



HAL
open science

Mettre en place et organiser la pratique du travail en autonomie dans la classe

Alexandra Lingois Boucault

► **To cite this version:**

Alexandra Lingois Boucault. Mettre en place et organiser la pratique du travail en autonomie dans la classe. Education. 2018. dumas-01813405

HAL Id: dumas-01813405

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813405>

Submitted on 12 Jun 2018

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Ecrit réflexif

**Mettre en place et organiser la pratique du travail en
autonomie dans la classe**

soutenu par

Alexandra LINGOIS BOUCAULT

le 14/05/2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit PIROUX, tuteur ESPE

Agnès GALLIER, membre de la commission

Sommaire :

| | |
|---|------|
| Sommaire | p.1 |
| Introduction | p.2 |
| 1. Comment penser et organiser la pratique du travail en autonomie en classe pour que celle-ci soit au service des apprentissages ? | |
| 1.1 La définition de l'autonomie | p.6 |
| 1.2 La place du maitre pendant les travaux d'autonomie | p.8 |
| 1.3 L'importance de bien définir les objectifs recherchés | p.12 |
| 1.4 Les règles du travail en autonomie | p.13 |
| 1.5 Le suivi du travail en autonomie | p.14 |
| 1.6 Un outil de gestion de l'hétérogénéité | p.15 |
| 1.7 Le développement d'autres apprentissages | p.18 |
| 2. La pratique fréquente des travaux en autonomie peut elle modifier le rapport aux savoirs des élèves ? | |
| 2.1. La place de la motivation dans les apprentissages | p.19 |
| 2.2. La responsabilisation des élèves | p.20 |
| 2.3. La métacognition | p.22 |
| 2.4. Le prolongement des apprentissages | p.22 |
| Conclusion | p.24 |
| Bibliographie | p.26 |
| Annexes | p.27 |
| 4 ^{ème} de couverture | p.33 |

Introduction :

A la rentrée scolaire 2017-2018, après avoir travaillé 15 ans dans le domaine bancaire, j'ai intégré, en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire, une classe de CM1 (cycle 3) à l'école de la Rivière à Sautron dans le 44.

La classe est composée de 27 élèves, 14 filles et 13 garçons.

L'un de mes élèves qui présente des difficultés d'apprentissage dus à des troubles cognitifs, est accompagné par une AESH 2 jours par semaine. Un autre élève présente des troubles de l'attention. Son cas a déjà été étudié en équipe éducative et il a été suivi par le passé par le RASED. Il refuse de rentrer dans les apprentissages (perte de matériel, peur de l'échec, bavardage, incapacité à rester concentré, ...) et présente des retards au niveau des apprentissages. Un maintien est d'ores et déjà envisagé et une orientation en classe SEGPA a déjà été évoquée en entretien avec les parents.

Je partage la classe avec le directeur, professeur des écoles titulaire, aguerri par plus de 40 ans d'expérience. Il a pris sa fonction dans l'école à la rentrée de septembre 2017. Concomitamment une nouvelle classe a été ouverte dans l'école.

Pour ces raisons, notre salle de classe était auparavant inoccupée et l'agencement de celle-ci s'est fait dans la précipitation de la rentrée sans que nous ayons eu, avec mon binôme, l'occasion d'échanger sur l'aménagement. Il n'y a pas de coin bibliothèque, pas de poste informatique ni de coin regroupement pour organiser des ateliers et ou des groupes de besoin.

J'ai très vite constaté que le niveau des élèves était hétérogène au niveau des acquis des savoirs et des compétences, de la lecture, de la lecture compréhension, de l'écriture, des méthodes et par conséquent des délais d'exécution des exercices (fortes disparités).

Trois groupes se distinguent. Le 1^{er} groupe est constitué de 5 élèves qui travaillent vite et de manière efficace. Pour autant, ils n'ont pas un comportement autonome. En effet, une fois le travail demandé terminé, ils ne savent pas s'occuper silencieusement et au contraire ils se mettent à bavarder avec leurs voisins empêchant ceux là de terminer leurs exercices dans le calme. Le 2^{ème} groupe représente à peu près 60 % des élèves de la classe, leur délai d'exécution ainsi que la qualité de leur travail sont conformes à ce qui est attendu d'élèves de leur niveau. Enfin, le 3^{ème} groupe compte généralement 5 élèves qui copient très lentement, présentent des difficultés de compréhension des consignes, des concepts et des savoirs et

rencontrent des difficultés d'organisation matérielle et de mise au travail. Ces élèves sont dans l'incapacité de décontextualiser et demandent une présence accrue du professeur des écoles pour mener à bien le travail demandé (confirmation, encouragement, étayage...).

Rapidement, l'atmosphère de la classe s'est dégradée et est devenue moins propice aux apprentissages (beaucoup de bruit, des élèves moins concentrés et plus dissipés).

Je me suis alors retrouvée dans une posture de contrôle sans trouver d'équilibre avec la posture d'enseignement en référence au simplexe de Luc RIA.

Face à cette situation, j'ai testé des solutions :

- Sur les conseils de ma PEMF, j'ai revu le contenu de mes séances en partant de l'hypothèse que le bruit généré par le décrochage des élèves était la conséquence d'un manque d'intérêt pour ce que je leur enseignais.

Alors qu'en tout début d'année, je construisais mes séances en partant des savoirs et des compétences à acquérir, j'ai essayé de construire mes séances en partant des savoirs et des compétences des élèves. Pour ce faire, je leur ai fait réaliser des évaluations diagnostiques. Celles-ci m'ont permis d'ajuster le contenu de mes séances à leurs besoins.

- J'ai également supposé que la dégradation de l'atmosphère de classe résultait d'un manque d'explicitation des objectifs de séance et des savoirs à acquérir.

J'ai alors travaillé sur le tissage en référence au multi-agenda de Dominique BUCHETON en essayant de faire du lien avec les séances passées et les séances à venir (intégration de la séance dans la séquence) et je me suis attachée à expliciter, en début de séquence, mes enseignements en définissant clairement les objectifs d'apprentissage aux élèves, les attendus et les critères de réussite.

- J'ai mis en place de la différenciation en proposant des fiches d'exercices différentes aux élèves (exercices plus ou moins complexes, ajustement du nombre d'exercices, exercices photocopiés pour certains) afin de réduire les disparités en terme d'exécution de traitement, en alimentant les plus avancés (exercices supplémentaires) et en allégeant les plus en difficultés.

L'article « Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficultés d'apprentissage ? » rédigé par Sylvie CEBE, Greta PELGRIMS et Catherine MARTINET

dont j'ai intégré la fiche de lecture dans mon Eportfolio ainsi que la conférence d'André TRICOT à laquelle j'ai assistée, m'ont fourni quelques pistes de réflexion pour mettre en place la différenciation et pour accompagner les élèves en difficultés d'apprentissage. J'ai travaillé notamment mon étayage pour permettre aux plus faibles de réaliser leurs exercices dans le temps collectif (affichage, reformulation par l'élève de la consigne, schémas...).

