

L'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire

Comment créer les conditions d'un travail en autonomie dans le cadre de la
construction d'une attitude autorégulée ?

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème

année 2017-2018 :

MEEF mention 1er degré

Soutenu publiquement par

NYS Cécilia

En présence d'un jury composé de

Tuteur ESPE : MONER Robert

Tuteur Éducation Nationale : SIMON Anne-Gaëlle

TABLE DES MATIERES

I.	Introduction	1
II.	Cadre théorique	3
	1 / Différentes approches de l'autonomie	3
	2/ La plus-value de l'autonomie dans une classe	4
	3/ Comment l'autonomie peut-elle se construire ?	6
	4 / Problématique	12
III.	Méthode	14
	1/ Contexte.....	14
	2 / Recueil des données	14
	3 / Traitement des données	17
IV.	Présentation des résultats	20
	1/ Etude de cas n°1 :	20
	a - Données observables	20
	b – Constats	25
	2/ Etude de cas n°2	25
	a - Données observables	26
	b – Constats	28
V.	Analyse discussion	30
VI.	Conclusion	38
	BIBLIOGRAPHIE	40

ANNEXES

Déclaration anti-plagiat

Résumé

I. Introduction

J'ai été très vite confrontée à la problématique de l'autonomie. Et je me suis sentie d'autant plus démunie par rapport à ce thème que je n'avais pas anticipé les difficultés. Ce que je pensais comme acquis pour des élèves de CM1, ne l'était pas du tout. En effet j'avais comme représentation, que si les élèves avaient du travail à réaliser et savaient comment le réaliser, ils allaient le faire. Et ce, même si l'enseignant n'était pas disponible.

Lors de la première visite de ma tutrice je me suis aperçue que j'étais déconnectée sur ce sujet de la réalité d'une classe. En effet la visite s'est déroulée en deux temps : un temps d'intervention où j'ai mis en place deux séances d'environ 45 minutes, et un deuxième temps où les élèves étaient en autonomie, pendant que la tutrice me faisait les retours sur ma pratique professionnelle. Hors ce deuxième temps n'a pas été concluant du tout pour les trois raisons suivantes. Tout d'abord parce que le niveau sonore était extrêmement élevé et a nécessité des rappels réguliers au calme, ensuite parce que le travail demandé n'a pas été fait. Et enfin que j'ai été sollicitée fréquemment par les élèves bien que ces derniers aient toutes les informations pour travailler.

Suite à cette expérience malheureuse je redoutais de faire travailler les élèves en autonomie, ayant peur de perdre le contrôle de la classe. De plus je ne savais pas quels contenus donner pour ne pas être dans une activité simplement occupationnelle et avoir un vrai temps d'apprentissage, sans que la tâche réalisée nécessite des sollicitations incessantes des élèves auprès de l'enseignante pour être bien comprise.

Toutefois j'ai pris conscience que cette modalité de travail était très intéressante à mettre en place, voire indispensable. En effet l'autonomie peut être une ressource pour permettre à l'enseignant de travailler différemment que de manière magistrale. Elle peut-être utilisée par exemple lorsque l'enseignant a besoin de se rendre disponible afin de revoir une notion avec un petit groupe d'élèves, ou de travailler en atelier. Enfin cela permet de développer une vraie compétence chez les élèves qui apprennent à trouver leurs propres solutions sans l'aide de l'enseignant, ce qui est un atout dans le parcours scolaire de l'élève. Mais c'est aussi une

finalité éducative qui permet à l'enfant de se préparer à sa vie d'adulte et de citoyen.

C'est pour toutes ces raisons que j'ai choisi le thème de l'autonomie pour sujet d'étude de mon mémoire. Et je souhaite m'intéresser plus particulièrement à la question : comment rendre les élèves autonomes dans les moments de travail en classe ?

Dans un premier temps l'étude de ressources professionnelles et scientifiques sur cette question va m'aider à mieux comprendre le sujet, à en mieux cerner les enjeux. Afin dans un second temps de pouvoir apporter des éléments de réponse à mes questionnements ainsi qu'un éclairage sur ma pratique professionnelle, et de pouvoir en tirer des enseignements pour la faire évoluer.

II. Cadre théorique

1 / Différentes approches de l'autonomie

Tout enseignant est amené à s'interroger sur la question de l'autonomie et la place qu'il souhaite lui laisser dans sa classe. En effet, cette notion tout en étant incontournable est assez complexe, et plusieurs manières de la définir sont proposées par les pédagogues et enseignants chercheurs.

Par exemple Jacques Méard et Stefano Bertone (1998) cite Perrenoud. En effet pour lui, deux conceptions de l'autonomie de l'élève se côtoient :

- une conception « émancipatrice » : recherchant la libération de l'enfant, sa spontanéité, le développement de ses capacités créatrices ;
- une conception « conformiste » : où l'élève accepte les règles, apprend seul les contenus proposés, a bien intégré son « métier d'élève ».

