors de la dernière séance. Lors de la dernière séance, il était précisé que ce qui avait été vu en cours ne constituait en rien un modèle mais un appui, une source d'inspiration.

3.3. Analyse des productions

La première chose que j'ai observée, c'est une absence de production pour deux élèves lors de la première phase. Ces deux élèves ont invoqué une impossibilité de produire quelque chose à travers des remarques telles que « Je ne sais pas quoi faire ». Lors de la deuxième phase, tous les élèves de la classe (présents) ont produit quelque chose. On peut y voir un premier signe d'acquisition de l'autonomie puisque certains élèves qui n'ont pas produit en premier lieu, n'ont pas rencontré de problèmes pour rendre une production lors de la deuxième phase. Toutefois, l'échantillon étant très faible et de nombreux autres paramètres pouvant entrer en jeu, cette donnée ne peut être interprétée qu'avec précaution. Il s'agit cependant de ma classe et j'ai donc une connaissance de mes élèves. Il s'agit d'élèves quelque peu bridés dans le domaine artistique qui ont régulièrement du mal à avoir une idée et à la mener à son terme. Le fait qu'ils aient pu y arriver est donc un signe encourageant. Cela doit être nuancé car c'était la première fois que je procédais de la sorte en proposant deux fois la même incitation et cette simple répétition, au-delà du travail effectué, peut s'avérer facilitatrice.

3.3.1. Première hypothèse.

Actions réalisées

Pour l'analyse des productions en elles-mêmes, je commencerai par m'arrêter sur la première hypothèse. Celle-ci concerne l'augmentation de la diversité des moyens plastiques entre la première et la seconde phase de productions. Je me suis arrêtée sur deux critères pour traiter ce point. Le premier critère est celui des actions réalisées par les élèves. En observant les

œuvres, j'ai noté pour chacune les différentes actions que l'élève avait dû réaliser pour obtenir ce résultat. J'obtiens les données suivantes :

	Actions réalisées phase 1 : Nombre de production : 24	Actions réalisées phase 2 : Nombre de production : 25
<i>Plier</i>	4	5
<i>Coller</i>	19	19
<i>Découper</i>	17	19
<i>Dessiner</i>	19	22
<i>Froisser</i>	4	4
<i>Ecrire</i>	6	4
<i>Déchiré</i>	2	0
<i>Colorier</i>	1	7
<i>Pointer</i>	0	2
<i>Total</i>	72	82

Plusieurs éléments de ce tableau retiennent mon attention. La première chose est que les actions réalisées sont globalement les mêmes d'une phase à l'autre. Elles semblent correspondre aux actions les plus couramment envisagées par l'école : coller, découper, dessiner. C'est d'ailleurs ces trois actions qui arrivent largement en tête en termes de réalisation pour les élèves. Lors de la deuxième phase, 22 élèves sur 25 ont eu recours au dessin. La récurrence de ces trois actions en général peut être reliée selon moi à différents faits. Le premier, ce sont des actions que les élèves ont l'habitude de réaliser. Elles représentent une certaine forme de sécurité. Les élèves ne s'aventurent pas au-delà de ce qu'ils maîtrisent. Elles répondent aussi à une attente de conformité. L'élève essaie de faire ce qu'ils pensent que le maître attend de lui. On revient à la pensée convergente et à l'idée que le fonctionnement de l'école notamment à travers des exercices pousse l'élève dans une recherche de « La » bonne réponse plutôt qu'une véritable recherche créative ouverte.

Je dois souligner également que ma séquence était exclusivement tournée vers des œuvres picturales et que cela peut sans aucun doute avoir orienté les élèves vers une production où au moins en partie il avait recours au dessin.

Deux autres actions attirent mon attention : déchirer et pointer. Ces deux actions n'ont été réalisées que lors d'une phase et par deux élèves. Pour moi ce sont celles qui correspondent

le plus à une recherche créative de la part des élèves à une véritable expérimentation artistique. Je remarque donc que ce type d'action est peu présent (même si d'autres pourraient éventuellement rejoindre cette catégorie) et qu'il ne prédomine pas dans la deuxième phase comparativement à la première.

Une autre évolution est celle du nombre d'actions réalisées au total. Il est pour la première phase de 72 et pour la seconde de 82. Ayant un nombre de participants différent, je l'ai ramené au nombre d'actions réalisées par participant (soit la moyenne) qui est de 3 actions par participant lors de la première phase et 3,3 actions par participant lors de la seconde phase. Je note donc une légère hausse entre la première et la seconde phase. Ceci pourrait laisser entendre que les élèves se sont sentis plus libre d'agir lors de la seconde phase. Ce résultat doit là aussi être pris avec toutes les précautions nécessaires.