- J'ai mis en place un système de sanctions et de réparations basé sur le respect des règles de vie de la classe, construites au préalable avec les élèves et sur la perte de droits en cas de non respect de ces règles.
- J'ai mis en place un système de tutorat entre élèves. Ainsi, ceux qui ont fini leurs exercices et après validation de ma part, peuvent aider leurs camarades en difficultés. Pour cela, j'ai proposé aux élèves de compléter un tableau à double colonne (je peux aider en... et j'ai besoin d'aide en...). Mais cela ne s'est pas toujours révélé efficient, les élèves confondant souvent aide et apport de solutions en raison souvent d'une incapacité à expliciter leurs procédures de résolution.

Ces dispositifs m'ont permis d'améliorer mon climat de classe mais cela ne s'est pas révélé suffisant.

Parallèlement, j'ai remarqué que mes élèves étaient très peu autonomes dans leur comportement, qu'ils n'avaient aucune habitude de travail en début d'année et qu'ils attendaient toujours qu'on leur dise quoi faire, quel cahier utiliser, ...

J'ai constaté également un manque total d'autonomie dans la construction des savoirs et je me suis interrogée à cette occasion sur leur rapport aux savoirs. Mais qu'existait-il dans la classe pour encourager le travail en autonomie, la prise d'initiative dans la construction des savoirs ? Force était de constater qu'aucun dispositif n'était en place. Je me suis posée alors de nombreuses questions.

- Quels apprentissages mettre ou ne pas mettre en autonomie ?
- Quelles activités en autonomie choisir pour impliquer et motiver les élèves ?
- Quels objectifs pour les travaux en autonomie ?
- Quels supports utiliser pour suivre les travaux en autonomie ?
- Comment mettre en valeur le travail des élèves réalisé en autonomie ?
- Comment évaluer le travail en autonomie ?
- Comment accompagner les élèves à devenir autonome ?

- Comment mettre à profit ces temps d'autonomie dans mon organisation de travail ?

Je me suis alors demandée dans quelle mesure la mise en place et l'organisation du travail en autonomie peuvent contribuer à améliorer le climat de classe par l'attention et l'engagement des élèves dans les tâches.

J'émet les hypothèses suivantes :

- Que la mise en place du travail en autonomie est une des solutions pour gérer l'hétérogénéité dans une classe.
- Que la mise en place du travail en autonomie est au service des apprentissages.
- Que l'encouragement à l'autonomie modifie le rapport aux savoirs des élèves.

1. Comment penser et organiser la pratique du travail en autonomie en classe pour que celle-ci soit au service des apprentissages ?

1.1 La définition de l'autonomie

L'élève construit son autonomie en trouvant du sens à ses apprentissages et en comprenant les finalités et les enjeux.

Encourager et favoriser l'acquisition de l'autonomie chez les élèves est une finalité mais aussi un moyen au service des apprentissages. En effet, cela permet la mise en place d'un travail individualisé ou différencié, d'organiser un travail de groupe efficace et ainsi de libérer l'enseignant pour lui permettre la prise en charge d'élèves ou de groupes identifiés.

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru le 11 juillet 2006, l'autonomie apparaît dans le domaine « Les méthodes et outils pour apprendre : « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération ».

Dans Eduscol, portail web du Ministère de l'Education nationale, on trouve la définition suivante de l'autonomie : au sens faible, l'autonomie renvoie à la capacité de faire seul ce que l'on a d'abord fait avec un autre. Par exemple s'habiller, organiser son travail. Cette idée de faire seul ce que l'on a d'abord fait avec un autre est importante. En effet, pour que l'élève puisse travailler en autonomie, il conviendra de lui proposer des exercices ou des situations d'entraînements et non de découverte. En un sens courant, l'autonomie est la capacité à agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite. Au sens rigoureux du terme, l'autonomie désigne l'aptitude à élaborer la loi, c'est-à-dire ce qui vaut pour tous, et à s'y soumettre pour agir. Autrement dit, accéder aux enjeux de ses actes, en se demandant quel type de société se profilerait si tout le monde agissait comme nous, et non agir en étant déterminés par ses désirs sensibles immédiats. Cette notion d'individualité mais faisant partie d'un groupe, en l'occurrence la classe, est à prendre en compte quand on pense l'autonomie dans sa classe. L'autonomie ne signifie pas « faire sa loi », mais reconnaître et vouloir ce qui peut effectivement prétendre au statut de « loi », c'est-à-dire ce qui peut être voulu par tous sans contradiction. Cette idée sera reprise quand nous aborderons les règles du travail en autonomie.

Le concept d'auto régulation date de 1940 et se rapporte à l'origine aux travaux sur la cybernétique effectués par le mathématicien Norbert WIENER. « Parler d'apprentissage auto régulé c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. Initiative personnelle, persévérance et adaptation sont ainsi les caractéristiques distinctives des personnes engagées dans un apprentissage auto régulées »¹

SCHUNK et ZIMMERMAN sont les acteurs majeurs de la recherche sur l'apprentissage auto régulé. Ils définissent l'apprentissage auto régulé comme « un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientées vers l'atteinte d'un but ». En 1989, ZIMMERMAN définit l'apprentissage auto régulé comme « l'intensité avec laquelle l'individu est aux plans de la métacognition, de la motivation et de la conduite, un participant actif dans ses processus d'apprentissage ».

L'autonomie est une finalité éducative à part entière. En effet c'est permettre à l'élève de pouvoir apprendre par lui-même en lui proposant des temps et des modalités d'apprentissage différenciées.

Comme l'a dit MORANDI, l'autonomie devient donc: « à la fois le but et un moyen de l'apprentissage ». Il nous dit en 2006 que l'autonomie dans le travail ou travail autonome renvoie au mouvement des pratiques innovantes émergeant dans les années 70. Il s'agissait alors de proposer aux élèves des activités permettant une mise au travail active, en groupe ou en individuel. L'autonomie, ici, s'apparentait plus à l'acquisition de libertés dans le travail et le choix des modalités pédagogiques, par rapport à la pédagogie frontale très développée à l'époque. L'autonomie dans le cadre éducatif se développe avant tout dans son aspect didactique. L'autonomie correspond donc à l'acquisition de compétences qui permettent de réaliser une tâche seul, d'organiser, de planifier, de chercher à atteindre un but à travers des stratégies définies et de s'évaluer grâce à l'auto correction.

MEIRIEU lui, explicite le lien entre autonomie et citoyenneté. Permettre aux élèves de construire leur autonomie, de prendre conscience de leurs choix, de les analyser, leur permet d'atteindre l'un des objectifs premiers de l'Ecole qui est d'accéder à un futur « exercice d'une citoyenneté responsable. » En cela l'acquisition de l'autonomie à l'école va donc au-delà de la vie scolaire en préparant les élèves à leur avenir dans la société dans laquelle ils évoluent.

¹ ZIMMERMAN 1993.