Bernard Lahire (2001) aborde l'autonomie sous un aspect différent des deux conceptions proposées par Perrenoud. En effet, pour lui l'élève autonome est un élève qui certes s'émancipe en étant capable d'agir, de découvrir par lui-même, de faire des choix, mais c'est aussi un élève capable de se conformer aux règles, de s'organiser, et qui a tellement bien intégré son « métier d'élève » qu'il peut s'auto-évaluer et contribuer à la fixation des règles communes, et de ce fait les respecter d'autant plus. L'autonomie est possible par la dépersonnalisation du savoir et du pouvoir. L'élève est placé « au centre du système », la personne du maître disparaît au profit de dispositifs pédagogiques dans lesquels l'enfant est rendu acteur.

Pour compléter ces conceptions de l'autonomie le travail de Méard et Bertone (1998) est intéressant, en effet suite à l'observation et à l'analyse du comportement d'élèves en classe, ils ont mis en perspective plusieurs types d'actions.

Ainsi, en observant les élèves d'une classe, on peut donc trouver différents comportements, les comportements les plus simples à repérer étant les comportements opposés.

Il y a les élèves les plus en rupture avec les attendus de l'école. Dans ces élèves Méard et Bertone distinguent deux types de comportements. Selon eux lorsque l'enfant n'a pas de règle mais que c'est involontaire, le plus souvent par ignorance, il s'agit d'anomie. Pour les élèves qui volontairement enfreignent les règles en connaissance de cause, Méard et Bertone parlent d'autonomie négative. L'élève connaît les règles, mais les rejettent car elles ne correspondent pas à son système de valeurs.

A l'opposé, on trouve les élèves pour qui la règle n'est pas un problème, dans ces élèves Méard et Bertone identifient 3 niveaux dans l'attribution du sens de la règle.

Il y a l'hétéronomie, où l'élève n'a pas de difficultés à appliquer la règle qu'il connaît, mais il ne comprend pas sa fonction. C'est pourquoi dans ces situations le contrôle de l'enseignant est important. L'enfant est dépendant de l'adulte.

La bascule comportementale semble s'opérer lorsque l'enfant est capable d'attribuer un sens à la règle, de comprendre son utilité ; il est alors capable d'entrer en activité seul sans la présence de l'enseignant. Méard et Bertone parlent d'actions ou de conduites autorégulées pour ces situations.

Et enfin, il y a l'élève qui est capable d'actions autorégulées, mais qui en plus a intégré la règle au point d'en identifier des limites et être capable de la négocier, de l'adapter, c'est l'élève autonome.

« L'autonomie n'est pas un don ! C'est la capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, la capacité de faire face, la capacité de se conduire soi même. » La conviction de Meirieu (1984) est claire et rassurante car elle indique qu'un élève n'est pas autonome spontanément, mais comme pour les savoirs disciplinaires, le rôle de l'enseignant est de former les élèves à l'autonomie. En leur apprenant à s'organiser, à utiliser les bonnes méthodes et les bons outils, à évaluer les résultats obtenus et à trouver les remédiations requises.

2/ La plus-value de l'autonomie dans une classe

Il y a d'abord des objectifs à court terme liés à la gestion de classe.

Bernard Lahire (2001) évoque le travail en ateliers pour permettre de libérer du temps au maître, afin qu'il puisse se consacrer à un groupe d'élèves ayant par exemple besoin de revoir

une notion.

« L'organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés occupés par des petits groupes d'élèves pouvant constituer des ateliers, permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et, par conséquent, les moins autonomes ».

Cette modalité de travail est également une ressource intéressante pour éviter la monotonie dans la classe.

« De plus lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées (travail individuel, en petit groupe, collectif) et des types d'activités variées au cours d'une même demi-journée, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) et il maintient leur attention en éveil. »

Mais avec le travail sur l'autonomie c'est aussi et surtout un objectif à long terme qui est recherché, il s'agit comme l'énonce Meirieu (1984) d'aboutir à la capacité à se conduire soi-même. C'est ainsi que pour lui « il faut s'appuyer sur tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, arme les enfants pour leur avenir, les outille pour demain ».

Toutefois cet objectif d'émancipation n'est pas évident à atteindre, c'est ce sur quoi nous alertent Jacques Méard et Stefano Bertone (1998) : l'élève qui est représenté comme autonome dans les discours professionnels renvoie souvent à l'image stéréotypée d'un élève modèle.

Dans le quotidien d'une classe, l'autonomie s'apparenterait plus au comportement d'un élève étant capable d'avoir une conduite autoréglée qu'à un élève autonome qui peut être qualifié d'expert, ce comportement étant la finalité de l'autonomie. L'autorégulation implique que l'élève ait attribué du sens à la règle, et par conséquent sache quoi faire, pourquoi le faire et puisse donc entrer dans l'activité sans la présence de l'enseignant.

Cette remarque questionne directement nos propres pratiques professionnelles.

Une autre difficulté pour ces deux auteurs est de mobiliser le concept d'autonomie de manière réductrice. Lorsqu'elle ressemble davantage à un moyen immédiat d'augmenter l'efficacité de l'enseignement et de limiter les conflits dus à la passivité et aux refus des apprentissages qu'à une démarche émancipatrice.