Matériaux utilisés

J'ai procédé de la même manière que précédemment pour savoir s'il y avait eu une évolution dans l'utilisation de matériaux. J'ai obtenu les résultats suivants.

Matériaux utilisés phase 1 : Matériaux utilisés phase 2 :

Nombre de production : 24 Nombre de production : 25

<i>Carton</i>	14	15
<i>Feuilles de couleur</i>	15	21
<i>Crayon de bois</i>	8	15
<i>Crayons de couleurs</i>	2	3
<i>Crayons feutres</i>	11	5
<i>Feuilles blanches</i>	5	10
<i>Stylo</i>	5	5
<i>Feuilles à carreaux</i>	3	1
<i>Surligneur</i>	0	1
<i>Total</i>	63	76

Il n'y a que très peu de changement d'une phase à l'autre concernant les différents matériaux utilisés. Cela n'a rien d'étonnant étant donné qu'il s'agissait d'une variable maîtrisée. Toutefois, différentes informations peuvent être retirées de ce tableau.

La première rejoint une observation faite pour le critère précédent. En effet, il est possible de remarquer une augmentation du nombre total de matériaux utilisés. Ce chiffre passe

de 63 à 76 soit d'une moyenne de 2,6 matériaux utilisés par participants à 3. Là aussi il est possible d'imaginer que cette augmentation est due à un sentiment plus grand de liberté d'action, à une plus grande marge de manœuvre ressentie.

Les matériaux rencontrent un succès variable. On remarque notamment que le carton, les feuilles de couleurs, le crayon de bois, les crayons feutres et les feuilles blanches semblent plus prisés. Je pense pouvoir rapprocher l'emballage pour les feuilles de couleur par l'importance accordée aux couleurs lors de la séquence. Le carton est un matériau relativement peu utilisé habituellement, les élèves l'ont choisi en masse, selon moi, pour cette nouveauté. Le recours au crayon de bois plutôt qu'au stylo peut être interprété comme un indicateur de la peur de se tromper. Les élèves n'osent peut-être pas laisser une trace définitive de peur qu'elle ne soit pas aussi belle que ce qu'ils imaginent et qu'ils ne puissent plus y retoucher. Seul peu d'élèves (4 en totalité) se sont autorisés à travailler avec des feuilles à grand carreaux. Ce sont des feuilles habituellement utilisées pour écrire, d'ailleurs une élève s'en est servie pour une caricature de l'écriture. Les élèves semblent avoir du mal à se détacher de cette utilisation habituelle pour utiliser ce matériel autrement.

Conclusion pour la première hypothèse.

Les élèves démontrent par certains aspects une aspiration à créer, ils utilisent plus de matériaux et effectuent plus d'actions. Toutefois, ils semblent éprouver des difficultés à se détacher des utilisations usuelles et des attentes qu'ils pensent percevoir.

3.3.2. Deuxième hypothèse

La seconde hypothèse consistait à dire que les élèves exprimeraient une plus grande variété de sentiments. En reprenant leurs productions, j'ai essayé de définir les sentiments qu'ils avaient tenté d'exprimer. Ceci constitue déjà un premier biais. Le sentiment perçu n'est pas forcément celui que l'élève a tenté de produire. Il aurait été plus judicieux de demander aux élèves d'inscrire quelque part, par exemple au dos de leur production, le sentiment qu'ils avaient cherché à représenter. Je n'ai pas pu procéder de la sorte ainsi les données elles-mêmes sont à observer avec précautions. Je les ai rassemblées dans le tableau suivant.

Sentiments exprimés phase 1**Sentiments exprimés phase 2**

Nombre de participants : 24

Nombre de participants : 25

<i>Peur</i>	2	4
<i>Colère</i>	9	3
<i>Ennuie</i>	1	0
<i>Joie</i>	3	7
<i>Surprise</i>	1	2
<i>Tristesse</i>	2	3
<i>Angoisse</i>	1	0
<i>Amour</i>	4	5
<i>Solitude</i>	1	0
<i>Honte</i>	0	1

Lors de la première phase, 9 sentiments différents ont été transcrits contre 7 lors de la seconde phase, 3 élèves ont choisi un sentiment unique contre un seul lors de la deuxième phase. Différentes raisons peuvent expliquer cela. D'une part, le nombre de sentiments n'est pas étirable à l'infini, il est possible de jouer majoritairement sur les nuances. Or, considérant que j'ai interprété le sentiment a posteriori j'ai pu éliminer des nuances que je ne percevais pas. De plus, lors de la première phase, le temps d'échange qui a suivi la production a sans aucun doute été plus long et m'a donc permis d'en savoir plus sur les œuvres.