A contrario, Bernard LAHIRE dans un article sur la construction de l'autonomie à l'école primaire attire notre attention sur la spécificité de l'autonomie scolaire, à savoir la capacité pour l'élève à faire des exercices seuls, sans l'aide du maître, sans poser de questions.

Cette notion de faire seul sans l'aide du maître me semble importante. Elle est l'une des conditions pour libérer l'enseignant afin qu'il puisse être disponible et travailler avec des élèves en difficulté et en formant des groupes de besoin.

Cette autonomie scolaire n'est pas une autonomie générale, transversale amenant l'élève à s'adapter à tout type de situation mais « une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés." Bernard LAHIRE les cite : lecture silencieuse, fichiers d'exercices (parfois auto corrigés), usage de dictionnaires, centres de ressources ou manuels ainsi « la classe peut tourner sans que l'adulte soit sollicité systématiquement ». C'est ce que Bernard LAHIRE appelle le pôle cognitif de l'autonomie. L'auteur précise deux caractéristiques de ce pôle : le travail est strictement individuel et étayé par un dispositif pédagogique objectivé autour d'outils dont les affichages font partie. L'importance de la mise à disposition de ressources et de dispositifs d'étayage est ici mise en évidence.

1.2 La place du maître pendant les travaux d'autonomie

Les compétences d'autonomie des élèves s'acquièrent, notamment, au sein même de la classe où des habitudes de travail sont progressivement intégrées par les élèves. Et c'est à l'enseignant d'organiser aux mieux les apprentissages et les modalités pédagogiques de travail afin de favoriser la construction de ces compétences. Il doit favoriser, encourager l'autonomie au sein de la classe et mettre en place les moyens et dispositifs qui permettront à ses élèves de devenir autonomes. De par les choix pédagogiques faits en fonction des besoins des élèves, le professeur des écoles permettra à chacun d'apprendre à être autonome.

Durant les travaux d'autonomie, les enseignants alternent entre plusieurs rôles. « Le maître a un projet pour l'enfant et même certains pouvoirs dans l'accomplissement de ce projet mais il n'y a que l'enfant qui puisse réaliser ce projet »².

Celui de maître entraîneur :

L'autonomie s'apprend. Le maître doit donc aider l'élève à travailler en autonomie et par là même à construire ses savoirs. A ce titre, les rôles de l'enseignant deviennent des rôles de

² HOFFMANS-GOSSET M.A. 2000.

guidage, d'entraînement, de construction d'outils, d'organisation et de régulation. Mais ils doivent aussi savoir s'effacer quand tout va bien, savoir stimuler, faciliter, proposer et être là au moment critique. L'autonomie transforme la relation pédagogique. Celle-ci se présente comme un équilibre entre le faire seul et le faire encouragé et sollicité.

Pour ma part, dans les travaux d'autonomie proposés aux élèves, j'ai veillé à ce que les consignes soient les plus explicites et les plus lisibles possible pour les élèves et à ce que les outils d'étayage soit accessibles (affichages visibles, dictionnaire et modèle à disposition, règles de travail connues de tous et affichées, classeur d'auto correction). Cela afin de limiter mes interventions (rappel de l'étayage à disposition) et d'encourager les élèves à chercher par eux même un moyen de résolution de la tâche proposée.

Celui de maître artisan :

Il revient à l'enseignant d'observer ses élèves, de partir de ce qu'ils savent faire et de la façon dont ils le font pour bâtir et proposer les travaux d'autonomie. L'enseignant doit savoir proposer, alimenter en matériaux et mettre en place une organisation, un ensemble de moyens et d'occasions pour que l'autonomie s'exerce effectivement. L'objectif de l'enseignant est à ce moment là de trouver les moyens et de mettre en situation les élèves de se prendre en charge et de devenir autonome.

Afin de rendre l'élève autonome dans la construction de ses savoirs, l'enseignant propose plus qu'il n'impose. Néanmoins, il peut orienter en définissant par exemple un plan de travail.

Dans la classe, des travaux d'autonomie de nature diverse (rédaction, reproduction, résolution de problèmes, coloriages magiques, défis) rattachés à plusieurs disciplines (littérature, production d'écrits, lexique, grammaire, géométrie...) sont proposés aux élèves.

En fonction des notions étudiées en classe, de mes objectifs d'apprentissage et des intérêts des élèves, je choisis les travaux d'autonomie à proposer. Une fois ceux-là réalisés, d'autres sont proposés pour éviter la lassitude des élèves et maintenir leur curiosité et donc leur engagement dans les tâches proposées.

En période 2, j'ai proposé un plan de travail en autonomie (cf. annexe). Les élèves avaient le choix de l'ordre dans lequel ils réalisaient les exercices proposés mais devaient réaliser l'ensemble des exercices sans contrainte de temps (12 exercices). Le plan de travail courrait sur toute la période. Il s'agissait alors d'une autonomie semi-dirigée. Le constat a été que les

élèves se tournaient vers les activités de reproduction géométrique proposées (pavage, symétrie axiale, ...) et que les autres exercices (grammaire, lexicque, géométrie) ne rencontraient pas de succès et n'étaient pas réalisés par les élèves.

D'autre part, compléter le plan de travail était vu par les élèves comme une contrainte. Pour la contourner, ils préféraient lire silencieusement ou dessiner et ne réalisaient pas les exercices proposés en autonomie dans celui-ci.

Après réflexion, je pense que le volume d'exercices proposés était trop important et donc décourageant pour les élèves et que le format des exercices était trop proche de ce qui était proposé en séance collective. J'ai remarqué que les élèves apprécient de travailler sur des supports ou dans des modalités différentes en autonomie (informatique, en duo, résolution de défis, invention de défis pour la classe...).

Face à ce constat, j'ai modifié mon organisation du travail en autonomie en milieu de période 3. Les travaux à réaliser en autonomie sont depuis notés au tableau et non plus sur une feuille individuelle. J'ai fait le choix de proposer aux élèves moins d'activités, généralement cinq activités différentes dont la lecture silencieuse et le dessin libre. Les élèves ont le choix de leur activité. Mais il peut m'arriver de rendre obligatoire la réalisation d'un exercice d'entraînement pour un groupe d'élèves identifiés en fonction des difficultés d'apprentissage rencontrées par ceux là et observées pendant mes séances collectives d'entraînement. Force est de constater que les exercices sont maintenant réalisés dans leur intégralité par les élèves qui travaillent en autonomie. Pour les exercices, une fiche d'autocorrection est systématiquement présente et à disposition de l'élève.

Avec cette organisation, j'ai constaté un meilleur engagement dans la tâche des élèves. Par contre, le suivi du travail réalisé en autonomie est plus complexe. Il convient donc maintenant de réfléchir aux modalités de suivi (fiche tenue par les élèves et validée en fin de semaine par l'enseignant ?) et aux modalités de présentation à la classe des travaux réalisés en autonomie pour que ceux là soient valorisés et encouragés.

Celui de maître organisateur :

Pour atteindre les buts que l'enseignant s'est fixés, l'autonomie doit être organisée. L'élève doit lui, de son côté, s'organiser dans la conduite de ses apprentissages et dans la réalisation de ses travaux d'autonomie (un des intérêts de la fiche de suivi du travail en autonomie).

