



**HAL**  
open science

## Autonomie et motivation : l'apprentissage par le désir

Montaine Barraud de Lagerie

► **To cite this version:**

Montaine Barraud de Lagerie. Autonomie et motivation : l'apprentissage par le désir . Education. 2017. dumas-01623864

**HAL Id: dumas-01623864**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623864>**

Submitted on 16 Nov 2017

**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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**AUTONOMIE ET MOTIVATION :**  
**L'apprentissage par le désir**

Montaine Barraud de Lagerie

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

Sous la direction de Stéphane Coutellier

2016-2017

Mots-clés : (autonomie – motivation – désir d'apprendre – plan de travail)

# INTRODUCTION

« Comment motiver efficacement les élèves ? » : cette question est arrivée en tête parmi toutes celles du débat national sur l'école de 2004. La motivation est indispensable à l'acte d'apprendre, c'est son moteur. Susciter la motivation chez l'apprenant<sup>1</sup> c'est provoquer en lui la prise de conscience qui enclenche le mécanisme.

Selon la définition du dictionnaire Larousse de l'Éducation, la motivation est un « ensemble de forces qui poussent à agir ». D'après le Petit Larousse, c'est « un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement<sup>2</sup> ». Étymologiquement, « motivation » dérive du latin *motus* qui signifie « bouger » : il s'agit donc d'amorcer un mouvement pour rentrer dans une action ou un comportement.

André Giordan<sup>3</sup> (spécialiste de la physiologie des régulations et de la didactique ainsi que de l'épistémologie des sciences) définit la motivation en termes d'*état d'activation* pour répondre à un besoin à satisfaire. Ainsi, dans l'espèce humaine, il existerait différentes sortes de motivation : satisfaire un besoin biologique (comme la faim), des besoins sociaux (tels que la compétition), ou encore d'autres besoins dits « cognitifs » comme peut l'être la curiosité. Et c'est ce dernier aspect de la motivation qui est soulevé à l'école.

Former des individus autonomes est l'une des finalités de l'école. L'éducation à l'autonomie, la pédagogie de l'autonomie, sont des propositions consistant à reconsidérer les règles fixées par les milieux social et naturel afin d'atteindre une forme de liberté.

L'autonomie, dérivé du grec ancien *autonomia*, est le pouvoir de celui qui est *autonomos*, c'est-à-dire qui fait lui-même la loi à laquelle il obéit<sup>4</sup>. L'autonomie se caractérise

---

<sup>1</sup> Apprenant : toute personne confrontée à la transmission scolaire ou non scolaire. Cette fonction ne se limite pas aux seuls élèves.

<sup>2</sup> Collectif, *Le Petit Larousse*, Paris, Larousse, 2004, 1927 pages.

<sup>3</sup> Giordan, André, « Vive la motivation ? », *Cahiers Pédagogiques*, mars 2005, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation> (consultée le 3 avril 2017).

<sup>4</sup> Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presse Universitaire de France, 1979, 512 pages.

donc par la non-domination de tendances naturelles ou collectives. D'après les mots d'Héraclite (VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) : « Il ne faut pas agir et parler comme nous l'avons appris par l'héritage de l'obéissance » — invitation à l'émancipation, à l'autonomie de l'action et de la pensée.

Nous tenterons de démontrer comment, au sein d'une classe, la motivation nourrit l'autonomie dans les apprentissages ; et, inversement, comment le travail autonome engage la motivation. Soit, comment la formule de Maria Montessori, « aide-moi à faire par moi-même » s'inscrit dans une pédagogie de l'autonomie et de la motivation.

Dans un premier temps, nous aborderons la notion de motivation dans son aspect théorique, puis dans la pratique que nous avons pu appliquer, et tâcherons d'en dégager des aboutissements voire des solutions.

Puis nous nous attacherons à cerner la notion d'autonomie, d'abord dans son cadre théorique, puis à la lumière de notre expérience pratique. Une synthèse nous permettra d'élaborer des pistes nouvelles d'action et de travail.

Enfin, naturellement, le développement de ces deux notions nous entraînera vers l'émergence du désir d'apprendre, qui est la clé de voûte de notre système d'enseignement.

# PREMIÈRE PARTIE : LA MOTIVATION

## 1. Cadre théorique

### 1.1. Les facteurs de la motivation

Roland Viau, chercheur et psychopédagogue québécois spécialisé dans les phénomènes psychologiques liés à l'élève en situation d'apprentissage, relève différents facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle<sup>5</sup>. Parmi ces facteurs, certains sont relatifs à la société, d'autres à l'environnement familial, à l'établissement scolaire et, enfin, à la classe. C'est sur cette dernière catégorie de facteurs que les enseignants peuvent agir.

Roland Viau propose donc d'orienter les activités pédagogiques vers leurs principaux acteurs, c'est-à-dire les élèves, en tenant compte de leurs intérêts, en leur proposant un défi à relever et en leur offrant la possibilité de faire des choix.

Dans le cadre de sa quête de facteurs de motivation de l'élève, le chercheur québécois prétend que les modes d'évaluation doivent être centrés sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les produits qui en résultent. Ainsi, un enseignant peut sanctionner un déficit d'apprentissage, mais il doit surtout aider les élèves à s'améliorer, à se corriger, à évaluer en somme ce qu'ils savent et ce qu'il leur reste à apprendre. L'enseignant doit faire en sorte que l'élève ne considère pas ses erreurs comme des fautes pénalisantes, mais comme des étapes incontournables du processus d'apprentissage, en lui offrant l'occasion d'évaluer d'une part ce qu'il ne sait pas encore en regard de ce qu'il a réussi et, d'autre part, ce qu'il doit améliorer, c'est-à-dire en l'aidant à considérer les progrès accomplis. Roland Viau soutient qu'il n'est pas cohérent de punir les élèves *parce qu'ils* apprennent.

Un autre facteur motivationnel essentiel consiste en un bon climat de classe. Sans sentiment de sécurité, les élèves ne peuvent pas être motivés à apprendre, car apprendre c'est

---

<sup>5</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel, « Les réponses d'un chercheur », *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430, janvier-février 2005.

« risquer, tenter et explorer<sup>6</sup> ». S'il ne se sent pas en sécurité, l'élève n'osera pas prendre le risque de mettre à nu son ignorance, de faire des erreurs. À charge donc, pour l'enseignant, de faire en sorte que chaque élève ait un sentiment d'appartenance à la classe ; qu'il se sente respecté et accepté par l'enseignant comme par les autres élèves.

L'enseignant doit être conscient de l'importance des comportements démotivants pour les élèves, surtout envers ceux qui sont considérés comme faibles et démotivés — c'est le constat de Roland Viau. Rabaisser les élèves, les dénigrer, les prendre en pitié, les ignorer sont autant de comportements qui suscitent la démotivation. Ces comportements ne peuvent qu'amener un élève à considérer qu'il n'a pas sa place à l'école. Ainsi, lorsque le professeur est en situation d'enseignement, il devient lui-même l'un des facteurs de développement de l'élève. Il peut aussi bien être inhibiteur que positif et facilitateur. L'enseignant doit être conscient de son pouvoir de motivation, et s'efforcer d'adopter des comportements favorables à la motivation des élèves.

Jacques André (maître de conférences honoraire en Sciences de l'Éducation à l'université de Poitiers) parle d'*attitudes essentielles*<sup>7</sup> dont doit faire preuve le pédagogue. Plus que les méthodes, ce sont les attitudes de l'éducateur qui importent. Privilégiant l'affectif, Jacques André démontre que le pédagogue doit d'abord faire confiance au *potentiel humain* : la capacité qu'a l'être humain à solliciter lui-même ses aptitudes pour se développer et réguler les divers actes de sa vie. L'éducateur se doit également d'accepter inconditionnellement la différence, de porter un intérêt profond pour l'autre différent en faisant preuve d'une écoute active et d'une attitude corporelle authentique. L'enfant se sent ainsi reconnu comme un être signifiant, important. Partageant cette conviction, Michel Barlow (docteur en Philosophie, ès lettres et en Sciences de l'Éducation) s'exprime dans son *Journal d'un professeur débutant* :

*« Notre devoir de pédagogue consiste plutôt à aider chacun à réussir son développement. Il ne faut pas bousculer, détruire, mais*

---

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> André, Jacques, « Les attitudes essentielles du pédagogue », *Cahiers Pédagogiques*, hors-série Motivation, 1992.

*faire jaillir à la surface toutes leurs capacités, respectant le rythme propre à chaque enfant.<sup>8</sup> »*

---

<sup>8</sup> Barlow, Michel, *Journal d'un professeur débutant*, Paris, Centurion, 1969, 161 pages.

## 1.2. Les perceptions de la motivation

### 1.2.1. La valeur de la tâche

La motivation est fonction de la perception de la tâche à accomplir. La tâche, l'activité, doit posséder un attrait particulier pour l'apprenant, soit dans le thème choisi, soit dans son genre. Elle doit revêtir une importance et/ou une utilité pour l'élève. La perception de la valeur de la tâche correspond à la signification et à la portée que l'élève lui accorde. La valeur de la tâche n'est pas déterminée par le fait qu'elle plaît ou non à l'élève, mais en fonction des retombées cognitives, affectives ou sociales que sa réalisation peut engendrer. Un enseignant doit donc rendre explicites à l'élève la signification et le sens des activités proposées. Plus l'élève attribue du sens à l'activité, plus il lui donnera de l'importance et plus son engagement, sa participation et sa persistance seront accrus.

Cependant, il ne suffit pas de donner sens à une tâche en explicitant la consigne pour que tous les élèves se l'approprient et entrent en activité. Ce n'est pas parce que les élèves savent reformuler la consigne qu'ils ont compris le sens de la tâche. Selon Sylvie Cèbe (docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand) « Enseigner de manière explicite » consiste donc « à engager les élèves dans une réflexion autour des *critères de réussite*<sup>9</sup> ». Autrement dit, à les amener à comprendre les *exigences* de la tâche.