Pour mettre en place une telle pédagogie et tenir compte des différences de compétences entre élèves (« pédagogie différenciée ») au moment de concevoir les diverses activités et de former les groupes, Lahire (2001) rappelle l'importance pour les enseignants de s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves. L'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences étant donc des outils centraux de ce modèle pédagogique. En effet tenir compte des différences des élèves, permet de tenir compte de leurs capacités et de leurs ressources, c'est le meilleur départ pour les accompagner sur le chemin de leurs réussites.

3/ Comment l'autonomie peut-elle se construire ?

Pour accompagner ses élèves dans l'acquisition de l'autonomie, l'enseignant peut activer plusieurs modalités de travail.

Un des premiers leviers pour travailler l'autonomie avec les élèves concerne la motivation. Pour Méard et Bertone (1998), c'est même le point de départ de l'attitude autonome en milieu scolaire puisque, la plupart du temps, « soit les motifs de l'enfant ne sont pas encore véritablement structurés, soit ils n'ont pas de rapport avec les tâches qu'on leur propose ».

Ils pointent ainsi deux niveaux de mobilisation de la motivation. Tout d'abord lorsqu'elle relève de l'enseignant qui décide de la mobiliser comme moteur pour lancer l'élève dans une tâche ou pour l'aider à persévérer dans une activité.

Pour expliquer le deuxième niveau de motivation, ils indiquent que l'enseignant doit passer au début par la contrainte pour déterminer une action, les élèves n'ayant pas au départ les clés (sens, outils, méthodes) pour être autonomes. Il peut pour cela proposer une tâche motivante pour les élèves, mais l'objectif serait que les élèves identifient les bénéfices que leur apporte la tâche pour arriver à une motivation qui leur est propre. Ce qui serait alors porteur de sens pour l'élève, ce dernier sachant alors pourquoi il fait une action et ce qu'elle lui apporte. La motivation serait alors un levier de mobilisation durable et non ponctuel comme dans le premier niveau. A nouveau ce point de vue questionne nos propres pratiques.

Toutefois, « la mise en action n'est pas la mise en activité, un élève motivé n'est pas un élève autonome » Méard et Bertone (1998) citent Léontiev pour noter que la motivation est certes une ressource importante mais pas suffisante pour accompagner les élèves dans l'autonomie.

En effet, Méard et Bertone partagent avec Léontiev l'idée que la prise de conscience est indispensable car elle permet à l'élève de donner du sens aux apprentissages : « pour pouvoir parler d'autonomie il faut que en ce qui concerne l'action (en l'occurrence l'apprentissage) avoir conscience de son rapport au motif de l'activité ».

L'attribution de sens apparaît comme une capacité à concevoir des motifs réalistes et à établir des rapports entre ce ou ces motifs d'une part et les buts des actions et opérations d'autre part.

Lorsque le rapport entre Opérations \longrightarrow Buts \longrightarrow Motifs

n'est pas très solide, le motif est perdu de vue et l'articulation entre ce que l'élève fait maintenant et ce pour quoi il le fait s'effiloche. L'apprentissage n'a plus de sens car le lien s'est dénoué entre l'effort que l'élève consentait à faire sur l'instant et le mobile qui justifiait cet effort. Il faudrait pouvoir arriver à rendre conscient le motif chez l'élève.

La nécessité d'articuler les buts des opérations et actions d'une part et les motifs d'autre part, sous-entend un travail d'explication, de justification de la part de l'enseignant.

Pour Méard et Bertone (1998) l'enseignant doit aider à construire le sens, c'est-à-dire relier le présent de la séance à un futur imaginable et souhaitable.

Entre « l'inconsciente subordination au présent » qui enferme l'élève dépendant dans l'immédiat et « la conscience réfléchie du motif d'activité » (à long terme) qui anime l'élève autonome, les professionnels cherchent des compromis. Les contrats et projets d'apprentissage jouent le rôle d'intermédiaires chronologiques, de jalons entre l'action directe et la visée lointaine.

La temporalité peut donc être une ressource dans la recherche de l'autonomie, avec deux niveaux. Il pourrait s'agir d'abord d'appivoiser le temps sur le long terme. Avec l'approche de Méard et Bertone (1998) qui comme nous l'avons vu souligne l'importance que les enfants aient un objectif, un motif. Le rôle de l'enseignant est de faire prendre conscience de cet objectif aux élèves ou de les accompagner à en définir un. Cet objectif étant éloigné, l'élève doit arriver à se représenter l'éloignement des buts et à percevoir des étapes pour y arriver. Il doit arriver à structurer la temporalité sur le long terme.

Mais il y a aussi l'appropriation du temps dans le quotidien de la classe. C'est l'approche de Lahire (2001), où l'emploi du temps du jour est un outil important, la première étape étant de

l'expliciter et de l'afficher. La deuxième étape étant la maîtrise de ce dernier par l'élève. Ce dernier est alors en capacité de gérer son temps, de s'organiser, de planifier les activités prévues sur une période déterminée avec l'enseignant. Plutôt que de faire les exercices « au coup par coup » à chaque fois que l'enseignant donne le travail, donner une charge de travail à faire sur une période déterminée est très important dans l'apprentissage de l'autonomie.