Conclusion pour la seconde hypothèse

Il me semble difficile de tirer des conclusions sur cette hypothèse. Je ne pense pas pouvoir dire qu'il y ait de différence significative d'une phase à l'autre. La seule remarque possible est celle du relevé de données qui devrait être plus systématique en demandant aux élèves d'énoncer distinctement le sentiment choisi. Seule cette façon de procéder permettrait de révéler les nuances et d'étudier donc davantage les résultats.

3.4. Bilan de l'étude

Cette étude m'a permis d'obtenir des résultats mitigés. Il est difficile d'étudier des différences chiffrées avec un échantillon si petit. Il me semble important d'avoir des connaissances sur les participants pour pouvoir compléter par une analyse qualitative. Cependant, l'étude de ces chiffres m'a permis de m'interroger et de chercher à améliorer cette séquence afin d'atteindre les objectifs fixés.

3.5. Pistes d'amélioration

Je m'appuierai ici davantage sur la première hypothèse. En effet, les résultats de la seconde peuvent être améliorés, selon moi, en améliorant la technique de recueil de données. En revanche, ma conclusion concernant la première hypothèse laisse entrevoir un désir de créer mais limité par le fonctionnement de l'école. Les contraintes ne sont donc pas suffisamment au service de l'autonomie de l'élève puisqu'elles continuent de brider sa créativité. Je propose donc différentes modifications de celles-ci pour développer le pouvoir créatif des élèves.

Un premier écueil que j'ai pu remarquer en me penchant sur ces résultats : c'est un travail uniquement sur des œuvres picturales. Je souhaite ouvrir les élèves et les encourager à produire des œuvres réellement personnelles mais je les enferme en quelque sorte dans une façon de faire. Il est intéressant de s'arrêter sur un courant (ici l'expressionnisme) mais j'aurais également dû consacrer un temps à des œuvres plus diverses. J'aurais pu rechercher des sculptures, des œuvres contemporaines ... propices à ouvrir le champ des possibles. Ces deux versants me semblent complémentaires, d'une part remarquer les attributs d'un sentiment et les façons de le rendre intelligibles par le plus grand nombre, d'autre part des recherches d'artistes, plus ou moins récentes, permettant de rendre les sentiments autrement, par exemple sans passer par le visage (ce que seulement 3 élèves ont fait lors de la seconde phase, contre 6 à la première).

Une façon d'aborder cela, qui permette aux élèves de développer leur sensibilité, c'est de les laisser chercher des œuvres qui leur « parlent ». Il est possible ensuite de leur proposer de présenter ces œuvres, d'en exposer une reproduction afin que chacun se nourrisse de ce que l'autre peut lui apporter. Le maître n'est plus l'unique représentant de la culture, qui modélise par ces choix ce qui doit être produit, mais, c'est la classe, qui offre une diversité des pratiques possibles et un terrain de réflexion augmenté.

Afin d'encourager la pensée divergente, il me semble opportun de souligner les initiatives, les productions différentes. Lors de la première phase, par exemple, le maître peut attirer l'attention sur des œuvres qui l'interpellent et inviter les élèves à en faire autant, souligner l'originalité de certaines œuvres et valoriser leur capacité à faire passer le même message autrement. Si cette mise en valeur peut être faite par le maître, elle doit progressivement être du côté des élèves. Ils sont capables, si on leur laisse la parole, de très bien remarquer et exprimer ce genre de chose.

Pour que les élèves construisent leur pensée il me semble aussi intéressant de leur laisser une véritable opportunité de présenter leur œuvre. La parole leur permet alors de structurer leur pensée et peut-être de mieux comprendre ce qui a motivé tel ou tel choix. Les questions et l'interaction avec les autres étant là aussi déterminantes.

3.6. Conclusion

Au cours d'une séquence comme celle-ci, les élèves n'ont ni le choix du sujet ni le choix des activités. Tout, alors, fait « contrainte ». Toutefois, si l'enseignant pense la séquence, les contraintes peuvent se mettre au service de l'autonomie. Le sujet par sa nature doit aider l'élève à mieux comprendre le monde qui l'entoure et à pouvoir interagir avec lui. Les activités proposées doivent permettre de développer certaines compétences constitutives de l'autonomie. Des moments de réflexion sur le savoir et sa construction permettent à l'élève de prendre du recul et de structurer sa pensée. La présence du professeur qui, elle aussi est subie, peut-être atténuée lorsque les élèves sont prêts en leur laissant, à certains moments, une latitude d'action maximale.

4. Conclusion

La question que je m'étais posée pour orienter ma réflexion était la suivante : dans quelle mesure les contraintes propres à l'école peuvent-elles servir l'acquisition de l'autonomie ? Au terme de ces différentes investigations, la réponse à cette question semble complexe mais je tenterais néanmoins d'apporter quelques éléments de réponse.