Dans la classe, la réalisation de travaux en autonomie n'est possible qu'une fois les exercices collectifs terminés, auto-corrigés et ou validés par moi-même.

En milieu de période 3, j'ai expérimenté d'indiquer en début de séance quand et selon quelles modalités les élèves pourront réaliser des travaux en autonomie. La réalisation du travail en autonomie est organisée et planifiée afin d'éviter qu'elles se fassent au détriment des apprentissages collectifs et au risque de désolidariser le groupe classe.

Afin d'éviter que ce soit toujours les mêmes élèves (les plus rapides) qui réalisent les travaux en autonomie et pour permettre à chacun de bénéficier de ces moments de métacognition sur le chemin parcouru et qui reste à parcourir et de les laisser organiser leurs apprentissages (choix de la discipline), il me semble pertinent de prévoir dans l'emploi du temps, des temps réservés à ces travaux. En période 5, j'envisage de planifier un temps quotidien de 20 à 30 mn pour tous les élèves, de travail en autonomie. Ce moment pourra aussi être l'occasion de réinvestir le travail normalement réalisé à la maison (relecture des leçons) et de travailler la production d'écrit sur la base de l'explicitation par les élèves des notions étudiées.

Pour permettre et favoriser le travail en autonomie, nous venons de voir que le temps mais aussi l'espace doivent être aménagés.

A la fin de la période 2, un ordinateur de fonds de classe a été installé pour permettre certains travaux en autonomie. Une visite à la bibliothèque de Sautron avec les élèves m'a permis d'emprunter quelques ouvrages qui sont laissés à la disposition des élèves faisant ainsi office de coin bibliothèque.

De plus la proximité avec le BCD de l'école permet de compenser l'absence de coin bibliothèque dans la classe. Pour la période 5, pour encourager la production d'écrit, j'envisage de mettre en place le carnet de lecteur que les élèves pourront compléter pendant les travaux d'autonomie à l'issue de leur lecture.

Afin que l'élève puisse apprendre à être autonome, il est nécessaire d'avoir une organisation par fichiers de matières, par fichiers auto correctifs.

Le coin autonomie est disposé en fonds de classe sur une table. Tous les travaux proposés sont regroupés et organisés par discipline. Un classeur reprenant l'ensemble des exercices corrigés est à disposition des élèves permettant ainsi l'autocorrection.

Celui de maître concepteur et constructeur d'outils :

Si le travail autonome est devenu possible grâce à une organisation de l'espace et du temps et grâce à un fonctionnement coopératif entre membres du groupe, il l'est devenu aussi grâce à une conception dynamique du matériel didactique.

Le matériel est construit par l'enseignant en fonction de ses élèves. Il peut aussi s'appuyer sur du matériel existant à condition qu'il l'adapte.

Comme évoqué précédemment, je veille à proposer régulièrement de nouvelles activités à réaliser en autonomie en fonction de mes objectifs d'apprentissage et en rapport avec les notions étudiées du moment (entraînement, réinvestissement) tout en essayant de varier les modalités de travail par rapport à celles proposées pendant les séances collectives.

Celui de maître médiateur et régulateur :

L'enseignant doit favoriser l'autonomie en s'adaptant à la fois au besoin de dépendance et d'autonomie. Il adoptera une posture différente pour chaque élève. L'aide ne sera pas la même pour tous les élèves. Elle sera modulée et régulée en fonction de l'apprenant, des étapes de sa croissance. « On ne mène pas toute une classe au même pas »³.

Pendant les phases de travail en autonomie, j'interviens :

- A la demande des élèves et seulement à leur demande.
- Pour réguler le groupe et rappeler les règles du travail en autonomie (silence, limitation des déplacements...).
- Pour être informée du travail effectué et veiller ainsi à l'acquisition d'apprentissage et non au travail occupationnel.

1.3 L'importance de bien définir les objectifs recherchés

Avant de réfléchir à l'organisation du travail en autonomie, il est nécessaire d'identifier les objectifs recherchés et les enjeux, de repartir de la définition pour définir les objectifs : « l'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître,

³HOFFMANS-GOSSET M.A. 2000.

sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les consignes écrites. »⁴

Les objectifs pour les élèves sont :

- Réaliser les travaux en autonomie sans intervention de l'adulte et sans le solliciter.
- Participation de tous les élèves aux travaux d'autonomie.
- Implication des élèves à leur travail : ils connaissent les objectifs et essaient de les atteindre. Les objectifs et les attendus doivent par conséquent être clairement explicités.

Les objectifs pour le professeur des écoles sont :

- Gérer l'hétérogénéité en proposant des activités aux élèves qui terminent rapidement leurs exercices d'entraînement et ainsi permettre aux plus lents de terminer leurs tâches dans un climat propice aux apprentissages et de s'allouer du temps pour aider les plus en difficultés (travail en atelier).
- Prolonger les apprentissages dirigés sur des apprentissages en autonomie.
- Proposer dans les ateliers en autonomie des situations motivantes pour les élèves et ainsi favoriser leur rapport aux savoirs.
- Développer l'autonomie des élèves : auto évaluation, tutorat, responsabilisation dans leur rapport aux savoirs.
- Permettre aux élèves de développer d'autres savoirs et savoirs faire.
- Allouer aux élèves un temps pour leur permettre de réfléchir à ce qu'ils ont appris et à ce qui leur reste à apprendre favorisant ainsi le sens de l'apprentissage.

1.4 Les règles du travail en autonomie

Afin que les travaux en autonomie puissent avoir lieu dans une atmosphère propice aux apprentissages, il est nécessaire de construire avec les élèves, comme on le fait avec les règles de vie de la classe, les règles du travail en autonomie.

⁴ LAHIRE B 2001

Ces règles doivent pouvoir évoluer, être rappelées si nécessaires et une sanction doit être appliquée quand elles ne sont pas respectées (notion de contrat et responsabilisation des élèves).

Les élèves connaissent les règles du travail en autonomie. Celles-ci sont affichées dans la classe. Le non respect de celle-ci entraîne l'incapacité temporaire de pouvoir y participer.

Durant ces périodes de travail en autonomie, « l'enseignant n'est pas le seul garant de l'ordre scolaire, car, plutôt que de voir les sanctions tomber de l'extérieur, l'élève participe désormais à l'élaboration des règles de vie (codes, lois communes, règlements, etc.) et à leur mise en œuvre. »⁵

Pour mon cas personnel et à la lecture des réponses des élèves à un questionnaire sur le travail en autonomie réalisé en fin de période 3 et qui affirment ne pas aimer le travail en autonomie, je vais devoir travailler en groupe classe le sujet du respect des autres afin que les élèves qui sont en autonomie ne gênent pas par leurs bavardages et déplacements dans la classe, ceux qui travaillent en groupe de besoin avec moi.