Si le temps est donc une donnée à prendre en compte lorsqu'on travaille sur l'autonomie, l'espace est également une variable à ne pas oublier.

En effet, Lahire (2001) avec la notion de temps s'est aussi intéressé à celle d'espace. Pour lui il faut éviter de penser la classe comme « un bloc monolithique et unifonctionnel ». Mais essayer de l'organiser en sous-espaces différenciés propres à des activités spécifiques dont les élèves connaissent le contenu et les règles. Pour lui, « Chaque sous-espace doit garder trace, dans la mesure du possible, d'une mémoire spécifique et suppose qu'un affichage y soit associé. Il s'agit d'un affichage concernant :

- les règles de comportements,
- les éléments de savoirs,
- les consignes,
- les productions d'élèves (lorsque cela s'y prête). »

Une telle organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés peut permettre d'instaurer une organisation collective où 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 être partout à la fois.

La prise en compte de la notion d'espace pour Lahire peut avoir des conséquences directes sur l'activité de l'élève.

Si l'on recherche un rapport moins « directif » aux élèves nous précise-t-il, l'enseignant ne doit pas considérer les élèves comme des réceptacles passifs du savoir. L'élève est supposé actif, ou placé en situation active : il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre.

Il doit pouvoir faire des choix comme par exemple :

- choix de telle activité plus que de telle autre lors des moments d'accueil,
- choix de tel exercice plutôt que de tel autre dans un fichier d'exercices,

- choix de telle poésie à apprendre parmi un ensemble de poésies possibles,
- choix de la récitation de ce même poème.

Parce que l'élève est actif, il doit pouvoir :

- se déplacer au sein de l'espace classe,
- parler avec d'autres,
- se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation de l'enseignant.

L'autorisation lui est accordée par le système de fonctionnement de la classe, dans la mesure où ces déplacements et ces prises de parole suivent les règles communes établies et acceptées par tous en début d'année. Dans un tel modèle pédagogique l'enfant est conçu comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable.

L'enfant est « placé au centre du système éducatif », Lahire (2001) indique que ce slogan pédagogique implique que l'enseignant puisse revoir sa place, son rôle, qu'il n'enseignerait plus mais guiderait. Il aurait pour mission d'explicitier les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune et veillerait à ce que les élèves les comprennent et les appliquent ou les respectent.

Le savoir n'est plus ainsi un savoir tout fait « inculqué » mais co-construit avec les élèves. On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits. On propose que les résumés d'une séquence d'apprentissage, d'un travail collectif, soient formulés par les élèves eux-mêmes plutôt qu'assés arbitrairement par l'enseignant et copiés mécaniquement par les élèves. L'élève ne travaille plus seulement parce que l'enseignant l'exige mais parce qu'il a passé « contrat de travail ».

A la suite de Vigotsky (1936), Chaliès et Bertone (2008) considèrent qu'une règle apprise par un élève apparaît au niveau de son activité à deux moments. Tout d'abord lorsque l'élève apprend à l'utiliser lors d'une interaction avec l'enseignant, il construit donc dans un premier temps la règle « de l'extérieur ». Ensuite lorsqu'il va réinvestir cette expérience pour en faire une autre, il va la vivre de manière plus personnelle. « Un élève a compris ce qu'on lui demande lorsqu'il parvient à appliquer dans de nouvelles circonstances les exemples concrets d'expériences de la règle qu'il a appris. » Les auteurs font le lien avec les contenus d'enseignement en EPS, pour eux réfléchir à leurs contenus consiste à organiser les circonstances d'un enseignement ostensif qui permettent à l'élève de faire un usage extensif des règles apprises. « L'explication verbale d'une action à réaliser, la démonstration d'une

action, l'expression d'un ressenti corporel remarquable apparaissent donc comme autant de circonstances incontournables à organiser et à formaliser pour l'enseignant. »

Il est intéressant de relever la place de l'autonomie dans les documents officiels. C'est une compétence transversale qui va participer à l'acquisition d'autres compétences, cependant on peut noter qu'elle est particulièrement en lien avec le domaine 2 du socle commun « les méthodes et outils pour apprendre ». L'objectif étant de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre afin de réussir dans leurs études et, par la suite de se former tout au long de la vie.

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.

Pour Bernard Lahire (2001) l'autonomie peut être envisagée dans deux domaines d'action différents qu'il appelle « pôles ».

Le premier est le pôle politique, il concerne par exemple la vie collective, les règles de vie commune, la discipline, c'est-à-dire ce qui aide l'enfant à être un élève-citoyen autonome.

Les dispositifs politiques peuvent n'avoir parfois aucun autre objectif que celui de la responsabilisation des enfants en dehors de toute visée cognitive, le terme « autonome » est associé alors à ceux de « citoyenneté » et de « responsabilité ».

La capacité d'action « autonome » des élèves est de toute évidence partie liée avec l'existence de « règles du jeu » explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant. Lorsque l'enseignant n'explique pas du tout les consignes ou les règles, il n'instaure pas de système qui ferait que les élèves sauraient, sans demander, s'ils ont le droit ou non de faire telle ou telle chose. On est alors au degré zéro de l'autonomie de l'élève.