Le premier élément qui me semble essentiel est, pour le professeur, de toujours garder à l'esprit l'autonomie. L'organisation de la classe, tant physique que temporelle, les différentes activités proposées, chaque séance... tout peut servir l'acquisition de l'autonomie s'il en est tenu compte. Cela paraît évident, mais il est facile, lorsque l'on s'empêtre dans la lecture des programmes et dans les préparations, de l'oublier.

Les contraintes doivent constituer un cadre. Elles doivent limiter les possibles pour rentrer dans les impératifs institutionnels tout en laissant une latitude aux élèves pour qu'ils puissent agir. Ce cadre permet donc de répondre à l'institution en favorisant l'autonomie des élèves. Il est structurant. L'élève sait où il en est, où il doit arriver et quels sont les moyens dont il dispose pour ce faire.

Des temps de métaréflexion sont nécessaires. « Qu'est-ce que je fais ? Pourquoi je le fais ? » Ils permettent à l'élève de se distancier de son activité, de prendre du recul pour l'analyser et mieux comprendre son propre fonctionnement sensible, social et intellectuel.

Les contraintes servent l'autonomie lorsqu'elles sont pensées pour, qu'elles constituent un cadre, qu'elles structurent l'activité de l'élève et qu'elles sont interrogées. Ces quatre éléments me semblent primordiaux. Les contraintes servent l'autonomie quand le professeur a une vision globale de son action.

Bibliographie

- FREIRE P. (2006). Pédagogie de l'autonomie. France : Erès.
- GAUDRON H. (2001) Autonomie et apprentissages. France : Edition Tempes.
- GUERIN, V. (2013). A quoi sert l'autorité ? *S'affirmer, respecter, coopérer*. Lyon : Chronique sociale.
- JEANMART G. (2009) L'autonomie comme enjeu de l'éducation scolaire. Le regard des philosophes. Philocité. Repéré à http://www.philocite.eu/base/wp/wp-content/uploads/2014/02/gjeanmart_2009_autonomie_enjeu.pdf
- KANT, E. (1966). Réflexions sur l'éducation. Paris :Vrin.
- LAURET, J.-M. (2014). L'art fait-il grandir l'enfant ? : *essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Edition de l'Attribut.
- MORIN, E. (2014). Enseigner à vivre. Arles : Actes Sud.
- NEIL A. S. (1970). La liberté – pas l'anarchie. Paris : Payot.
- REBOUL, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Paris : PUF.

Annexes

Annexe 1

Le petit guide de l'animateur du cercle de parole

Rappel des règles à énoncer :

- Chaque participant peut prendre la parole s'il le souhaite.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Lorsque quelqu'un parle, les autres s'efforcent de l'écouter jusqu'au bout.

Quelques questions possibles à poser :

- Pourquoi ?
- Peux-tu nous en dire davantage sur... ?
- Qu'as-tu ressenti ?
- Qu'as-tu fait ?
- Qu'as-tu pensé après ça ?
- Qu'as-tu ressenti après ça ?
- Si tu revivais la même situation referais-tu la même chose ?
- Comment te serais-tu senti à la place de ... ?
- Quelle autre manière de faire aurais-tu pu imaginer ?
- Penses-tu qu'il y ait une solution ?
- Comment faire en sorte que tout le monde soit gagnant ?
- Quelle leçon en tires-tu ?
- Comment penses-tu que... a vécu la situation ?

Annexe 2

Fiche séquence – Arts

Le mouvement expressionniste

Séances	Durée	Date	Objectifs	Compétences
1	45 min	04/01	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger sur la représentation des sentiments - Formuler une question/sujet de réflexion : Quels sont les attributs des sentiments ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais exprimer un sentiment en utilisant différents procédés artistiques.
2	45 min	11/01	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher des éléments de réponses en observant une œuvre et en analysant les productions, s'interroger sur l'efficacité de la production et son pourquoi (débat, discussion argumentée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Je connais les moyens artistiques d'expression d'un sentiment (fiche d'identité d'un sentiment). - Je sais lire une œuvre
3	45 min	18/01	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à la question en ajoutant les éléments liés au corps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais interpréter une attitude en renforcement de l'expression d'un sentiment. - Je sais représenter un sentiment par le corps d'un personnage.
4	45 min	25/01	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et lire une œuvre du courant expressionniste 	<ul style="list-style-type: none"> - Je connais une œuvre représentative du courant expressionnisme. - Je connais les caractéristiques principales de ce courant: accentuation des traits, couleurs, formes, expression d'une vision du monde.
5	45 min	01/02	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances pour exprimer un sentiment 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais exprimer un sentiment en utilisant différents procédés artistiques.

Annexe 3

Productions des élèves premières phases.





Productions des élèves deuxièmes phases