### 1.2.2. L'exigence de la tâche

La motivation est fonction du degré d'exigence de la tâche à accomplir. Si, au cours d'expériences antérieures similaires, l'élève a accumulé des commentaires peu élogieux et/ou des réactions négatives, il sera évidemment peu motivé à recommencer la même tâche. Selon l'intensité de son sentiment d'incapacité à réaliser l'activité, l'enfant peut montrer un refus, de

---

<sup>9</sup> Bernardin, Jacques, Cèbe, Sylvie, et Rayou, Patrick, Table ronde : « Enseigner plus explicitement », Centre Alain Savary, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/educationprioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment> (consulté le 3 avril 2017).



l'indifférence, peut également ridiculiser la valeur ou l'importance du travail, voire même décourager ses camarades. A charge donc pour l'enseignant de prendre garde à proposer à l'élève un défi qui lui apparaisse raisonnable et de l'amener à envisager comment cette tâche s'inscrit dans l'ordre progressif de celles qu'il a réalisées antérieurement. C'est donc à l'enseignant de construire la confiance de l'élève. Comme l'a énoncé Simone Weil : « Éduquer quelqu'un consiste d'abord à ce qu'il se fasse confiance à lui-même ». C'est à l'enseignant de placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui ne dépassent pas ses capacités et qui requièrent l'application de stratégies et d'habiletés qu'il possède déjà, tout en lui donnant l'opportunité d'en acquérir de nouvelles. L'engagement de l'élève sera déterminé par la qualité du rapport entre le niveau de complexité de la tâche à accomplir et la valeur qu'il lui confère. Ainsi, une tâche exigeante, mais valable et intéressante engendrera nécessairement un engagement. *A contrario*, une tâche moins exigeante présentant peu de risques d'erreur ou d'écueil, mais qui ne revêt aucun sens valable ou qui n'intéresse pas l'apprenant, n'occasionnera pas ou peu d'engagement. Un équilibre subtil entre difficulté constructive et facilité de réalisation.

La plupart des élèves déterminent difficilement leurs points d'appui (acquis) et leurs besoins d'apprendre – équilibre fragile de leur motivation. Ils ont tendance à ne retenir que leurs manques, exprimés en termes flous et définitifs (« en difficulté », « en échec », « peut mieux faire », etc.). Il convient donc de mettre en place des dispositifs ainsi que des outils qui leur permettront de s'approprier ces informations essentielles : clarté de l'évaluation, visibilité des objectifs et des échéances, valorisation effective des progrès et des réussites, repérages précis des besoins requérant une remédiation, définition de la situation scolaire réelle de l'élève.

Albert Bandura<sup>10</sup> (docteur en Psychologie et professeur à l'université Stanford) considère que dans la présentation même des objectifs proposés à l'élève, il est possible de favoriser la motivation. En effet, moins l'élève possède d'information sur ses besoins et appuis, plus il aura besoin d'un *feed-back*, d'un retour clair, fréquent et régulier sur sa progression, pour se convaincre de son évolution. Ainsi, en combinant un objectif à long terme (définition de la situation scolaire réelle de l'élève) avec des objectifs à court terme

---

<sup>10</sup> Lecomte, Jacques (traducteur français d'Albert Bandura), « Trois clés », *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430, janvier-février 2005.

(visibilité des objectifs pédagogiques, enseignement explicite, visibilité de l'échéance), l'enseignant fixe l'orientation du projet (positionnement de la tâche dans la situation scolaire réelle de l'élève) tout en fournissant des récompenses immédiates (réalisation de la tâche selon l'objectif fixé grâce à l'enseignement explicite) qui viendront alimenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

### **1.2.3. La contrôlabilité de la tâche**

La perception de la contrôlabilité de la tâche est l'une des composantes essentielles de la motivation scolaire. La contrôlabilité de la tâche est le sentiment de pouvoir faire ce qu'il faut pour réaliser la tâche demandée. Si l'élève a pu exercer un contrôle concluant sur des tâches et des expériences antérieures similaires, il sera mieux disposé à entreprendre une nouvelle tâche du même genre. Les attentes de l'enseignant doivent donc être réalistes compte tenu des conditions de réalisation de ses élèves c'est-à-dire en adéquation avec les acquis et compétences de ses élèves.

L'enseignant doit fournir à l'apprenant l'assistance qui lui permet d'acquérir des connaissances et trouver des stratégies cognitives pouvant lui donner du pouvoir sur ses actions. Il doit lui fournir des conditions de travail pour réussir : un encadrement approprié et un outillage stratégique permettant à l'élève de développer un sentiment de maîtrise de la situation d'apprentissage.

Lorsque l'élève juge les critères de réussite et les conditions de réalisation raisonnables, il prend conscience que la réussite ne dépend que de lui. Au contraire, si l'élève juge les critères de réussite au-delà de ses capacités et les conditions irréalistes, il ne prend pas la responsabilité de sa tâche et perd la motivation à accomplir cette tâche. En cas d'échec, il l'attribuera alors à des causes externes et ne prendra pas la mesure de sa responsabilité, de sa capacité potentielle à le dépasser. Il est donc essentiel de créer un environnement où l'élève prend le pouvoir sur ses réussites et ses échecs et dans lequel il est conscient de son potentiel et de ses responsabilités.

### 1.3. Constat dans les programmes

Que disent les programmes officiels au sujet de la motivation ? L'étude<sup>11</sup> du B.O. du 25 novembre 2015<sup>12</sup> dans lequel sont édités les nouveaux programmes mis en place à partir de la rentrée 2016 est sans appel : le terme « motivation » n'apparaît que deux fois pour les cycles 2 et 3. Il s'agit, d'une part, de modalités de travail en binôme en français, tendant à favoriser la motivation mutuelle et l'aide. Et d'autre part, de la mise en place de projets artistiques, en arts plastiques, qui, en confrontant les élèves à la réalisation, favoriserait la motivation.

Il ne s'agit pas, toutefois, de circonscrire l'expérience de la motivation au travail en binôme et aux les séances d'arts plastiques. La lecture des programmes ne doit pas réduire leur contenu, implicite et explicite. La motivation n'est pas une compétence à acquérir ni un objectif à atteindre : c'est une dimension du travail de l'enseignant qui doit implicitement sous-tendre l'application des programmes.

En revanche, cette notion serait davantage attendue dans le référentiel des compétences des enseignants<sup>13</sup> où elle n'apparaît pourtant pas, ni dans sa forme nominale ni dans sa forme verbale.

## 2. Expérimentation

La motivation est au cœur de mes objectifs pédagogiques. Dès ma première expérience en tant qu'enseignante (une année scolaire — 2002-03 — dans une école privée hors contrat), il m'a paru essentiel d'appuyer ma pratique pédagogique sur trois principes fondamentaux :

---

<sup>11</sup> Annexes : figure 1.

<sup>12</sup> Collectif, « Bulletin Officiel Spécial de l'Éducation Nationale n°11 du 26 novembre 2015 », *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

<sup>13</sup> Collectif, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *www.educ.gouv.fr*, en ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066), 1<sup>er</sup> juillet 2013 (consulté le 5 avril 2017).

- motiver les élèves,
- les rendre autonomes dans leurs apprentissages,
- leur donner l'envie, le désir d'apprendre.

J'ai tiré des expériences que j'ai pu mener dans ma classe durant cette unique année scolaire beaucoup de satisfaction, mais un nombre insuffisant de clés pour mettre en œuvre de manière durable un enseignement totalement performant. Néanmoins, j'ai gardé à l'esprit un mode de fonctionnement qui avait fait ses preuves avant mon arrivée dans cette école et que j'avais adopté très facilement : le contrat de travail. Il s'agissait d'un contrat individuel passé avec chaque élève en début de semaine. Il lui était remis une liste des tâches à effectuer dans la semaine, en français et en mathématiques, sachant qu'il avait à sa disposition dans la classe le matériel nécessaire réparti sur des étagères murales à sa portée. Sur la base de ce contrat de travail hebdomadaire, les élèves développaient leurs apprentissages selon leur rythme et s'appropriaient les savoirs de façon autonome, mais constamment guidée par ce contrat, lui-même élaboré par l'enseignante et s'appuyant sur une synthèse du programme. Chaque élève possédait une copie de cette synthèse des programmes et à l'issue de la semaine, ils y cochaient ce qu'ils avaient réalisé durant la semaine, en fonction de l'état d'avancement de leur contrat de travail.

Cette classe comportait 15 élèves répartis du CE2 au CM2 ; l'école — comptant deux autres classes (un CP-CE1 et une classe de maternelle) et totalisant une soixantaine d'enfants, située au cœur d'un quartier pavillonnaire modeste, entourée d'un jardin faisant office de cour de récréation — appliquait la pédagogie Montessori. Une configuration certes, plutôt exceptionnelle, mais dont j'ai pu constater qu'elle favorisait largement la motivation par l'adaptation de l'apprentissage à chaque élève.

Dans un cadre moins privilégié, j'ai également occupé le poste d'auxiliaire de vie scolaire et ainsi accompagné des élèves en situation de handicap pendant quatre années scolaires consécutives. Ce poste, dont la position n'est pas toujours évidente — prendre sa place sans empiéter sur celle de l'enseignant, accompagner sans diriger, aider tout en induisant une conduite de plus en plus autonome — a pour but de *réveiller* la motivation de ces enfants différents, souvent à la marge du système, et dont la fatigabilité est bien plus encombrante que la moyenne et l'estime de soi bien souvent dévaluée.

Face à l'enfant autiste accaparé par le déroulement du temps, j'ai mis en place une stratégie motivationnelle basée sur l'appropriation du temps de travail : temps imparti pour l'exécution de tel exercice, temps restant avant la récréation, temps restant avant l'octroi d'une pause, durée de la pause, etc. J'ai ainsi réussi à maintenir l'intérêt de l'élève et à relancer sa motivation lorsque cela devenait nécessaire.

Face à l'enfant dont la fatigabilité de la main venait à bout des ses efforts, il m'a fallu mettre en place une stratégie motivationnelle basée sur une adaptation de l'effort moteur : en alternant les lignes ou phrases d'écriture entre l'élève et moi, j'ai réussi à garder l'enfant dans l'action, attentif à la copie, tout en le ménageant.

Face à l'enfant épileptique, montré du doigt par son comportement étrange et parfois dérangeant, il m'a fallu mettre en place une stratégie motivationnelle basée sur la confiance en soi et la déconstruction de certains comportements d'auto-exclusion. En favorisant les temps de travail collectif en groupe ou en binôme, l'élève s'est senti moins exclu et a ainsi regagné une confiance qui s'est souvent traduite en motivation.

Enfin, face à l'enfant manifestement déficient au comportement perturbateur et marginal, il m'a fallu mettre en place une stratégie motivationnelle basée sur une adaptation du rythme d'apprentissage. En effet, en modulant ce rythme sur la capacité de concentration (assez faible) de l'élève, nous sommes parvenus à focaliser son attention, et ainsi obtenir des périodes d'accalmie favorables à la motivation.

### 3. Bilan

Le développement des postes d'AVS dans les écoles me semble une démonstration édifiante de la nécessité, dans une mesure plus importante pour certains élèves que pour d'autres, d'accompagner leur apprentissage par un surcroît de motivation prodigué par l'assistant, qui prend la forme d'une adaptation du rythme, de la progression, du temps de travail. Si cet accompagnement est valable pour des élèves en grosse difficulté, il l'est également, dans une moindre mesure, pour tous les élèves.