Selon les enseignants le degré d'explicitation et d'objectivation des règles de vie de la classe est plus ou moins fort. Parfois le « système » adopté est très souple (peu outillé, géré sans règle écrite, sans instance de négociation et de production des règles). Parfois, il est au contraire très codifié et repose sur un travail de négociation, d'explicitation, de publicisation. Dans les deux cas, les élèves doivent acquérir des habitudes de vie, mais ce qui distingue les fonctionnements, c'est que dans un cas la vie de classe repose essentiellement sur l'habitude et la régulation orale et que dans l'autre cas on fait référence explicitement à la règle.

Ce qui correspond au pôle politique chez Lahire est identifié chez Méard et Bertone avec deux types de règles.

Les règles institutionnelles, qui ont une fonction sociale forte car ce sont des consignes écrites émanant d'une autorité dans le but de maintenir l'ordre dans l'institution. Elles sont justifiées par les finalités du système scolaire qui prévoit d'instruire les enfants. La morale et la norme transparaissent dans ces règles-là : on instruit l'élève « pour son bien » et toutes les consignes scolaires qui en découlent sont légitimées par ce but.

Les règles groupales ont aussi une fonction sociale forte mais elles sont la plupart du temps non écrites car il s'agit de conventions momentanées entre élèves ou entre le professeur et les élèves. Ces accords sont la plupart du temps non verbalisés. Quelque fois au contraire ils donnent lieu à des « chartes », à un « règlement de la classe » qui délimitent le tolérable et l'intolérable.

Le second est le pôle cognitif, il concerne l'appropriation des savoirs. L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, 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 seules consignes écrites.

Le pôle cognitif de l'autonomie renvoie à des pratiques scolaires telle que l'habitude de ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves afin qu'ils ne deviennent pas dépendants de l'enseignant. Cela demande aux élèves dans un premier temps de faire l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de leur travail.

De même, ne pas répondre immédiatement aux sollicitations des élèves lorsqu'ils commencent un exercice, lorsqu'ils doivent réfléchir à un problème ou mener une recherche, c'est dans un deuxième temps, les amener à prendre des habitudes comme déchiffrer seuls les consignes ou les énoncés des problèmes, à faire face seuls aux informations écrites dont ils disposent.

L'autonomie dans la construction des savoirs passe donc par l'usage non guidé par l'adulte, d'instruments de travail tels que les fichiers d'exercices, le dictionnaire ou certains manuels. Une pédagogie qui contourne le dispositif « frontal » de la leçon magistrale pour mettre en place des activités différentes selon les élèves ou les groupes d'élèves et privilégier le travail « autonome » (individuel) sans aide directe, ne peut faire autrement que de s'appuyer sur des dispositifs de savoirs objectivés tels que les fichiers d'exercices.

Ce qui correspond au pôle politique chez Lahire est identifié chez Méard et Bertone par les règles de l'apprentissage qui semblent se spécifier par leur fonction opératoire. L'acquisition des contenus consiste pour l'élève à créer et intégrer ces règles dictées par la dialectique entre contraintes de tâche et but. Par le jeu de l'automatisation, le contrôle conscient glisse vers un contrôle inconscient, plus rapide et économique. Les règles que nous définissons comme « règles d'apprentissage » sont celles « qui peuvent parvenir à la conscience de l'apprenant ».

Pour Bernard Lahire (2001) l'autonomie repose sur trois éléments essentiels pouvant aider l'élève dans sa construction de l'autonomie :

- Transparence : tout, (de l'emploi du temps aux compétences visées en passant par les critères de jugement scolaire) devrait être explicité à l'élève.
- Objectivation : la place de l'écrit est primordiale, il s'agit de permettre à l'élève de s'appuyer sur un ensemble d'informations, de consignes, de règles de savoirs écrits.

Le recours à l'écrit implique de bonnes compétences lectorales chez les élèves, et donc une vigilance de l'enseignant lorsque la maîtrise n'est pas suffisante de veiller à la bonne compréhension des tâches à effectuer en lisant à haute voix les consignes, en explicitant verbalement les tâches, en vérifiant la bonne compréhension des consignes.

- Publicisation : l'élève peut se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice). De plus le retour à l'affichage, qui tient lieu de contrat avec les enfants, vaut d'être effectué comme un moment de rappel des règles dûment acceptées avec les enfants en début d'année.

4 / Problématique

En conclusion de cette partie théorique, les différents apports des auteurs vont m'aider à mieux comprendre les difficultés rencontrées ainsi que les différentes attitudes des élèves. Ils vont être une ressource pour analyser ma pratique professionnelle et pour la faire évoluer.

A partir de l'éclairage apporté par la recherche et les conceptions théoriques, je vais orienter mon analyse en m'appuyant sur la problématique suivante :

Comment créer les conditions d'un travail en autonomie en classe dans le cadre de la construction d'une attitude autorégulée ?

Plusieurs questions sont apparues en travaillant sur ce mémoire :

Quelles conditions mettre en place ?

Y a-t-il des règles à mettre en place spécifiquement pour le temps d'autonomie ?