1.5 Le suivi du travail en autonomie

Afin de suivre le travail en autonomie réalisé par les élèves, il me semble pertinent de demander aux élèves de compléter une fiche de suivi qui évolue en fonction des activités proposées et qui reprend les activités effectuées ainsi que leurs réussites ou échecs aux exercices proposés. Une sorte de feuille de route qui servira à l'élève et à l'enseignant.

Comme dit précédemment, la fiche de suivi relative au plan de travail que j'avais mis en place en période 2 était vue comme une contrainte par les élèves en témoigne la non complétude de celle-ci. L'une des raisons, à mon sens, est que je leur ai imposé sans prendre le temps de leur expliquer l'intérêt pour eux de la compléter (organisation, méthode, métacognition...).

Cette fiche est établie sur la base de la confiance avec les élèves et il n'est pas effectué de contrôle de cohérence avec les exercices effectués. Cela ne me semble pas nécessaire car plus qu'un outil de contrôle au service de l'enseignant cette fiche doit être un outil au service de l'élève pour lui permettre de prendre conscience de ce qu'il sait faire et de ce qu'il ne sait pas encore faire.

⁵ LAHIRE B 2001

1.6 Un outil de gestion de l'hétérogénéité

Dans une classe, tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes » car l'enseignant ne peut pas être partout à la fois. Cette répartition en petits groupes (ce qui ne signifie pas forcément qu'il y ait « travail en groupe »), qui peuvent constituer des « ateliers », permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et par conséquent, les moins « autonomes ». Le modèle de la pluriactivité dans le même temps s'oppose à celui de la « pédagogie frontale » où l'ensemble des élèves écoute l'enseignant en même temps ou exécute le même exercice.

« C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériel pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles polycopiées, affichage des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves les plus « faibles », sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. »⁶

La pratique du travail en autonomie permet ainsi de gérer l'hétérogénéité dans une classe mais pour que cela fonctionne il faut que celle-ci soit organisée. Pour que l'enseignant puisse être disponible pour un groupe d'élèves, il est nécessaire que les élèves qui travaillent en autonomie soit réellement en autonomie c'est-à-dire en mesure de réaliser leur travail sans l'aide et sans l'intervention du maître. D'où la nécessité de proposer des activités lisibles (consigne explicite, matériel indiqué, étayage par exemple sous forme d'affichage à disposition) et des corrections accessibles et compréhensibles pour les élèves. Les travaux réalisés en autonomie doivent se faire dans le calme afin de permettre à ceux qui travaillent avec l'enseignant de pouvoir se concentrer et aux autres d'être concentrés sur leur activité. Pour ce faire, il faut que les élèves en autonomie soient pleinement engagés dans l'activité et donc intéressés par celle-ci (importance du choix des activités proposées) et que les règles du travail en autonomie soient connues et acceptées de tous (nécessité de les construire avec les élèves) pour maintenir une ambiance studieuse et propice aux apprentissages pour tous.

⁶ LAHIRE B 2001.

Comparaison de recueil de données à l'aide du multi-agenda de

Dominique Bucheton :

| | Séance d'entraînement sans travail en autonomie organisé dans la classe | Séance d'entraînement avec travail en autonomie organisé dans la classe |
|-----------------|---|--|
| Tissage | Lien avec la séance précédente et intégration dans la séquence. Explicitation des objectifs d'apprentissage, des attendus et des critères de réussite. | Lien avec la séance précédente et intégration dans la séquence. Explicitation des objectifs d'apprentissage, des attendus et des critères de réussite. |
| Savoirs | Savoirs. Savoirs faire et compétences. Savoirs comportementaux : respect des autres, place de l'erreur. | Savoirs. Savoirs faire et compétences. Savoirs comportementaux : échanges entre pairs, respect des autres, place de l'erreur, entraide. |
| Etayage | Aide individuelle : reformulation de consignes. Aide pour faire : démonstration, utilisation de la leçon, rappel des affichages. | Mise en place de groupes de besoin. Aide collective de l'enseignant qui s'adresse à un groupe d'élèves. Echanges entre pairs favorisés et encouragés dans les groupes de besoin. |
| Pilotage | Consigne de travail donnée par l'enseignant. | Consigne de travail donnée par l'enseignant. Consigne de déroulement de la séance et intégration du temps en |

| | | |
|-------------------|--|--|
| | <p>Gestion du temps : temps collectif. Tout le monde fait la même chose en même temps.</p> <p>Gestion de l'espace : élèves assis à leur bureau.</p> <p>Matériel : fiche d'exercices d'entraînement.</p> <p>Enseignant dans une posture de contrôle plus que d'enseignement.</p> | <p>autonomie une fois le travail collectif terminé.</p> <p>Gestion du temps : 1er temps collectif puis temps différencié (rythme de l'élève respecté).</p> <p>Gestion de l'espace : 1er temps avec tous les élèves assis à leur bureau puis déplacement de certains élèves pour aller chercher leurs travaux en autonomie.</p> <p>Matériel : fiche d'exercices d'entraînement + travaux en autonomie à prévoir.</p> <p>Enseignant plus disponible pour les élèves en difficulté.</p> <p>Enseignant en posture de guide pour les élèves qui travaillent en autonomie.</p> |
| Atmosphère | <p>Bruyante.</p> <p>Elèves qui ont terminé leurs exercices collectifs et qui n'ont plus rien à faire et se mettent à bavarder.</p> <p>Elèves plus lents dans l'exécution qui n'ont pas le temps de finir leurs exercices dans le temps imparti et qui décrochent ensuite pendant la correction car ils ne se sentent plus concernés.</p> | <p>Propice aux apprentissages.</p> <p>Espace dialogique.</p> <p>Tous les élèves sont en activité.</p> <p>Entraide et système de tutorat qui se met en place à l'initiative des élèves et encouragé par l'enseignant.</p> |

1.7 Le développement d'autres apprentissages

Sous réserve que tous les élèves puissent y avoir accès, les travaux réalisés en autonomie peuvent permettre de développer ou de réinvestir d'autres apprentissages.

L'utilisation des postes informatiques est encouragée pendant ces temps d'autonomie. Ainsi les élèves peuvent faire du traitement de texte sur la base par exemple de leurs productions d'écrits (rédaction de fables) et ou utiliser des logiciels spécifiques (ex : programme de constructions, anglais...) pour développer et consolider leurs connaissances.

Au début, j'autorisais les élèves à utiliser le poste informatique dès qu'ils étaient en autonomie. Mais compte tenu du fait qu'il n'y ait qu'un seul poste informatique dans la classe pour 27 élèves, cela a créé des mésententes entre élèves m'obligeant à intervenir pour réguler. J'ai donc décidé de limiter l'utilisation du poste informatique en autonomie pour des activités bien spécifiques (finalisation des productions écrites pour ceux qui n'ont pas eu le temps durant les séances collectives).

Les travaux d'autonomie peuvent permettre également la décontextualisation. Dans ce registre, j'ai par exemple proposé aux élèves de réaliser un programme de construction qui permettait de réinvestir les notions de droites parallèles et de droites perpendiculaires et dont le résultat se rapprochait des œuvres de Mondrian que je leur ai ensuite montrées en séance collective d'Arts visuels.