Lorsque j'ai obtenu ce premier poste d'enseignante, je prenais la suite d'une personne ayant passé 20 ans dévoués à cette école, à cette classe, à cette pédagogie. Elle laissait donc derrière elle un matériel didactique et pédagogique *prêt à l'emploi* d'une qualité et d'une recherche incroyables. Pour une première expérience, ma position était très confortable. La mise en œuvre ne dépendait certes que de moi, mais j'étais soutenue et épaulée par ce matériel qui guidait à la fois mon enseignement et mes élèves. Ce confort était néanmoins à double tranchant : il m'a permis de me délester d'un lourd travail de préparation en amont au profit d'une disponibilité pour mettre en place des projets de toutes sortes, mais ne m'a pas accordé la possibilité de m'approprier totalement mon enseignement. Cette expérience, dont je n'ai gardé aucune trace matérielle, m'a néanmoins marquée. Et il m'est apparu comme une évidence qu'il fallait tenter d'instaurer ce même mode de fonctionnement dans ma classe, cette année.

# DEUXIÈME PARTIE : L'AUTONOMIE

## 1. Cadre théorique

### 1.1. L'autonomie selon Lev Vygotsky

Selon Lev Vygotsky (1896-1934), il existe une *logique* de développement. Contrairement aux pédagogues « attentistes » (selon lesquels il faut attendre le bon stade de développement qui permettra l'apprentissage) ou aux pédagogues « volontaristes » (partisans d'un apprentissage indépendant du stade de développement), Lev Vygotsky part du principe qu'on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand. Ainsi, les apprentissages précèdent le développement cognitif, à *condition* de fournir les outils pédagogiques et didactiques nécessaires.

La fonction de l'éducateur est donc d'évaluer le niveau de développement atteint et d'estimer des apprentissages accessibles, moyennant un étayage qui devra évoluer vers un « dés-étayage », pour amener l'élève à l'autonomie. Il s'agit donc d'éviter les situations de dépendance vis-à-vis des situations d'apprentissages trop normées, mais également vis-à-vis de l'enseignant lui-même. L'enseignant a, ainsi, la responsabilité de donner à l'élève les moyens (étayage, outils pédagogiques, soutien affectif) d'atteindre un nouveau palier de développement, tout en lui permettant de transformer ses connaissances acquises en compétences réutilisables et mobilisables dans un nouveau contexte.

### 1.2. L'autonomie selon Maria Montessori

La pédagogie Montessori repose, elle aussi, sur cette même idée que l'autonomie ne s'acquiert que si le sujet dispose du matériel adéquat. En effet, Maria Montessori (1870-1952) observe le rapport au monde de l'enfant et constate que ce dernier ne cherche pas à modeler le monde, mais à apprendre de lui, en se concentrant sur les objets qu'il lui propose. C'est cette

concentration qui permet à l'enfant d'absorber le monde et de construire son intelligence et sa personnalité.

Inspirée par le travail de Jean Itard (1774-1838) et d'Édouard Seguin (1812-1880), Maria Montessori crée un système pédagogique axé sur la concentration et l'autonomie, obtenues par la manipulation de matériel, d'outils pédagogiques. Ces derniers sont conçus à la taille de l'enfant, et lui permettent, une fois l'appropriation faite avec l'aide de l'enseignant, de faire tout seul et d'apprendre à faire tout seul un certain nombre d'opérations complexes. Les enfants apprennent ainsi à travailler par eux-mêmes, à contrôler leurs émotions, à construire leur intelligence et leurs savoirs et à devenir autonomes. L'enseignant n'est plus un simple outil de transmission de savoir : il est le trait d'union, le médiateur entre l'enfant et le matériel pédagogique qui constitue le pivot de ce système d'éducation.

### **1.3. L'autonomie selon Philippe Meirieu**

Selon Philippe Meirieu (docteur en Sciences de l'Éducation), l'autonomie est la capacité de se conduire soi-même<sup>14</sup>. Pour mener ses élèves à cet objectif, l'enseignant s'appuie sur trois dimensions :

- un domaine de compétences précises : l'enseignant doit apprendre à ses élèves à s'organiser, à trouver des méthodes efficaces pour apprendre et réviser ; il doit également évaluer leurs résultats, chercher des remédiations lorsque cela est nécessaire, etc. ;
- des valeurs : l'enseignant doit assurer, à travers les apprentissages scolaires, l'acquisition des valeurs fondatrices de l'humanité afin d'amener ses élèves à agir consciemment, à comprendre et maîtriser les enjeux de leurs actes ;
- une estimation de la progression : l'enseignant doit savoir doser convenablement les apprentissages qu'il propose à ses élèves.

---

<sup>14</sup> Meirieu, Philippe, « Petit dictionnaire de pédagogie », [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com), en ligne : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 3 avril 2017).



## 1.4. L'autonomie selon Bernard Lahire<sup>15</sup>

Pour proposer un mode d'emploi de la pédagogie de l'autonomie, Bernard Lahire (docteur en Sociologie) s'est basé sur l'analyse de pratiques d'enseignants et d'inspecteurs de l'école primaire. Il propose ainsi une « figure idéaltypique » de la classe pratiquant la pédagogie de l'autonomie, actualisant les apports des innovateurs en la matière et synthétisant les expériences observées.

Bernard Lahire propose que l'espace classe soit divisé en parties différenciées reconnaissables, propres à des activités spécifiques connues des élèves. Chaque sous-espace doit offrir la possibilité de « publicisation », c'est-à-dire de rendre visibles les éléments didactiques (affiches concernant des savoirs, des règles politiques, des règles cognitives, des consignes générales, etc.) afin d'associer une mémoire spécifique à chaque sous-espace. Cette organisation de la classe entraîne l'autonomie dans la mesure où les élèves ne peuvent pas, matériellement, faire la même chose en même temps étant donné que chaque espace est dédié à un seul type de tâche. Ce mode de travail diversifié évite la monotonie et maintient les élèves dans une situation active, contrairement au mode de travail frontal basé sur l'écoute passive de l'enseignement magistral — schéma traditionnel des tables alignées face au tableau. De la même façon, dans le schéma traditionnel, l'espace sonore est totalement occupé par l'enseignant qui s'adresse à la classe entière. Dans le dispositif de Bernard Lahire, l'appropriation de l'espace sonore par l'enseignant est lui aussi mis à mal puisque celui-ci ne s'adresse plus à l'ensemble de la classe, mais bien à un élève ou un groupe d'élève en particulier. Ainsi, les élèves livrés à leurs activités autonomes prennent en charge leur activité intellectuelle.

Le « pôle politique » de la pédagogie de l'autonomie selon Bernard Lahire est le cadre donné à la classe. Rejoignant Célestin Freinet et Fernand Oury, Bernard Lahire insiste sur l'importance d'un cadre clair, d'un dispositif réglé, d'un système codifié qui repose sur un grand travail de négociation, d'explication, de publicisation. Les élèves participent à l'élaboration collective de ce cadre. À la fois auteurs, administrateurs et usagers, les élèves

---

<sup>15</sup> Lahire, Bernard, « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie*, n°134 janvier-février-mars 2001, (p.151-161).

s'impliquent, se construisent des responsabilités et donc de l'autonomie. Plus le cadre est clair et sécurisant, plus l'élève peut se concentrer sur son rôle d'apprenant.

Pour induire ce que Bernard Lahire appelle « l'autonomie politique et cognitive », l'enfant doit prendre le pouvoir (un pouvoir relatif cependant) sur ses choix. L'élève est donc au centre du système — il se charge des tâches qui lui permettront d'accéder au savoir par sa participation à l'élaboration de son autonomie politique (règles de vie, codifications diverses, organisation de la classe, etc.) et cognitive (choix de tel exercice, telle poésie, telle organisation du travail dans un temps donné, auto-correction, auto-évaluation, etc.). Les choix de l'élève le responsabilisent autant qu'ils l'impliquent dans sa construction cognitive et qu'ils le piègent dans ses tentatives d'éventuelles transgressions. Pousser l'élève à faire des choix c'est le pousser à les assumer, à s'assumer et à devenir autonome.

Afin de permettre le fonctionnement autonome de tels ateliers, Bernard Lahire fait le même constat que Lev Vygotsky ou Maria Montessori en leur temps : le matériel pédagogique est essentiel. Et il ajoute à cela la lecture silencieuse qui, pour lui, constitue la clef de voûte de la pédagogie de l'autonomie. L'élève doit avoir accès en toute autonomie à des manuels, des fichiers, des dictionnaires et tout autre matériel dont il pourrait avoir besoin, sans solliciter l'enseignant. Cette autonomie scolaire n'est possible, selon lui, qu'avec deux leviers indispensables : d'une part la lecture silencieuse et autonome et d'autre part l'explicitation des consignes et des enseignements. En ce sens, Bernard Lahire rejoint Sylvie Cèbe<sup>16</sup>, qui porte la démarche professionnelle appelant les enseignants à changer de posture et à faire réfléchir les élèves sur leurs apprentissages. Comme Bernard Lahire, elle attache une importance considérable à la lecture silencieuse autonome et a ainsi mis en place, avec Roland Goigoux, de nombreux outils de compréhension en lecture<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Bernardi, Laurent, Magnetto, Pierre, Miquel, Philippe, Solunio, Virginie, « Enseignement explicite : une clé pour la réussite de tous », *Fenêtres sur cours*, n°432, 23 janvier 2017.

<sup>17</sup> Cèbe, Sylvie, Goigoux, Roland, *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz, 2011 et *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2008.

## 1.5. Constat dans les programmes

Contrairement au terme « motivation », le terme « autonomie » apparaît à de nombreuses reprises dans le B.O. du 25 novembre 2015<sup>18</sup>, plus exactement huit fois pour le cycle 2 et vingt fois pour le cycle 3<sup>19</sup>.

Si l'autonomie est incontestablement une compétence à acquérir, un objectif à atteindre pour les élèves, il est étonnant, en revanche, que cette notion reste cantonnée à certaines disciplines (français, langues vivantes, EMC, arts plastiques, histoire des arts) et semble inexistante dans d'autres (mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation physique et sportive).

Il est question d'autonomie en lecture, rejoignant ainsi la thèse de Bernard Lahire selon laquelle la lecture autonome est essentielle à l'acquisition de l'autonomie cognitive, les programmes évoquent une « certaine autonomie » en langue vivante, une « autonomie du geste graphique » en arts plastiques, une « autonomie d'amateur éclairé » en histoire des arts. Mais c'est surtout en enseignement moral et civique que le terme autonomie semble prendre toute son importance : on y « encourage l'autonomie » de la pensée et de l'action. Ici, l'autonomie est devenue « principe d'autonomie ».