Comment passer les consignes ?

Les élèves comprennent-ils l'intérêt de l'autonomie ?

Les élèves donnent-ils du sens à leurs activités ?

Quels rôles de l'enseignant ? Et donc quelles sont les actions propices à cette construction ?

Les hypothèses que je formule en réponse à mes questions sont les suivantes :

- L'absence relative de l'enseignant pour contrôler l'activité des élèves laissés « en autonomie » doit être compensée par un cadre réglementaire, spécifique au temps d'autonomie, qui va être progressivement intériorisé par les élèves.
- Ce cadre réglementaire est à expliciter et argumenter par l'enseignant (alors que mes consignes de début d'année comportaient beaucoup d'implicite non partagé).
- L'intériorisation de ces règles est un apprentissage long et suppose des choix didactiques susceptibles d'intéresser les élèves qui ne donnent pas nécessairement du sens à ces moments de travail « sans l'enseignant ».

III. Méthode

1/ Contexte

J'ai mené mon stage de pratique professionnelle à l'école primaire Daudet 1 située à Cagnes-sur-mer. Cette école accueille 212 élèves répartis sur 10 classes. Elle est implantée entre l'entrée de l'autoroute et le quartier de la gare de Cagnes-sur-mer, au cœur d'une zone dense en réseau de transport (ferroviaire et routier). Avec une population mixte composée des habitants des collines, plutôt résidentielles, et des habitants du quartier de la gare. Ce dernier est classé en veille active dans le cadre du contrat de ville, avec des familles pouvant cumuler plusieurs problématiques sociales.

Ma classe de CM1 est composée de 29 élèves avec 12 filles et 17 garçons.

2 / Recueil des données :

Les données choisies pour servir de support à l'analyse sont des données d'actions de l'enseignant ainsi que des élèves. Elles seront complétées par des données subjectives en lien avec le sentiment de l'enseignante sur le climat de classe et des données émanant des productions des élèves.

⇒ Données d'actions en classe de l'enseignant

A l'aide d'un enregistrement vidéo de deux séances distinctes, je propose d'analyser les deux moments du passage de la consigne et de la mise en place des ateliers.

En effet, nous avons vu dans la partie théorique que pour Méard et Bertone un élève adoptant une conduite autoréglée est un élève capable d'entrer en activité seul sans la présence de l'enseignant. De même pour Lahire l'autonomie est possible par la dépersonnalisation du savoir et du pouvoir. L'élève est alors placé « au centre du système », la personne du maître disparaît au profit de dispositifs pédagogiques dans lesquels l'enfant est rendu acteur.

Toutefois avant de « s'effacer », l'enseignant a un rôle majeur en formant les élèves à l'autonomie comme nous l'indique Meirieu. Pour pouvoir évoluer dans ma pratique professionnelle, il m'a semblé important de m'intéresser particulièrement au moment où l'enseignant a un rôle déterminant par son explicitation. En effet pour être autonomes, et

donc ne pas avoir recours à l'enseignant, les élèves doivent savoir quoi faire, pourquoi le faire, comment le faire, et quelles ressources utilisées en cas de besoin.

⇒ Données d'actions en classe des élèves

Deux données seront retenues sur les actions des élèves :

- sollicitation de l'enseignant par les élèves,
- comportement nécessitant l'intervention de l'enseignant.

Nous avons pu voir dans la partie précédente qu'un élève autonome est un élève qui a la capacité de se conduire soi-même, c'est-à-dire de faire des choix, de se conformer aux règles, de s'organiser.

Donc pouvoir relever ce type d'interaction peut donner une indication sur l'efficacité de la passation de la consigne. Si les élèves sollicitent l'enseignant de nombreuses fois, c'est qu'il leur manque peut-être des indications pour être en situation d'autonomie. De même, si des comportements de type autonomie négative apparaissent c'est que le cadre mis en place n'est peut-être pas suffisamment adapté.

⇒ Données subjectives liées au sentiment d'efficacité perçu de ces moments de travail

Les trois indicateurs qui pourront être identifiés sont :

- les comportements divergents de l'activité,
- l'implication dans la tâche,
- le niveau sonore.

A la suite des visites d'observations de mes tuteurs, je me suis aperçue que mon ressenti concernant l'activité des élèves n'était pas toujours en adéquation avec le retour de mes tuteurs. Il m'arrivait de ne pas identifier des points importants ou à l'inverse de penser que les actions des élèves ne répondaient pas aux objectifs prévus, alors que ces derniers travaillaient de manière satisfaisante.

Ce mémoire professionnel est l'occasion pour moi de confronter le subjectif, c'est-à-dire mon ressenti avec l'objectif c'est-à-dire la vidéo et les productions des élèves. En effet, en tant

qu'enseignante débutante j'ai tendance à penser que rien ne va, que les élèves ne réagissent pas comme il faut. Ce travail pourra peut-être m'aider à vérifier si mon ressenti est en cohérence avec la réalité ou s'il y a un décalage.