Les travaux d'autonomie sont propices aux travaux de groupes à l'entraide, à la coopération et plus généralement à l'échange entre pairs dont on sait qu'ils sont une part non négligeable (70%) dans l'acquisition des savoirs.

Ces temps leur permettent de poursuivre le développement du vivre ensemble.

Enfin, les activités proposées en autonomie peuvent permettre le développement du sens de l'effort et du challenge avec les défis mathématiques à réaliser ou à inventer par exemple.

Ils peuvent également encourager le sens de la recherche, l'esprit créatif et l'aspect méthodologique.

2. La pratique fréquente des travaux en autonomie peut elle modifier le rapport aux savoirs des élèves ?

2.1 La place de la motivation et de l'engagement dans les apprentissages

Une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage est incomplète. C'est faire fi des aspects motivationnels qui permettent à l'élève de mobiliser activement et durablement ses ressources. L'absence de motivation des élèves est souvent donnée comme explication à leur manque d'implication et aux faibles résultats de certains, voire aux situations de décrochage. Or la motivation revêt des réalités très différentes et complémentaires, on ne saurait isoler un paramètre explicatif particulier. La motivation n'est du ressort exclusif ni de l'élève, ni de l'enseignant, ni de la famille, ni du système scolaire. La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel ces différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps.

Motivation et engagement ne veulent pas dire la même chose. La motivation dépend du sentiment de compétence, du plaisir que l'on trouve à l'école et du sentiment d'utilité de la formation. L'engagement passe par le sens que l'on donne au contenu.

Dans la synthèse de la conférence de consensus sur la motivation (IUFM Créteil (2005)), C.DEMARCY s'appuie sur la définition de R.VIAU pour qui la motivation en contexte scolaire est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». L'idée de choix de l'activité apparaît bien et les travaux en autonomie peuvent proposer ce choix à l'élève et ainsi accroître sa motivation au travail.

Le travail en autonomie peut augmenter la motivation de certains élèves pour rentrer dans l'activité ou pour terminer leurs exercices afin de pouvoir travailler en autonomie et il peut soutenir l'engagement en donnant plus de sens au contenu. Réaliser des travaux en autonomie c'est-à-dire avoir le choix de l'exercice à réaliser et ou de la discipline étudiée, peut motiver, inciter certains élèves à rentrer plus vite dans l'activité et à terminer les exercices collectifs proposés par la maitresse (système de la carotte) afin justement ensuite de pouvoir réaliser des travaux en autonomie et de bénéficier ainsi d'une plus grande liberté.

Comme je l'ai dit précédemment c'est au professeur des écoles de fixer avec les élèves, les règles du travail en autonomie et donc de convenir des moments où le travail en autonomie est autorisé et encouragé. Cela doit être clairement explicité aux élèves.

Mon enquête auprès des élèves (questionnaire) m'a permis de mieux comprendre la façon dont ils appréhendaient le travail en autonomie. Sur 27 élèves interrogés, 25 questionnaires ont pu être exploités.

A la 1^{ère} question « Est-ce que tu aimes faire du travail en autonomie ? » 16 élèves soit 59 % des sondés ont répondu par l'affirmative. Deux élèves ont répondu que cela dépendait du travail qui était proposé en autonomie (idée d'intérêt pour l'activité proposée) et sept élèves ont répondu par la négative en justifiant que le travail en autonomie générait des déplacements et des bavardages gênant pour le reste du groupe classe (climat de classe).

A la 2^{ème} question « Qu'est ce qui te plaît dans le travail en autonomie », 18 élèves soit 66 % ont cité les disciplines (informatique, lecture, dessin...) répondant ainsi à la 3^{ème} question. Une élève a répondu que ce qui lui plaisait c'était que l'on s'amuse (aspect ludique des activités proposées) et un autre élève a répondu « être tranquille » ce qui peut suggérer la notion de choix et de responsabilisation voir d'absence d'intervention de la maîtresse pendant le travail en autonomie.

A la 3^{ème} question « Qu'est ce que tu préfères faire dans le travail en autonomie » c'est le dessin qui arrive en tête pour 8 élèves, puis l'informatique pour 7 élèves et enfin la lecture et la géométrie. Seul un élève a cité les exercices de grammaire et de lexique proposés. Aucun élève n'a cité les défis mathématiques proposés.

A la 4^{ème} question « Est-ce que tu penses que cela t'aide dans tes apprentissages et pourquoi ? » 16 élèves ont répondu par l'affirmative soit 59 % des sondés mais sans réussir à le justifier et 7 par la négative.

A la dernière question « Est-ce que tu aimerais en faire plus ? » 16 élèves ont répondu par l'affirmative ce qui est cohérent avec les réponses à la 1^{ère} question.

2.2 La responsabilisation des élèves

L'autonomie favorise la responsabilisation des élèves dans la construction de leurs savoirs (liberté d'apprentissage).

L'élève doit « prendre en charge son activité intellectuelle » être placé en situation de réflexion ou de production-crédation (vs situation d'entraînement systématique et répétitif).

De même, à l'imposition d'un régime unique d'exercices ou de tâches, se substitue de plus en plus la logique du choix (relatif) de l'élève : choix de telle activité plus que de telle autre, choix de tel exercice plutôt que de tel autre dans un fichier d'exercice.⁷

Pour que le travail en autonomie soit efficace, il est nécessaire que les élèves puissent se fixer des objectifs de réussite. Delà, ils pourront organiser leur travail en autonomie afin d'atteindre les objectifs qu'ils se seront fixés. Ainsi et avec le guidage du maître, ils se familiariseront à des méthodes et à des outils de travail.

L'enfant est alors « placé au centre du système éducatif». Ce slogan pédagogique conduit à mettre l'enfant en charge de tâches ou à lui donner accès à des informations ou des savoirs jusque-là portés par les seuls enseignants. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto-corrige. Ce n'est pas exclusivement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression.⁸

L'apprenant doit prendre conscience de son fonctionnement en observant sa propre conduite et en portant un jugement sur la qualité de ce fonctionnement. Cela passe par l'autoévaluation et l'autocorrection.

L'autocorrection permet aux élèves d'analyser leurs propres compétences et savoirs et de comprendre par eux-mêmes le chemin parcouru et les progrès restants à accomplir.

C'est à l'élève de construire ses savoirs. La mise en place de l'autonomie dans une classe et la proposition par le maître de différents travaux d'autonomie rend l'élève acteur de ses savoirs. Cela le responsabilise (choix des exercices, auto correction, construction et respect des règles de travail...).

L'autonomie se définit dans la relation de l'élève aux savoirs à travers son envie d'apprendre, et de progresser pour lui-même, en cherchant, en s'interrogeant, en mobilisant les connaissances acquises, et en évaluant son travail.

⁷ LAHIRE B 2001.

⁸ LAHIRE B 2001.

L'élève ne travaille plus seulement parce que l'enseignant l'exige mais parce qu'il a passé un contrat de travail avec lui et qu'il doit respecter ce contrat (responsabilisation).