Selon les programmes, les enseignants doivent donc être à même de favoriser cette autonomie chez leurs élèves. C'est donc logiquement dans le référentiel<sup>20</sup> des compétences que nous trouverons cette aptitude. Pourtant, concernant les compétences communes et spécifiques des professeurs, ce mot n'apparaît pas une seule fois. Il aurait pourtant pu trouver sa place dans la compétence P4 : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

---

<sup>18</sup> Collectif, « Bulletin Officiel Spécial de l'Éducation Nationale n°11 du 26 novembre 2015 », *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

<sup>19</sup> Annexes, figure 2.

<sup>20</sup> Collectif, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *www.educ.gouv.fr*, en ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066), 1<sup>er</sup> juillet 2013 (consulté le 5 avril 2017).

## 2. Expérimentation

J'effectue mon année de stage en responsabilité dans une école du XV<sup>e</sup> arrondissement de Paris, à mi-temps dans une classe de CM1 de 27 élèves. Je partage la semaine avec la titulaire du poste, une enseignante chevronnée forte d'une expérience d'au moins 15 ans. L'effectif de notre classe, bien que sur un seul niveau contrairement à ma première expérience qui en comprenait trois, double donc par rapport à ma première classe, 14 ans plus tôt, écart structurel d'importance dans mon appréhension globale.

Désireuse de rendre mes élèves le plus autonomes possible dans leurs apprentissages cognitifs, mais également sociaux (ou *politiques*, pour reprendre la formule de Bernard Lahire), de les rendre acteurs de leurs apprentissages et de me positionner en tant que guide et leur permettre de s'approprier davantage l'espace classe, j'ai cherché à mettre en place certains dispositifs.

### 2.1. Un tableau de responsabilités

À la demande de mes élèves, nous avons créé un tableau de responsabilités. J'utilise ici la première personne du pluriel, car il s'agissait bien d'un choix de la classe et d'une recherche commune des responsabilités que nous souhaitions y voir figurer. Cette initiative se présenta à un moment où certains enfants, en particulier, se plaignaient systématiquement de ne « jamais » être appelés pour distribuer des photocopies, ramasser des cahiers ou des devoirs ou accompagner un camarade lors de déplacements dans l'école.

Ce dispositif n'est pas rare dans les classes, mais j'avais souvent observé des écueils que je tentais d'éviter.

Tout d'abord, l'énoncé des responsabilités est souvent un moment trop long, qui empiète sur le temps d'une activité autrement plus enrichissante. Par ailleurs, les choix des élèves sont souvent arbitraires, voire hasardeux, et entraînent parfois des mécontentements pouvant prendre des proportions étonnantes. J'ai donc décidé, pour éviter l'un et l'autre de ces désagréments, d'attribuer de nouvelles responsabilités à de nouveaux responsables chaque semaine, de manière automatique et régulière, en suivant la liste alphabétique.

Ayant pris note de la frustration des enfants qui restent sans responsabilité pendant plusieurs semaines, j'avais donc prévu d'établir suffisamment de postes de responsabilités pour que le roulement se fasse sur 15 jours. Mais c'était sans compter sur le sens de l'initiative de mes élèves ! Nous avons rapidement établi assez de responsabilités pour que chacun ait un rôle à remplir chaque semaine.

Alors que tous les ingrédients étaient là pour que ce dispositif<sup>21</sup> fonctionne et donne aux enfants un début d'autonomie dans la gestion de la classe (faire l'appel, distribuer la fiche de calcul mental quotidienne, relever la température, etc.), je me suis rendu compte qu'il manquait une dimension essentielle : la continuité. En effet, la titulaire du poste avec qui je partage la classe ne s'était pas approprié ce dispositif et, par conséquent, ne le mettait pas en application en début de semaine. Malheureusement, mes demi-semaines de présence n'étaient pas suffisamment continues pour maintenir l'intérêt des enfants, qui s'est étiolé, l'autonomie désirée n'a pas réussi à s'ancrer durablement.

J'ai compris *a posteriori* que j'aurais pu concilier gestion de classe et autonomie en intégrant ces responsabilités dans un système de « ceintures de comportement » à la façon de Fernand Oury, dispositif par lequel on *gagne* des responsabilités en fonction de son avancée dans la gradation des couleurs de comportement.

## 2.2. Un plan de travail

Ma classe est composée de 27 élèves parmi lesquels il y a une grande disparité de personnalités et de niveaux, au point de proposer la classification suivante :

- Treize élèves sont autonomes, tant cognitivement que politiquement, parmi lesquels cinq sont *très* autonomes.
- Sept élèves sont autonomes politiquement, mais requièrent un accompagnement rapproché pour les apprentissages cognitifs.
- Sept élèves ne sont absolument pas autonomes, ni cognitivement ni — encore moins — politiquement.

---

<sup>21</sup> Annexes : figure 3.

J'ai eu beaucoup de difficulté à cadrer cette hétérogénéité en début d'année. En effet, les treize élèves autonomes finissaient systématiquement leur travail bien avant les autres. La classe étant dotée d'une bibliothèque digne d'une médiathèque, ces élèves passaient énormément de temps à lire — une activité plutôt saine en soi. Malheureusement, ces moments de lectures anarchiques n'étant pas du tout cadrés, les élèves se précipitaient sur des magazines et autres revues. Si bien que j'avais l'impression qu'ils venaient à l'école pour feuilleter des journaux et lire des bandes dessinées plutôt que pour apprendre, et ce constat me désespérait. Je devais trouver une solution pour garder une ambiance de travail et de concentration homogène dans la classe, tout en prenant soin de respecter les rythmes de chacun, sans sous-estimer les difficultés de certains.

Pendant les années qui ont séparé ma première et lointaine expérience d'enseignante et aujourd'hui, j'ai pu observer plusieurs classes, plusieurs fonctionnements, plusieurs enseignants, pendant mes quatre années en tant qu'auxiliaire de vie scolaire. Les enseignantes que j'ai rencontrées avaient mis en place un fonctionnement proche du « contrat de travail », qu'elles appelaient « plan de travail ». À la différence du « contrat de travail » que j'avais expérimenté dans ma première école, le « plan de travail » n'était pas personnalisé (le travail en amont avec une trentaine d'élèves aurait été considérable) et n'était pas relié à une synthèse des programmes détenue par chaque élève. Le « plan » invitait les élèves à travailler plusieurs disciplines, en fonction de leur envie du moment. Tous les plans de travail que j'ai pu observer à cette époque imposaient un temps donné de travail, avec une date butoir à laquelle le travail devait être terminé. Ce plan permettait également de proposer une progression autonome aux élèves, grâce à des paliers de difficulté que chacun pouvait passer en fonction de son avancement dans le plan de travail. Ces plans de travail étaient inspirés du fonctionnement décrit par Célestin Freinet.

Passée la première période de l'année scolaire, caractérisée par une recherche d'équilibre permanent, j'ai cherché, dès la deuxième période, à mettre en place un embryon de « plan de travail ». Compte tenu de l'effectif de ma classe ainsi que du matériel à ma disposition, j'ai estimé qu'il était plus réaliste de tendre vers le mode de fonctionnement du « plan de travail » plutôt que du « contrat de travail ».

### **2.2.1. Premier dispositif**

J'ai donc proposé la première version de cette expérience au début du mois de novembre<sup>22</sup>. Nous avons fait la séance de découverte de la notion en classe entière et, plutôt que de proposer les exercices d'application et d'entraînement au coup par coup, le plan de travail permettait aux élèves les plus rapides d'avancer sans attendre les autres. Afin d'apporter un étayage personnalisé et répondant aux demandes immédiates, j'ai privilégié ma circulation parmi les élèves plutôt que la mise en commun des résultats.

Mais la réussite de l'application de cette première version du plan de travail n'était pas totale : les élèves que je peux classer aujourd'hui dans la catégorie « autonomes politiquement, mais pas cognitivement » avaient en effet bien travaillé et, la plupart du temps, réalisé l'ensemble des exercices. Mais l'absence de mise en commun, et donc de remédiation en cas d'erreur ou de mauvaise compréhension, avait entraîné des pages entières de non-sens et contre sens. Les notions travaillées avaient donc été mal assimilées. Le premier dispositif montrait ses limites.

### **2.2.2. Deuxième dispositif**

La deuxième version du plan de travail devait donc éviter que certains élèves ne partent à l'aveuglette dans la réalisation d'exercices dont ils ne maîtrisaient pas les notions. Après la séance de découverte collective, j'ai donc proposé un plan de travail à étapes<sup>23</sup>, dont nous effectuions la mise en commun avant de passer à l'étape suivante. Les élèves peu ou pas autonomes (deuxième et troisième catégories) étant placés physiquement dans la première moitié de la classe face au tableau, il m'a été facile de contrôler l'arrêt du travail en cours pour suivre la mise en commun. Quoique je me suis aperçu pendant mon travail de correction du soir qu'un certain nombre d'élèves *autonomes* n'ayant pas reçu de consignes claires concernant leur participation n'avaient pas suivi la correction.

---

<sup>22</sup> Annexes : figures 4, 5 et 6.

<sup>23</sup> Annexes : figure 7.

Ce deuxième dispositif s'avérait plus satisfaisant que le premier. Néanmoins, certains ajustements étaient nécessaires — la séance de découverte collective ne m'apportait pas pleinement satisfaction. Une fois de plus, pour les treize élèves autonomes et très autonomes (première catégorie), cette étape de manipulation et d'explicitation excessive ne semblait pas leur apporter un éclaircissement utile. En effet, si certaines compétences et connaissances s'approfondissent en CM1, elles se découvrent en CE2, voire en CE1. Pour ces élèves plus rapides, la situation de découverte était accessoire, voire inutile. Et leur aisance à manier les notions entravait l'implication cognitive des élèves moins rapides. Ces derniers ont besoin du temps d'explicitation, car les uns répondent trop vite et les autres attendent les réponses sans réfléchir.

### 2.2.3. Troisième dispositif

En janvier, j'ai donc proposé une troisième version<sup>24</sup> du plan de travail, dans laquelle j'avais intégré la séance de découverte. De *collective*, elle passait à *individuelle*, et devait ainsi permettre à chacun d'avancer à son rythme, sans entraver les cheminements intellectuels particuliers. J'avais également effectué d'autres ajustements et ajouts :

- un temps de réalisation délimité par l'évaluation annoncée,
- des degrés de difficulté symbolisés par un nombre de losanges allant de un à quatre,
- le tout organisé dans un tableau à double entrée, comportant quatre colonnes : Étapes, Support (où trouver le travail demandé), Consignes (ce qui est demandé), Difficulté.