⇒ Données liées aux productions des élèves

Les deux activités enregistrées portant sur l'étude de la langue, les deux objectifs d'apprentissage retenus en lien avec le Livret Scolaire Unique seront :

- première activité : « *Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe* »,
- deuxième activité : « *Identifier les éléments d'une phrase simple en relation avec son sens* ».

Nous avons pu relever dans la partie théorique qu'un élève autonome est un élève qui n'a pas besoin de l'enseignant, car il sait quoi faire et comment le faire. Avec les données d'actions des élèves, citées précédemment, nous pourrions vérifier si les élèves ont le comportement souhaité, mais nous ne pouvons pas nous assurer que la tâche est réalisée et si elle est réalisée correctement. C'est pourquoi les données liées aux productions des élèves pourront venir les enrichir. (Une copie des exercices donnés aux élèves est jointe en annexe.)

⇒ Outil utilisé

Suite à la proposition de mon tuteur de mémoire, j'ai retenu l'enregistrement vidéo comme support pour m'aider dans l'analyse en m'appuyant sur ma pratique professionnelle.

La vidéo est un outil très intéressant car il retranscrit fidèlement mes actions et celle des élèves sans interprétation possible.

Cela permet d'éviter la place au ressenti et donc au subjectif, de pouvoir m'observer en action et de faire le lien avec ce que je voulais faire et ce que j'ai effectivement fait, ainsi que les effets auprès des élèves. Tout cela est une aide à la prise de conscience, à l'analyse et à la remédiation.

Les enregistrements vidéo ont été réalisés avec un ordinateur portable, placé dans un coin de la classe sur une table près du tableau. Il était tout d'abord dirigé vers l'enseignante quand je

passais les consignes. Puis l'ordinateur était ensuite orienté vers les élèves lorsque ceux-ci sont passés en autonomie, permettant d'avoir une vision assez large de la classe, tout en gardant hors champ les élèves dont je n'avais pas l'autorisation de les filmer.

⇒ Calendrier des recueils

Participants	25 élèves présents dont 21 ont travaillé en autonomie et 4 en atelier avec l'enseignante	26 élèves présents dont 22 élèves ont travaillé en autonomie et 4 en atelier avec l'enseignante
Date	28 novembre 2017 matin	13 février 2018 matin
Outil	Enregistrement vidéo	Enregistrement vidéo
Durée	Durée : 21'21 minutes Première partie 06'45 minutes : passage de la consigne et questions des élèves Deuxième partie 14'36 minutes	Durée : 15'37 minutes Première partie 03'5 minutes : passage de la consigne et questions des élèves Deuxième partie 12'32 minutes
Description	Séance d'étude de la langue : structuration du présent de l'indicatif des verbes en -ir, -dre, -re, -oir A partir de phrases relevées dans les séances précédentes les élèves doivent compléter un tableau de conjugaison comprenant 9 verbes	Séance d'étude de la langue : activités sur les phrases (constitution d'une phrase et manipulations syntaxiques)

3 / Traitement des données

⇒ Données d'actions en classe de l'enseignant

Les premières parties des deux séances comprenant le passage de la consigne et les questions des élèves sont retranscrites sous la forme d'un verbatim. Cette retranscription permettant d'accéder au contenu de la consigne et des échanges de manière fidèle.

En lien avec la partie théorique et mes hypothèses, les 4 principes suivants se sont dégagés, un code couleur sera utilisé pour permettre une mise en perspective de ceux-ci :

- Aide à la construction du sens
- Clarté des consignes de la tâche
- Enoncés de règles de fonctionnement
- Mobilisation de l'activité de l'élève

Présentation du détail des actions par principe :

- **Aide à la construction du sens :**

Temporalité (lien avec des activités d'apprentissage déjà faites, lien avec des actions déjà réalisées, habitude) / Contextualisation / Motif / Lien

- **Autonomie cognitive (appropriation des savoirs) :**

Enoncé du but (de la tâche, de l'outil) / Reformulation / Description / Explication / Répétition / Méthode d'apprentissage (pour solliciter la mémoire visuelle, pour chercher par soi même, pour lire une consigne, spécifique à une discipline) / Outil (présentation visuelle, présentation orale) / Place de l'erreur / Objectivation

- **Autonomie politique (règles de fonctionnement) :**

Consigne de fonctionnement / Modalité de travail (en autonomie, en collectif, sollicitation des pairs) / Règle de déplacement / Règle d'organisation / Règle de prise de parole / Règle d'écoute / Publicisation

- **Mobilisation de l'activité de l'élève :**

Activation (par la mobilisation d'un outil, par le questionnement, de l'activité en individuel) / Mobilisation (de l'attention des élèves, des acquis disciplinaire, du groupe classe) / Motivation / Interpellation / Anticipation / Valorisation / Sollicitation (pour la compréhension, pour la reformulation)

Les éléments pertinents seront organisés sous forme de tableau :

Temps	Retranscription verbatim de la consigne	Mise en œuvre des principes
Minutes de l'extrait où se passent les actions	M - Paroles de l'enseignante E1, E2, E3 ... Paroles des élèves	

⇒ Données d'actions en classe des élèves

Deux données seront retenues sur les actions des élèves :

- le nombre de sollicitation de l'enseignant par les élèves,
- le nombre de comportement nécessitant l'intervention de l'enseignant.