2.3 La métacognition

Les travaux d'autonomie peuvent permettre aux élèves d'avoir des temps de métaréflexion : «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. Et ainsi mieux intégrer les apprentissages en leur donnant du sens et en percevant leur propre processus de compréhension et de résolution de tâches.

Afin de permettre aux élèves d'avoir cette approche, je demande régulièrement aux élèves qui ont fini leurs exercices d'entraînement et qui sont en autonomie de m'écrire en trois lignes sur leur cahier de brouillon à quoi sert ce qu'ils viennent d'apprendre en séance et comment ils pourront l'utiliser.

2.4 Le prolongement des apprentissages

L'autonomie peut permettre de prolonger les apprentissages. « Transmission et émancipation doivent se conjuguer ensemble » 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 mieux il sait comment il peut le réinvestir et devient plus 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.

Le travail en autonomie doit être proposé à tous les élèves et des moyens doivent être mis en œuvre notamment pour les élèves en difficultés ou plus lents pour qu'ils puissent, au même titre que les autres, la pratiquer.

Le travail en autonomie doit s'appuyer sur des savoirs et des compétences au préalable étudiées en collectif classe dans le cadre de travaux dirigés et ne doit pas se substituer aux enseignements dispensés par le maître. Il doit être complémentaire.

Le travail en autonomie doit permettre de prolonger les apprentissages par des exercices d'entraînement supplémentaires et ou complémentaires, ces exercices pouvant induire l'utilisation de méthodes plus expertes.

Les travaux d'autonomie proposés aux élèves doivent permettre de réinvestir les notions étudiées en classe. Ils doivent permettre la manipulation, l'entraînement et l'approfondissement des notions.

A la fin de la période 3, j'ai demandé aux élèves de la classe de répondre à un questionnaire sur l'autonomie. Il apparait que les activités préférées des élèves et donc réalisées par ceux là en autonomie, ne prolongent pas à première vue directement les apprentissages collectifs (étude la langue, mathématiques...). Néanmoins l'enseignant peut les orienter pour décontextualiser certaines notions vues en groupe classe ou faire le lien entre les disciplines. C'est là que le choix des activités proposées en autonomie, qui revient à l'enseignant, prend toute son importance. En effet s'agissant de temps de classe, il faut veiller à ce que les travaux réalisés en autonomie ne soient pas occupationnels mais qu'ils aient tous un objectif d'apprentissage clairement identifié par le professeur des écoles et par les élèves pour leur donner du sens.

Les réponses au questionnaire et notamment sur les activités préférées des élèves me font réfléchir aux activités que je vais pouvoir leur proposer en période 5.

Conclusion :

La mise en place et l'organisation de la pratique du travail en autonomie a été l'une de mes réponses pour gérer ma classe. Aujourd'hui avec un peu de recul, la mise à disposition et l'organisation de travaux en autonomie me semblent indispensables dans une classe. En effet, la classe est un ensemble d'élèves au rythme d'exécution et de compréhension très différent. Pour gérer ces différences, la pratique du travail en autonomie apparaît comme l'un des outils de l'enseignant.

Ma problématique était de savoir dans quelle mesure la mise en place et l'organisation du travail en autonomie pouvaient contribuer à améliorer le climat de classe par l'attention et l'engagement des élèves dans les tâches.

J'avais émis les hypothèses suivantes :

- Que la mise en place du travail en autonomie est une des solutions pour gérer l'hétérogénéité dans une classe.
- Que la mise en place du travail en autonomie est au service des apprentissages.
- Que l'encouragement à l'autonomie modifie le rapport aux savoirs des élèves.

A la 1^{ère} hypothèse, je répondrai par l'affirmative. Les travaux en autonomie sont une réponse pour gérer l'hétérogénéité dans une classe.

A la 2^{ème} hypothèse, je répondrai également par l'affirmative car quelles que soient les activités réalisées par les élèves en autonomie, celles-ci doivent toujours être pensées pour être au service des apprentissages.

Mon enjeu pour la période 5 et pour mes futurs élèves sera de leur proposer des activités qui les intéressent pour augmenter leur implication (dessin, informatique, lecture) mais qui sont au service des apprentissages que je souhaite approfondir. La mise en place d'un carnet d'artiste (texte à produire et illustration) et d'un carnet de lecteur (fiche de lecture, illustration...) peut permettre de travailler l'écrit sur un support différent et avec moins de contraintes (choix des thèmes...).

Enfin la 3^{ème} hypothèse était que l'encouragement à l'autonomie modifie le rapport aux savoirs des élèves.

De ce que j'ai pu observer, la pratique du travail en autonomie modifie leur rapport aux savoirs mais sans qu'ils en aient réellement conscience (choix de l'activité, auto correction et donc auto évaluation). A contrario, certains pensent que le travail en autonomie ne les aide pas dans les apprentissages. Pour modifier cela, je pense que l'objectif du travail en autonomie et les résultats que l'on peut en attendre doivent être explicités aux élèves et valorisés en groupe classe. J'envisage de le faire sur un temps d'EMC.

L'organisation et la mise en place du travail en autonomie dans la classe m'oblige à accepter le « lâcher prise » sur la maîtrise de la classe et à faire confiance aux élèves. Cela m'invite à changer ma posture.

L'une des difficultés que j'ai rencontrée a été de faire adhérer mon binôme au dispositif, celui-ci ayant une pédagogie plutôt frontale. Cela a pu freiner l'appropriation du dispositif par les élèves.

Suite à mes recherches, à mes lectures, à mes réflexions et à ma pratique professionnelle, je suis aujourd'hui convaincue que le travail en autonomie est à la fois un moyen et un objectif pour le maître et pour l'élève.

Si celui-ci n'existe pas, le dispositif de travail en autonomie doit être réfléchi et mis en place dès le début d'année scolaire. D'autre part, les objectifs, les enjeux et les règles de ce travail particulier doivent être clairement explicités par l'enseignement pour que chacun y participe et puisse en tirer tous les bénéfices. L'autonomie s'organise et s'apprend.

BIBLIOGRAPHIE :

BARBOT MJ. (1999). *Autonomie et apprentissages, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

BUCHETON D. *Le Multi agenda*. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>

CEBE, PELGRIMS, MARTINET (2009). *Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Réussir à apprendre*. Paris : PUF.

CHESSAIS MF. (1997). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Education.

HOFFMANS-GOSSET M.A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.

LAHIRE B. (2001) *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. Revue française de pédagogie n°134.

RAVENSTEIN J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes :

1- Les compétences professionnelles interrogées :

Compétences communes à tous les professeurs et professionnels d'éducation (BO du 26 mars 2015)

- Compétence 4 « prendre en compte la diversité des élèves » : adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Compétence 5 « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » : participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.

Compétences communes à tous les professeurs (BO du 26 mars 2015)

- Compétence P3 « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » : sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées ; en particulier à l'école « tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.
- Compétence P4 « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » : maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.