La séance de découverte devenant individuelle, la leçon n'était plus à construire collectivement non plus. Elle figurait désormais en tant que deuxième étape, succédant à la séance de découverte individuelle. Les élèves étaient donc invités à lire la leçon imprimée, à se l'approprier en soulignant ce qui leur semblait nécessaire puis à la coller dans leur cahier de leçons avant de continuer leur plan de travail.

---

<sup>24</sup> Annexes : figures 8, 9, 10 et 11.



Sur les quatre plans de travail distribués cette semaine-là, celui concernant la grammaire comportait une difficulté supplémentaire : il mêlait deux notions (deux leçons) qu'il fallait assimiler ensemble, car l'évaluation annoncée porterait sur l'une et l'autre.

Ce troisième dispositif n'a pas eu les résultats escomptés. Si les élèves *très* autonomes (c'est-à-dire une partie de la première catégorie) y ont trouvé une réponse à leur soif d'autonomie cognitive, les autres se sont perdus en chemin. En effet, la séance de découverte individualisée demande un travail supplémentaire de préparation que j'avais sous-estimé. Les séances de découverte proposées dans les manuels de ma classe, malgré l'explicitation de la démarche pédagogique contenue dans le guide de l'enseignant, sont des séances qui demandent à être guidées et orientées par l'enseignant. Les élèves en situation de découverte individuelle insuffisamment ou mal cadrés par l'enseignant se retrouvent face à l'inconnu et ne peuvent pas avancer cognitivement. Ils s'égarer dans des réponses déconnectées les unes des autres et perdent donc le sens de la tâche.

Écueil supplémentaire : les deux leçons contenues dans le plan de travail de grammaire. La lecture même du tableau et donc l'ordre des étapes à réaliser s'en trouvaient compliqués. Même les élèves les plus autonomes ne pouvaient avancer dans ce plan de travail sans avoir recours à des explications supplémentaires de ma part. Les élèves de la première catégorie étaient freinés ponctuellement par le doute engendré par ce tableau, mais leur autonomie cognitive leur permettait néanmoins de lever rapidement l'incertitude et de continuer à travailler. Pour les autres élèves, moins sûrs de leurs capacités et de leurs connaissances, appréhendant la moindre difficulté avec un manque d'assurance, se sont retrouvés totalement bloqués et n'ont pas trouvé les moyens cognitifs pour surmonter cette difficulté purement structurelle (lecture du tableau).

#### **2.2.4. Quatrième dispositif**

Fin janvier, j'avais mis en place la quatrième version<sup>25</sup> du dispositif, en tenant compte des écueils rencontrés précédemment. Ainsi, j'avais constaté que la séance découverte individualisée (telle que j'en disposais) n'est pas accessible à tous — il aurait fallu un travail

---

<sup>25</sup> Annexes : figures 12, 13 et 14.

approfondi sur les tenants et aboutissants de séance, en reformulant et explicitant chaque étape. J'ai entendu à plusieurs reprises qu'il vaut mieux faire fonctionner qu'expliquer. Je pris donc la liberté de supprimer la séance de découverte. Une bonne expérimentation valant souvent mieux que de longues explications, les élèves allaient disposer directement de la leçon pour ensuite passer aux exercices d'entraînement. Par ailleurs, j'avais remanié le tableau à double entrée pour en simplifier la lecture, tout en mutualisant deux leçons sur un seul plan de travail.

Les élèves autonomes n'ont pas éprouvé de difficulté particulière à appliquer directement en exercice les notions contenues dans les leçons. Les élèves de la deuxième catégorie, quant à eux, ont globalement réussi la première partie des exercices où il n'était question que d'application des notions. En revanche, ils ont peiné dans la réalisation des exercices demandant un recul, un approfondissement et un réinvestissement. Cette difficulté était-elle due à l'absence de raisonnement initial et de construction de la notion et de la règle qui l'accompagne, d'habitude contenus dans la séance de découverte, ou ces élèves auraient-ils de toute façon rencontré ce même frein, quelle que soit la démarche pédagogique utilisée ?

Enfin, malheureusement, ce quatrième dispositif n'a pas semblé mieux convenir que les précédents aux élèves de la troisième catégorie. En effet, aucune de ces démarches basées sur le plan de travail ne semble pouvoir, à ce stade, les engager assurément sur la voie de l'autonomie, étant donné l'obstacle que représente pour eux la lecture autonome d'une consigne, quelle qu'elle soit.

### **2.2.5. Cinquième dispositif**

Au commencement du mois de mars, j'atteignais la cinquième et dernière version du plan de travail disponible pour l'analyse de cette expérience, compte tenu de l'approche des vacances de printemps qui mettraient fin à la compilation du matériau analysable.

Mes élèves des catégories deux et trois me laissaient très dubitative quant à la possibilité de réussite d'une pédagogie de l'autonomie. Je savais bien qu'il n'était pas possible de viser un succès total en si peu de temps (deux jours et demi par semaine pendant un trimestre et demi), mais la déception était tout de même bien présente.

Pour cette dernière version du plan de travail, je décidais donc de remettre en question les dernières innovations (séance de découverte individuelle/suppression de la séance découverte) et de me pencher à nouveau sur l'intérêt d'une situation de découverte dans le processus d'apprentissage. Je repensais aux réactions cognitives de mes élèves les plus en difficulté selon les différentes modalités de travail et arrivais à trois constats :

1. Les élèves en manque d'autonomie cognitive ont besoin d'un étayage rapproché pour s'approprier une notion, une explicitation qui bien souvent répond davantage à un manque de confiance en soi qu'à de véritables lacunes intellectuelles.
2. Les élèves en manque d'autonomie politique ont besoin d'un cadrage structurel, d'une sorte d'agent extérieur les engageant dans une dynamique de concentration et de travail. Ils n'ont pas les codes, les clés pour entrer dans un processus cognitif sans étayage rapproché.
3. Les élèves autonomes sont adaptables, à condition de rendre accessible le matériel dont ils vont se nourrir cognitivement.

À la suite de cette prise de conscience, j'ai donc élaboré la cinquième version du plan de travail<sup>26</sup> dans laquelle j'ai refait apparaître une activité de découverte collective. À la fin de cette activité, les élèves ont commencé leur travail autonome sans aide de ma part. J'ai refusé catégoriquement d'intervenir individuellement. Ce changement d'attitude m'a permis d'observer plus attentivement le travail des uns et des autres. Lorsque je remarquais que l'ensemble de la classe avait terminé le premier exercice, j'ai interrompu le travail. La consigne, bien qu'orale, était stricte et identique pour tout le monde : il fallait s'arrêter, ranger son stylo bleu, sortir son stylo vert, et tourner les yeux vers le tableau. Il a fallu plusieurs rappels et moments d'attente, mais j'ai obtenu l'attention de l'ensemble de la classe.

Ce dernier dispositif incluant l'activité de découverte collective a permis de pallier plusieurs défaillances rencontrées précédemment :

- Il évite que certains élèves se lancent à l'aveuglette dans des exercices sans maîtriser parfaitement les notions. Chaque mise en commun permet de lever les doutes et d'explicitier les difficultés côtoyées.

---

<sup>26</sup> Annexes : figures 15, 16, 17 et 18.

- Il invite les élèves les plus autonomes à prendre en main leurs propres corrections, ce qui n'était pas le cas dans les dispositifs précédents.
- Il incite ces mêmes élèves à contrôler leur rythme de production, qui prenait trop souvent des allures de course contre la montre.
- Il permet aux élèves en constante demande d'étayage cognitif d'avoir accès à celui-ci, tout en les forçant à procéder à une réflexion personnelle préalable.
- Enfin, par la participation de tous y compris des élèves les plus en difficulté, il m'assure de garder ces derniers dans l'action et donc dans la dynamique de travail.

### **3. Bilan**

L'expérience est loin d'être terminée. Il semble que le métier d'enseignant soit une exploration constante et une adaptation permanente des dispositifs pédagogiques ouvrant la voie à l'autonomie des élèves.

Mon plan de travail, bien qu'encore perfectible, constitue déjà, dans sa forme actuelle, une solution à la différenciation pédagogique. On assimile trop souvent la différenciation pédagogique au traitement des élèves plus faibles, plus lents, moins adaptés à notre système scolaire. Toutefois, la différenciation pédagogique s'applique aussi lorsque, dans une classe, certains élèves, parce qu'ils sont plus rapides et autonomes, s'ennuient. Je crois avoir apporté une ébauche de solution à ceux-là, bien présents dans ma classe.

Au-delà de l'autonomie, mon dispositif pédagogique a-t-il su engager une démarche motivationnelle auprès de mes élèves ? Pour un tiers d'entre eux, assurément. Défiés par le plan de travail lui-même et ne rencontrant pas d'entrave à la réalisation de la tâche (valeur, exigence et contrôle en adéquation avec leurs capacités et compétences), le dispositif correspond à leurs attentes en termes de motivation et d'autonomie.

Pour les autres, une plus grande adaptation pédagogique serait à envisager avant de répondre positivement à cette question. En effet, si pour une partie de ces élèves, le sens qu'ils donnent à la tâche (son utilité, la valeur des apprentissages) est en accord avec le message de l'école, trop souvent l'exigence de la tâche dépasse leurs compétences et met à mal leur motivation et leur autonomie.

Roland Viau insiste sur l'importance du climat de classe comme un des facteurs motivationnels. En effet, et j'ai pu observer cette année l'importance déterminante de l'*ambiance* (pour reprendre le terme de Maria Montessori) sur le développement cognitif des élèves. Ce climat est ce que Bernard Lahire appelle « l'autonomie politique », essentielle à l'acquisition de l'autonomie cognitive. Or, notre classe a été quotidiennement perturbée par certains élèves, des enfants en souffrance sociale, déçus par les adultes et toute forme de loi, pour qui l'école est le seul lieu d'exigence, de règles, de discipline. Ces enfants en déficit affectif évident communiquent essentiellement par la violence à défaut d'avoir les mots. Face à ces phénomènes perturbateurs, le rôle de l'enseignant semblait souvent vain ou minime. Le climat de notre classe a été mis à mal à bien des reprises et a très certainement freiné l'acquisition d'une autonomie pour certains élèves. Malgré tout, le reste de la classe a avancé, a travaillé, a progressé, s'est investie, s'est concentrée, a progressé et a gardé la motivation.

Enfin, malgré un plan de travail visant l'autonomie cognitive, je n'ai laissé aux élèves que très peu de choix personnels. Je n'ai pas osé miser sur la liberté d'expression de peur de perdre un contrôle qui, pensais-je, garantissait la bonne gestion de la classe. Cependant, le « plan de travail » selon la conception de Célestin Freinet donne la possibilité à l'élève d'organiser son travail quotidien ou hebdomadaire comme bon lui semble. C'était également le rôle du « contrat de travail » que j'avais utilisé 14 ans plus tôt dans ma première classe. Et c'est justement cette liberté de choix, chère à Roland Viau, qui induit l'autonomie et la motivation.

# TROISIÈME PARTIE : LE DÉsir D'APPRENDRE

## 1. Motivation et autonomie : éléments médiateurs au désir d'apprendre ?

Le désir est un sentiment presque charnel, impulsif. La motivation et l'autonomie, comme nous l'avons constaté, se construisent et se structurent. L'autonomie, en tant que prise en main de son apprentissage, serait-elle le pont, le vecteur entre motivation et désir d'apprendre ? Serait-il possible d'atteindre l'affectif (le désir) par une voie structurée (la motivation et l'autonomie) ?

Pour être désirable, une activité doit prendre en compte ce qu'André Giordan nomme *le projet d'être ou de faire* de l'élève. Les situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, les situations qui donnent l'occasion de faire des choix, celles qui conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses, celles où l'individu se sent autonome : ces situations sont désirables. L'enseignant doit donc donner à ses élèves les moyens d'éviter que le désir d'apprendre ne se perde et de le recréer quand il est absent. Donner l'envie d'apprendre devrait devenir, aux yeux d'André Giordan, un des projets principaux de l'école et en ce sens il rejoint Célestin Freinet qui, lui, est convaincu que les enfants ont *envie* de travailler. Selon Célestin Freinet, il suffirait de donner du sens à la tâche pour susciter ce désir. Mais, trop souvent, on observe des enseignants qui travaillent à la place des élèves à qui on ne demande qu'une écoute trop passive. Pourtant, c'est le travail qui motive, c'est le travail qui a un sens, c'est le travail qui permet aux élèves de s'investir.

L'expérience de Célestin Freinet est cruciale dans la quête du désir d'apprendre, bien que ses débuts remontent à presque un siècle. Pour autant, cette problématique reste encore aujourd'hui d'actualité : donner du sens au savoir en laissant à chacun la place de progresser. L'instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se promulgue pas : on ne peut pas décider qu'un élève va apprendre. Il faut l'amener à apprendre par lui-même. Ce qui ne signifie pas qu'il faut se contenter d'attendre que le désir de savoir naisse par lui-même. Il convient de créer des situations où les savoirs deviennent nécessaires, où les savoirs deviennent des réponses à des questions qui ont été travaillées en amont.

Célestin Freinet puis Fernand Oury avaient mis en place des institutions au sein de leurs classes, pour cadrer la collectivité, afin de construire une loi qui permette aux enfants de se construire et de grandir. Il s'agissait d'institutions qui permettaient de structurer la classe pour la garder vivante. L'institution, la loi, la structure permet de sortir du chaos, de l'anarchie et donne à chacun une place.

On pense souvent que l'enseignant est l'institution, le cadre. Mais si l'enseignant n'est pas là, le cadre disparaît-il lui aussi ? Assurément, le cadre doit être dissocié de l'enseignant qui l'applique. Parmi les dispositifs pensés par Freinet et Oury, on retiendra les *brevets*, les *conseils*, les *ceintures de comportements* et les *plans de travail* négociés avec chaque élève, à travers lesquels chacun se donne des objectifs garantissant à la fois l'intérêt et la motivation, mais aussi la progression.

## 2. Désir, envie et intérêt... Et le sens ?

Si l'on glisse de « motivation » à « désir d'apprendre », alors l'accent est mis sur l'appétit, la dynamique, le moteur de l'apprentissage, le processus<sup>27</sup>. Donner l'envie d'apprendre serait alors mettre à disposition de quelqu'un le désir soudain et vif d'acquérir une connaissance et de la conserver en mémoire<sup>28</sup>.

L'intérêt, c'est à la fois ce qui intéresse les élèves et ce qui est dans leur intérêt. La problématique de l'enseignant est donc de transmettre ce qui est dans l'intérêt de ses élèves en passant par ce qui les intéresse. Il faut donc aller puiser dans le savoir lui-même. C'est de l'intérieur des savoirs que peuvent naître le désir et le plaisir d'apprendre. Tout va se jouer dans la manière dont on va les présenter, les rendre accessibles. Comprendre pour lire le monde, comprendre pour accéder à sa propre intelligence. Expliciter les savoirs, en somme.

---

<sup>27</sup> Giordan, André, « Vive la motivation ? », *Cahiers pédagogiques*, mars 2005, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation> (consultée le 3 avril 2017).

<sup>28</sup> Collectif, *Le Petit Larousse*, Paris, Larousse, 2004, 1927 pages.

Rendre explicite le savoir s'entend selon deux axes différents, mais complémentaires :

1. D'une part, il s'agit d'explicitier l'objet du savoir. Cela correspond à l'*institutionnalisation*, la *publicisation* selon Bernard Lahire : rendre lisible, visible et explicite ce que l'on a appris, ce que l'on doit savoir. Il convient également d'explicitier le sens de la consigne, de la tâche en rendant le travail, l'exercice, l'activité exempt de tout contresens, malentendu ou indécision.
2. D'autre part, il s'agit d'explicitier la forme scolaire, c'est-à-dire ce que signifie « apprendre à l'école ». Or la forme scolaire ne s'explicitie jamais, à aucun moment de la formation, à aucune étape du devenir parent ou du devenir élève. C'est ce que Patrick Rayou (sociologue et professeur en Sciences de l'Education) appelle un *malentendu socio cognitif*<sup>29</sup>. Et c'est sur la base de cette non-explication que le manque d'autonomie cognitive et politique se construit, grandit et engendre une absence de désir d'apprendre et de motivation.

### 3. Et l'estime de soi ?

L'estime de soi dépend en grande partie du regard que nous renvoient les autres : professeurs, parents, amis. L'estime de soi n'est jamais acquise et peut être remise en cause par un choc émotionnel ou par des petits échecs répétés. S'intégrer, trouver sa place dans un groupe est par conséquent un élément indispensable à une bonne estime de soi et c'est dans l'exposition au regard des autres que se mesure la confiance en soi et donc l'estime de soi. S'exprimer c'est s'exposer et l'espace d'expression des enfants, après la famille, c'est l'école. Le cadre scolaire a donc une importance dans la construction de l'estime de soi.

---

<sup>29</sup> Bernardin, Jacques, Cèbe, Sylvie, et Rayou, Patrick, Table ronde : « Enseigner plus explicitement », Centre Alain Savary, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment> (consulté le 3 avril 2017).



Selon Germain Duclos, psychoéducateur, l'estime de soi inclut quatre composantes<sup>30</sup> : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. S'estimer soi-même serait donc éprouver un sentiment de valorisation qui nous permettrait d'accéder à la connaissance.

*« Le motif le plus important du travail à l'école, à l'université, dans la vie, est le plaisir de travailler et d'obtenir, de ce fait, des résultats qui serviront à la communauté. »*

*Albert Einstein*

---

<sup>30</sup> Duclos, Germain, « S'accepter n'empêche pas de s'améliorer », *Le Monde de l'Education*, n°350, septembre 2006.

# CONCLUSION

Ainsi, nous pouvons conclure qu'en effet la motivation et l'autonomie interagissent pour faire émerger le désir d'apprendre.

Nous avons compris, à la lumière de nos expériences cette année, que la mise en place d'une pédagogie de l'autonomie est lourde et coûteuse en temps de préparation pour sélectionner et rendre accessible le matériel pédagogique indispensable à ce dispositif. Il serait profitable à l'enseignant de garder sa classe et son niveau plusieurs années d'affilée afin de prendre le temps, progressivement, de mettre en place chacun des jalons incontournables, de faire et défaire, de tester et recommencer, d'expérimenter et enfin trouver ce qui, le temps d'une année, marchera si bien avec une classe et sera si bancal avec une autre.

L'aide absolue viendra de l'équipe éducative. Si, dans une même école, plusieurs enseignants se lancent dans l'aventure de la pédagogie de l'autonomie, les élèves en sortiront gagnants. Ils passeront de classe en classe sous cette même impulsion, avec cette même quête. Et chaque étape conquise le temps d'une année ne sera pas remise en question l'année suivante, mais plutôt mise en valeur et accrue par la continuité.

Il est tentant de pointer du doigt l'individualisme des apprentissages dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie : respecter les rythmes différents des élèves, adapter les progressions en autonomie cognitive ou politique. Mais peut-on véritablement parler d'individualisme lorsque l'objectif est de garantir l'*ambiance* d'apprentissage et de rendre la classe aux élèves qui, ensemble, viseront à l'administrer et à la régir ?

Pour améliorer l'amorce de dispositif mis en place, nous pourrions envisager de nouvelles perspectives. Certaines ont déjà été citées (les *ceintures de comportement* pour la gestion de classe, davantage de liberté dans la gestion individuelle du travail quotidien voire hebdomadaire), mais beaucoup d'autres pourraient être mises en place : rendre plus explicite aux élèves la progression annuelle de chaque discipline, instaurer un système de tutorat afin de créer des liens entre les élèves, organiser spatialement la classe en îlots de travail, proposer de l'auto-correction dirigée et maîtrisée, organiser des conseils alimentés par des doléances et

suggestions compilées dans une boîte aux lettres, faire des points méthodologiques réguliers (dans quels cas a-t-on besoin de la maîtresse ? Que faire lorsqu'on ne comprend pas une consigne ? etc.).

La pédagogie de l'autonomie est un hommage rendu à la dépersonnalisation du pouvoir et du savoir. L'enseignant propriétaire du savoir et du pouvoir disparaît pour laisser la place d'une part à des dispositifs pédagogiques libérés de tout attachement affectif et de toute subjectivité et d'autre part à un *enseignant-guide* disponible pour accompagner l'élève dans la construction de son intelligence et de sa personnalité. L'enseignant en tant que personne n'apparaît plus comme le seul garant de l'ordre politique et cognitif scolaire<sup>31</sup>, mais comme un vecteur indispensable.

---

<sup>31</sup> Lahire, Bernard, « La construction de l'«autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie*, n°134 janvier-février-mars 2001, (p.151-161).

# BIBLIOGRAPHIE

André, Jacques, « Les attitudes essentielles du pédagogue », *Cahiers Pédagogiques*, hors-série Motivation, 1992.

Barlow, Michel, *Journal d'un professeur débutant*, Paris, Centurion, 1969, 161 pages.