2- Les Règles du travail en autonomie :

Les règles du travail en autonomie :

Je ne peux faire du travail en autonomie que si j'ai fini les exercices demandés par la maîtresse.

Je choisis l'activité qui me plaît mais j'accepte également de faire une autre activité si celle désirée est déjà prise par un autre élève.

Après avoir choisi mon activité, je retourne à mon bureau sans bruit pour faire mon travail en autonomie.

Je fais mon travail en autonomie dans le silence.

Une fois mon travail en autonomie terminé, je vais chercher la correction et je me corrige tout seul.

Je complète ma feuille de route ou de défi à chaque fois que j'ai fait un exercice.

Je remets les corrections dans le classeur où je les ai trouvées sans les abîmer.

Je ne fais pas deux fois le même exercice.

J'arrête mon travail en autonomie quand la maîtresse me le demande.

Je range mon travail en autonomie ainsi que ma feuille de route ou de défis dans ma pochette divers.

3- Exemples de fiches d'exercices en autonomie :

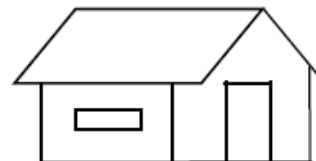
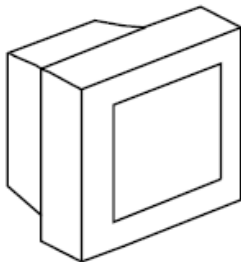
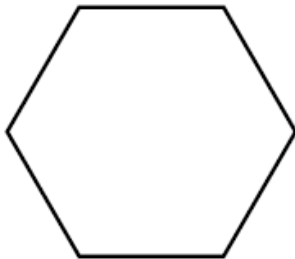
LES CONTRAIRES

1) Entoure le contraire du mot qui est dans l'étiquette.

| | | | | |
|----------|----------|--------|---------|----------|
| long | cher | dur | court | lent |
| clair | foncé | permis | ancien | rapide |
| dur | interdit | mince | mou | ouvert |
| interdit | rapide | épais | nouveau | autorisé |
| ancien | ouvert | court | nouveau | faible |

LES DROITES PARALLÈLES

- Repasse avec une même couleur les lignes qui sont parallèles.



4- La fiche de suivi du travail en autonomie :

Nom Prénom :

Plan de travail Période 2

| Exercices | Nombre d'erreurs |
|--|------------------|
| Les synonymes (fiche 1) | |
| Les synonymes (fiche 2) | |
| Les contraires (fiche 3) | |
| Le dictionnaire (fiche 4) | |
| Les contraires (fiche 5) | |
| Accord en genre (fiche 6) | |
| Phrases simples et phrases complexes (fiche 7) | |
| Identification du verbe (fiche 8) | |
| Droites parallèles et droites perpendiculaires (fiche 1) | |
| Droites parallèles et droites perpendiculaires (fiche 2) | |
| Droites parallèles et droites perpendiculaires (fiche 3) | |

Reproduction :

Nom de la figure :

5- Le programme de construction Mondrian :

Prolongement géométrie : Arts visuels : réaliser une peinture à la façon de Mondrian.

Objectifs pour l'élève:

- Découvrir Mondrian
- Tracer et jouer avec les formes rectangles et carrées
- Créer un rythme de couleurs

Matériel:

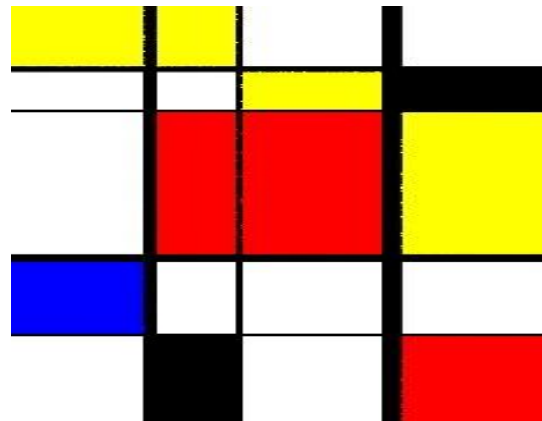
- 1 feuille blanche A4
- 1 crayon à papier
- 1 règle 30 cm
- Gouache bleu, rouge, jaune, noir, blanc ou feutres

- Pinceaux et brosses

Déroulement de l'activité (1h):

- Découvrir Mondrian et ses œuvres.

Diaporama des œuvres.



- Sur la feuille A4, tracer à la règle et au crayon 4 traits horizontaux et 3 traits verticaux espacés de façon irrégulière de façon à obtenir des carrés et rectangles de différentes tailles.
- Peindre dans l'ordre des rectangles en blanc, en jaune, en rouge, en bleu et en noir (l'ordre est important pour éviter le mélange des couleurs).
- Repasser au pinceau noir fin les traits verticaux et horizontaux.

6- Le questionnaire :

Nom :

Date :

QUESTIONNAIRE SUR LE TRAVAIL EN AUTONOMIE

Est-ce que tu aimes faire du travail en autonomie ?

Qu'est ce qui te plait dans le travail en autonomie ?

Qu'est ce que tu préfères faire dans le travail en autonomie (informatique, dessin, géométrie, exercices de français, lecture...) ?

Est-ce que tu penses que cela t'aide dans tes apprentissages et pourquoi ?

Est-ce que tu aimerais en faire plus ?

4^{ème} de couverture :

Mots clés : autonomie, hétérogénéité, climat de classe, rapport aux savoirs, métacognition.

Résumé en Français :

L'une de mes difficultés pendant cette première année a été de gérer l'hétérogénéité dans la classe. Pour ce faire, l'une des solutions a été la mise en place et l'organisation du travail en autonomie. A cette occasion, je me suis interrogée pour savoir dans quelle mesure la mise en place et l'organisation du travail en autonomie peuvent contribuer à améliorer le climat de classe par l'attention et l'engagement des élèves dans les tâches.

J'en arrive à la conclusion qu'encourager et favoriser l'acquisition de l'autonomie chez les élèves est une finalité mais aussi un moyen au service des apprentissages.

La mise en place de travaux en autonomie permet de gérer l'hétérogénéité d'une classe et de libérer du temps pour l'enseignant pour lui permettre la prise en charge d'élèves ou de groupes identifiés.

Enfin, le travail en autonomie modifie le rapport aux savoirs des élèves.

Résumé en Anglais :

One of my difficulties during this first year was managing heterogeneity in the classroom. To do this, one of the solutions was the establishment and organization of independent work. On this occasion, I wondered to what extent the establishment and organization of independent work can contribute to improving the classroom atmosphere by the attention and commitment of pupils in tasks.

I come to the conclusion that encouraging and fostering pupils' autonomy is a goal but also a means to the service of learning.

The implementation of autonomous work helps in managing the heterogeneity of a class and in freeing up time for the teacher to allow him to take care of individual pupils or identified groups.

Finally, work in autonomy modifies the relation to the knowledge of the pupils.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e LINGOU BOUCAUF Alexandra

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 25/04/18

Signature :