Bellar, Clara, *Etre et devenir*, Clara Bellar Pourquoi Pas Productions, 2015, 99 minutes (DVD).

Bernardi, Laurent, Magnetto, Pierre, Miquel, Philippe, Solunio, Virginie, « Enseignement explicite : une clé pour la réussite de tous », *Fenêtres sur cours*, n°432, 23 janvier 2017.

Bernardin, Jacques, Cèbe, Sylvie, et Rayou, Patrick, Table ronde : « Enseigner plus explicitement », *Centre Alain Savary*, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment> (consulté le 3 avril 2017).

Bourreau, Jean-Pierre, Sanchez, Michèle, « L'éducation à l'autonomie », *Cahiers Pédagogiques*, n°449, août 2006, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie> (consulté le 3 avril 2017).

Cèbe, Sylvie, Goigoux, Roland, *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 2011 et *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratif*, Retz, 2008.

Collectif, « Bulletin Officiel Spécial de l'Éducation Nationale n°11 du 26 novembre 2015 », *ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

Collectif, *Le Petit Larousse*, Paris, Larousse, 2004, 1927 pages.

Collectif, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », [www.educ.gouv.fr](http://www.educ.gouv.fr), en ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066), 1<sup>er</sup> juillet 2013 (consulté le 5 avril 2017).

De Unamuno, Miguel, *Amor y pedagogia*, Barcelona, Henrich y Compania, 1902, 213 pages.

Duclos, Germain, « S'accepter n'empêche pas de s'améliorer », *Le Monde de l'Éducation*, n°350, septembre 2006.

Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presse Universitaire de France, 1979, 512 pages.

Giordan, André, « Vive la motivation ? », *Cahiers Pédagogiques*, mars 2005, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation> (consultée le 3 avril 2017).

Lahire, Bernard, « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie*, n°134 janvier-février-mars 2001, (p.151-161).

Lecomte, Jacques (traducteur français d'Albert Bandura), « Trois clés », *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430, janvier-février 2005.

Meirieu, Philippe, *L'éducation en question : Janusz Korczak, Maria Montessori, Célestin Freinet, Fernand Oury*, Coproduction Mosaïque Films – France 5, 2001, 4 x 13 min (DVD).

Meirieu, Philippe, « Petit dictionnaire de pédagogie », [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com), en ligne : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 3 avril 2017).

Montessori, Maria, *L'enfant*, Paris, Desclée De Brouwer, 1936 (182 pages).

Montessori, Maria, *Pédagogie scientifique Tome 1*, Paris, Desclée De Brouwer, 1958, (268 pages).

Tresca, Malo, « La responsabilisation des enfants, une mission collective », *La Croix*, jeudi 24 novembre 2016 (p. 26-27).

Zakharthouk, Jean-Michel, « Les réponses d'un chercheur », *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430, janvier-février 2005.

# TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE : LA MOTIVATION .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Cadre théorique .....</b>	<b>3</b>
1.1. Les facteurs de la motivation.....	3
1.2. Les perceptions de la motivation.....	6
1.2.1. La valeur de la tâche .....	6
1.2.2. L'exigence de la tâche.....	6
1.2.3. La contrôlabilité de la tâche .....	8
1.3. Constat dans les programmes .....	9
<b>2. Expérimentation .....</b>	<b>9</b>
<b>3. Bilan .....</b>	<b>12</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : L'AUTONOMIE.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Cadre théorique .....</b>	<b>13</b>
1.1. L'autonomie selon Lev Vygotsky .....	13
1.2. L'autonomie selon Maria Montessori .....	13
1.3. L'autonomie selon Philippe Meirieu.....	14
1.4. L'autonomie selon Bernard Lahire.....	15
1.5. Constat dans les programmes .....	17
<b>2. Expérimentation .....</b>	<b>18</b>
2.1. Un tableau de responsabilités .....	18
2.2. Un plan de travail .....	19
2.2.1. Premier dispositif .....	21
2.2.2. Deuxième dispositif .....	21
2.2.3. Troisième dispositif.....	22
2.2.4. Quatrième dispositif.....	23
2.2.5. Cinquième dispositif .....	24
<b>3. Bilan .....</b>	<b>26</b>
<b>TROISIÈME PARTIE : LE DÉsir D'APPRENDRE.....</b>	<b>28</b>
<b>1. Motivation et autonomie : éléments médiateurs au désir d'apprendre ?.....</b>	<b>28</b>
<b>2. Désir, envie et intérêt... Et le sens ?.....</b>	<b>29</b>
<b>3. Et l'estime de soi ? .....</b>	<b>30</b>

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>34</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>38</b>

# ANNEXES

Occurrence	Page	Cycle	Discipline	Citation
1	21	2	Français	Modalités de travail à deux ( <b>motivation</b> mutuelle, aides).
2	36	2	Arts plastiques	Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la <b>motivation</b> , les intentions, les initiatives.

**Figure 1 :** Tableau récapitulatif des occurrences du mot « motivation » dans les programmes.

Occurrence	Page	Cycle	Discipline	Citation
1	8	2	Spécificités du cycle	Les langues vivantes étrangères et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l' <b>autonomie</b> .
2	11			Respecter ses engagements, travailler en <b>autonomie</b> et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective.
3	17		Français	Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première <b>autonomie</b> dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge.
4	21			La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en <b>autonomie</b> et à comprendre.
5	37		Arts plastiques	L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l' <b>autonomie</b> , l'initiative et le recul critique.
6	56		EMC	À l'écoute de chacun, l'enseignant encourage l' <b>autonomie</b> , l'esprit critique et de coopération.
7	57			L'enseignant met en œuvre quatre principes dont le premier est « penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d' <b>autonomie</b> ) ».
8	59			Les élèves sont des sujets dont l' <b>autonomie</b> ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions.
9	90	3	Spécificités du cycle	La maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une <b>autonomie</b> suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.



10	91		En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une <b>autonomie</b> qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel.	
11	92		Les élèves sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l' <b>autonomie</b> de la pensée.	
12	98	Français	De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 et l'intégration de la classe de 6ème au cycle doit permettre d'assurer à tous les élèves une <b>autonomie</b> suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.	
13	104		Il convient de programmer des situations qui permettent aux élèves de se confronter à la diversité des activités langagières en prenant en compte, pour la progressivité, des modalités pédagogiques (de l'étayage vers l' <b>autonomie</b> ), entre autres.	
14			Pour que les élèves gagnent en <b>autonomie</b> dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3.	
15			107	<b>Autonomie</b> dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins.
16			Les temps d'apprentissage dévolus aux activités de compréhension, leur fréquence et leur régularité sont les conditions de la construction d'un rapport à la lecture en situation d' <b>autonomie</b> .	
17	111		Les élèves acquièrent de plus en plus d' <b>autonomie</b> dans leur capacité à réviser leur texte.	
18	113		Il s'agit de passer d'un étayage fort en début de cycle à une <b>autonomie</b> progressive pour permettre aux élèves de conduire le processus d'écriture dans ses différentes composantes.	
19	117		Ils progressent en <b>autonomie</b> au cours du cycle dans leur capacité à raisonner pour trouver le sens des mots ou leur usage des dictionnaires.	
20	124		Langues vivantes	Un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine <b>autonomie</b> dans la réception et dans la production.
21	136		Arts plastiques	L'enseignement des arts plastiques s'appuie sur des situations ouvertes favorisant l'initiative, l' <b>autonomie</b> et le recul critique.
22	138	Le professeur veille à organiser l'espace de travail pour favoriser l'accès à l' <b>autonomie</b> .		
23	139	L' <b>autonomie</b> du geste graphique, pictural, sculptural.		
24	146	Histoire des arts	Des objectifs de connaissance destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son <b>autonomie</b> d'amateur éclairé.	
25	149		Ainsi le cycle 3 construit-il les compétences qui permettront aux élèves, dans le courant du cycle 4, d'établir des interprétations et des rapprochements fondateurs d'une <b>autonomie</b> dans leur rapport à l'art.	

26	162	EMC	À l'écoute de chacun, l'enseignant encourage l' <b>autonomie</b> , l'esprit critique et de coopération.
27	163		L'enseignant met en œuvre quatre principes dont le premier est « penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d' <b>autonomie</b> ) ».
28	165		Les élèves sont des sujets dont l' <b>autonomie</b> ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions.

**Figure 2 :** Tableau récapitulatif des occurrences du mot « autonomie » dans les programmes.

semaine 1		semaine 2	
A...	Correcteur de dictée	A...	Responsable des fruits
A...	Responsable de la porte	A...	Responsable des trousse
C...	Responsable des fruits	C...	Responsable des trousse
D...	Responsable des trousse	D...	responsable de rang avant
E...	Responsable des trousse	E...	responsable de rang avant
F...	responsable de rang avant	F...	responsable de rang arrière
G...	responsable de rang avant	G...	responsable de rang arrière
H...	responsable de rang arrière	H...	responsable de la température
H...	responsable de rang arrière	H...	responsable des lumières
I...	responsable de la température	I...	responsable du comportement
J...	responsable des lumières	J...	responsable des mains propres
L...	responsable du comportement	L...	responsable de l'appel
L...	responsable des mains propres	L...	distributeur de dictée
M...	responsable de l'appel	M...	distributeur de calcul mental
M...	distributeur de dictée	M...	responsable des cahiers de musique
M...	distributeur de calcul mental	M...	responsable des cahiers de musique
M...	responsable des cahiers de musique	M...	distributeur des devoirs (à gauche)
N...	responsable des cahiers de musique	N...	distributeur des devoirs (à droite)
N...	distributeur des devoirs (à gauche)	N...	distributeur (à gauche)
O...	distributeur des devoirs (à droite)	O...	distributeur (à droite)
P...	distributeur (à gauche)	P...	responsable de déplacements
P...	distributeur (à droite)	P...	responsable de déplacements
P...	responsable de déplacements	P...	responsable de cartable
S...	responsable de déplacements	S...	ramasseur
S...	responsable de cartable	S...	remplaçant
T...	ramasseur	T...	Correcteur de dictée
W...	remplaçant	W...	Responsable de la porte

**Figure 3 :** Tableau des responsabilités.

**Les quadrilatères • Plan de travail**

Dans ton fichier « Cahier de Géométrie », fais les exercices 1, 2 et 3 p. 22-23.

Dans « Pour comprendre les mathématiques », fais les exercices 1, 2, 3, 4 et 5 p. 103.

**Figure 4 :** Plan de travail distribué jeudi 3 novembre 2016.

**Les types de phrases • Plan de travail**

Dans ton manuel « Interlignes », fais les exercices 1, 2 et 3 p. 18 et 1, 2 et 3 p.21.

**Figure 5 :** Plan de travail distribué jeudi 3 novembre 2016.

**Les synonymes • Plan de travail**

À la page 156 de ton manuel « Interlignes », fais les exercices 1, 3, 6, 8, 9 et 13.

**Figure 6 :** Plan de travail distribué jeudi 10 novembre 2016.

*Opé 5 : plan de travail*

**Étape 1**

Faire « Comprendre » p. 30

Puis n° 1 et 2 p. 30

**Étape 2**

Faire « Comprendre » p. 31

Puis n° 1 p. 31

**Étape 3**

Faire n° 23 p. 45

**Étape 4**

Faire n° 24 p. 45

**Étape 5**

Faire n° 3, 4, 5 et 6 p. 30

**Étape 6**

Faire n° 2, 3 et 4 p. 31

**Étape 7**

Faire « Le coin du chercheur » p. 31

**Figure 7 :** Plan de travail distribué jeudi 24 novembre 2016.

Plan de travail de Géométrie du 4 au 18 janvier			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	dans le manuel <i>Pour comprendre les mathématiques</i>	exercices A et B p. 24 exercices A et B p. 48	◇
2	sur le banc	Leçon Géom 7 La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	dans le manuel <i>Pour comprendre les mathématiques</i>	exercice 1 p. 25 exercices 1 et 2 p. 49	◇
4		exercices 19 et 20 p. 45 exercice 1 p. 82	◇◇
5		exercices 2 et 3 p. 25 exercices 3, 4 et 5 p. 49	◇◇◇
6	dans le fichier de géométrie	pages 4, 5, 6 et 7	◇◇◇◇
<b>EVALUATION mercredi 18 janvier</b>			

**Figure 8 :** Plan de travail distribué mercredi 4 janvier 2017.

Plan de travail de Grammaire du 4 au 26 janvier						
Etapes	Support	Consignes	Difficulté	Support	Consignes	Difficulté
1		feuille n°1	◇		feuille n°2	◇
2	sur le banc	Leçon <b>Gram 7</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇	sur le banc	Leçon <b>Gram 8</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercice 1 p. 24 <b>NOUVELLE CONSIGNE</b> : recopie les phrases et indique la <b>classe</b> des mots en gras.	◇	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercice 1 p. 48	◇
4	sur le banc	feuille n°3	◇◇	sur le banc	feuille n°4	◇◇
5		exercice 2 et 3 p. 24	◇◇		exercice 10 p. 48	◇◇◇
6	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercice 6 p. 24 <b>NOUVELLE CONSIGNE</b> : dans la consigne, remplace le mot <i>nature</i> par le mot <i>classe</i> .	◇◇◇	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercice 12 p. 48	◇◇◇◇
<b>EVALUATION jeudi 26 janvier</b>						

**Figure 9 :** Plan de travail distribué mercredi 4 janvier 2017.

Plan de travail de Calculs et Opérations du 5 au 13 janvier			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	sur le banc	feuille n°1	◇
2		Leçon Opé 6 La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	dans le manuel <i>Pour comprendre les mathématiques</i>	exercices 1 et 2 p. 63	◇
4		exercices 15 p. 82 et 16 p. 83 (indice : il faut chercher des ordres de grandeur)	◇◇
5		exercices 3, 4, 5 et 6 p. 63	◇◇◇
6		<i>Le coin du chercheur</i> p. 63	◇◇◇◇
<b>EVALUATION mercredi 18 janvier</b>			

Figure 10 : Plan de travail distribué jeudi 5 janvier 2017.

Plan de travail de Lexique du 5 au 19 janvier			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	sur le banc	feuille n°1	◇
2		Leçon <b>Lex 7</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercices 1 et 2 p. 174	◇
4		exercices 3 et 6 p. 174	◇◇
5		exercices 12 et 14 p. 174	◇◇
6	sur le banc	feuille n°2	◇◇◇
<b>EVALUATION jeudi 19 janvier</b>			

Figure 11 : Plan de travail distribué jeudi 5 janvier 2017.

Plan de travail de Géométrie n°2 du 26 janvier au 1er mars			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	sur le banc	Leçon <b>Géom 8</b> La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
2	fichier de géométrie	exercices 1, 2 et 3 p. 8 et 9	◇
3		exercices 1, 2 et 3 p. 10 et 11	◇◇
4	sur le banc	Leçon <b>Géom 9</b> La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
5	fichier de géométrie	exercices 1, 2, 3 et 4 p. 12 et 13	◇
6		exercices 1, 2, 3 et 4 p. 14 et 15	◇◇
7	manuel de mathématiques	exercices 3 et 4 p. 35	◇◇◇
<b>EVALUATION mercredi 1er mars</b>			

**Figure 12 :** Plan de travail distribué jeudi 26 janvier 2017.

Plan de travail de Calculs et Opérations n°2 du 27 janvier au 24 février			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	sur le banc	Leçon <b>Opé 7</b> La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
2		feuille n°1	◇
3		feuille n°2	◇
4		feuille n°3	◇◇
5		feuille n°4	◇◇◇
6		feuille n°5	◇◇◇◇
<b>EVALUATION vendredi 24 février</b>			

**Figure 13 :** Plan de travail distribué vendredi 27 janvier 2017.

Plan de travail de Grammaire n°2 du 1er février au 10 mars			
Etapes	Support	Consignes	Difficulté
1	sur le banc	Leçon <b>Gram 9</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
2		Gram 9 - feuille 1	◇
3		Leçon <b>Gram 10</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
4		Gram 10 - feuille 1	◇
5		Gram 9 - feuille 2	◇◇
6		Gram 10 - feuille 2	◇◇
7		Gram 10 - feuille 3	◇◇◇
8		Gram 9 - feuille 3	◇◇◇
<b>EVALUATION vendredi 10 mars</b>			

Figure 14 : Plan de travail distribué mercredi 1<sup>er</sup> février 2017.

Plan de travail Opé 8 du 2 mars au 17 mars			
Etapes	Support	Consignes	Terminé
1	collectif	manipulation	◇
2		Leçon <b>Opé 8</b> La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
2	manuel de mathématiques	exercice 1 p. 71	◇
3		exercice 2 p. 71	◇
4		exercice 3 p. 71	◇
5		exercice 7 p. 71	◇
6		exercice 29 p. 83	◇
7	exercice 30 p. 83	◇	
8	classeur d'autonomie	Opé 8 - autonomie 1	◇
7		Opé 8 - autonomie 2	◇
<b>EVALUATION vendredi 17 mars</b>			

Figure 15 : Plan de travail distribué jeudi 2 mars 2017.

Plan de travail de Géom 10 du 9 mars au 29 mars			
Etapes	Support	Consignes	Terminé
1	collectif	Géom 10 - feuille n°1	◇
2		Leçon <b>Géom 10</b> La coller dans le cahier de leçons de mathématiques. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	manuel de mathématiques	exercices A et B p.14	◇
4		exercices 1, 2 et 3 p.15	◇
5	fichier de géométrie	exercices 1 et 2 p. 16 exercice <b>3 a)</b> p.17	◇
6	sur le banc	Géom 10 - autonomie 1	◇
7		Géom 10 - autonomie 2	◇
<b>EVALUATION mercredi 29 mars</b>			

**Figure 16 :** Plan de travail distribué jeudi 9 mars 2017.

Plan de travail Lex 11 du 9 mars au 24 mars			
Etapes	Support	Consignes	Terminé
1	collectif	mots-étiquettes	◇
2		exercice au tableau	◇
3		Leçon <b>Lex 11</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
4	dans le manuel <i>Interlignes</i>	exercice 1 p. 162	◇
5		exercice 4 p. 162	◇
6		exercice 10 p. 162	◇
7		exercice 6 p. 162	◇
8		exercice 11 p. 162	◇
9		exercice 7 p. 162	◇
10	sur le banc	Lex 11 - autonomie	◇
<b>EVALUATION vendredi 24 mars</b>			

**Figure 17 :** Plan de travail distribué jeudi 9 mars 2017.



Plan de travail de Gram 11 du 15 mars au 29 mars			
Etapes	Support	Consignes	Terminé
1	collectif	tableau + étiquettes-phrases	◇
2		Leçon <b>Gram 11</b> La coller dans le cahier de leçons de français. La lire attentivement. Souligner ce qui paraît important.	◇
3	sur le banc	Gram 11 - fiche n°1	◇
4		Gram 11 - fiche n°2	◇
5		Gram 11 - autonomie	◇
<b>EVALUATION mercredi 29 mars</b>			

**Figure 18 :** Plan de travail distribué mercredi 15 mars 2017.

## **Résumé (français)**

« On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif » se plaisait à répéter Fernand Oury à propos de l'éducation. Ou comment susciter l'envie de boire à la source des savoirs ? Comment faire naître le désir d'apprendre chez nos élèves ? En quelle mesure la motivation nourrit-elle l'autonomie dans les apprentissages et, inversement, comment le travail autonome engage-t-il la motivation ?

Ces questions m'ont conduite à réfléchir sur les facteurs motivationnels de l'apprentissage et à expérimenter dans ma classe plusieurs dispositifs pédagogiques centrés sur l'autonomie. Cette dernière n'est pas synonyme de liberté absolue, tel a été le constat immédiat de cette expérimentation. Pour réussir et atteindre ses objectifs, elle doit s'insérer dans un projet pédagogique extrêmement cadré dans lequel chaque élément a une importance considérable : la gestion de la vie de classe, l'organisation spatiale de la classe, le matériel pédagogique, le positionnement de l'enseignant, l'explicitation des apprentissages (programmations et consignes), la gestion quotidienne, voire hebdomadaire, des apprentissages de chaque élève et la continuité pédagogique de l'équipe éducative.

À la lueur de cette recherche, il m'est enfin apparu que la motivation et l'autonomie contribuent aussi au développement de l'estime de soi.

## **Résumé (anglais)**

« You can lead a horse to water, but you can't make it drink ». Fernand Oury liked to refer to this proverb concerning education. How to arouse our pupils willingness to learn ? To which extent does motivation drive autonomy in the learning process, and what is the impact of autonomous work on motivation ?

This question led me to think about a pedagogy driven by autonomy at school. The immediate outcomes of this experimentation have been clear : autonomy at school does not mean absolute freedom. To reach its objectives, such pedagogy needs to be part of an organized project in which each element is equally important : the management of the classroom life, the organization of the physical space, the tools, the teacher's role, the learning expectations (scheduling and instructions), the organization of the pupils' learning on a daily and weekly basis, and an educational continuity between the teachers.

The research also highlights somehow that motivation and autonomy positively develop pupil's self-esteem.