⇒ Données subjectives liées au sentiment d'efficacité perçu de ces moments de travail

Les trois indicateurs qui pourront être identifiés sont :

- les comportements divergents de l'activité,
- l'implication dans la tâche,
- le niveau sonore.

Je propose pour évaluer ma perception par rapport à ces trois éléments de donner une note sur 10 pour chacun.

⇒ Données productions des élèves

Les données seront relevées dans un tableau pour évaluer :

- La réalisation de l'activité avec le pourcentage de la tâche réalisée
- Le degré de conformité par rapport à l'attendu avec 4 niveaux, en cohérence avec ceux du Livret Scolaire Unique, pour indiquer le pourcentage de réponses justes :

*NA (Non Acquis) : moins de 50 % des réponses sont exactes

*PA (Partiellement Acquis) : entre 50 % et 75 % des réponses sont exactes

*A (Acquis) : plus de 75 % des réponses sont exactes

*D (Dépassé) : correspond au niveau d'un élève ayant dépassé les compétences de CM1.

Les deux activités enregistrées portant sur l'étude de la langue, les deux objectifs d'apprentissage retenus en lien avec le Livret Scolaire Unique seront :

- première activité : « *Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe* »
- deuxième activité : « *Identifier les éléments d'une phrase simple en relation avec son sens* »

Tâche réalisée :											
Travail non effectué		Travail commencé moins de 50 % de la tâche demandée			Travail commencé plus de 50 % de la tâche demandée				Travail effectué en totalité		
Objectif d'apprentissage :											
Non atteint		Partiellement atteint		Atteint				Dépassé			
NA		NA	PA	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D

IV. Présentation des résultats

1 / Etude de cas n°1 :

Présentation du moment du passage de la consigne et de la mise en place des ateliers pour une séance d'étude de la langue sur la structuration du présent de l'indicatif des verbes en -ir, -dre, -re, -oir. A partir de phrases relevées dans les séances précédentes les élèves doivent compléter un tableau de conjugaison comprenant 9 verbes.

a - Données observables

⇒ Données d'actions en classe de l'enseignant

Tableau 1 : Verbatim de la première séance

Temps	Re transcription verbatim de la consigne	Mise en œuvre des principes
4 s	M - Sortez vos cahiers de production.	Activation : par la mobilisation d'un outil
19s	E1 - Ça marche là maîtresse ? il est en marche ? <i>Assentiment de la tête de la maîtresse.</i> E2 - Ben oui elle marche.	
39s	M - Tout le monde est installé ? Tous les élèves - Oui M - Tout le monde est prêt à écouter les consignes ?	Activation : par le questionnement pour capter l'attention de tous les élèves Activation : pour solliciter une posture d'écoute
45 s	Donc on est en français, on va continuer le présent de l'indicatif. Vous allez faire un travail en autonomie. Cela veut dire tout seul. un petit peu comme tout à l'heure en mathématiques Donc il faut bien que vous compreniez ce qu'il y a à faire pour après ne pas me déranger. Pour que je puisse travailler avec un groupe d'élève d'accord ?	Temporalité : situation dans le temps avec le verbe continuer Contextualisation : par rapport au domaine d'apprentissage Modalité de travail : en autonomie Temporalité : mise en relation de 2 moments Mobilisation : demander toute l'attention des élèves Motif

<p>1min12s</p>	<p>C'est facile à faire. Ce n'est pas compliqué.</p> <p>Vous savez on a fait les collectes Vous vous rappelez à la fin du cahier de français on a collecté des phrases</p> <p>D'accord ?</p> <p><i>Présentation du cahier ouvert à la page voulue</i></p> <p>Donc on va prendre celle de la page 2 Après je vous ai préparé un petit tableau avec les personnes des conjugaisons</p> <p><i>Dans une main cahier ouvert dans l'autre main feuille avec le tableau</i></p> <p>Donc à l'aide de votre cahier vous allez trouver des indices pour compléter ce tableau Vous n'arriverez pas à tout compléter c'est normal Ce que vous n'arrivez pas à compléter on le fera ensemble</p>	<p>Motivation</p> <p>Lien avec des activités menées précédemment</p> <p>Interpellation de l'attention des élèves</p> <p>Outil : présentation visuelle</p> <p>Outil : se situer dans l'outil Outil : présentation orale du 2^{ème} outil</p> <p>Outils : présentation visuelle des deux outils</p> <p>Enoncé du but</p> <p>Anticipation de l'échec des élèves : rassurer Modalité de travail : en collectif</p>
<p>1min55s</p>	<p>Donc la consigne c'est prendre le cahier de français, la collecte à la page 2, de lire toutes les phrases et de prendre des indices qui vous aident à compléter la feuille avec les tableaux de conjugaison</p> <p>D'accord ?</p>	<p>Reformulation : énonciation des opérations successives à réaliser</p> <p>Interpellation de l'attention des élèves</p>
<p>2min14s</p>	<p>Est-ce qu'il y a des questions ? Oui Rayan ? E2 - C'est ça le tableau de conjugaison ? M - Je vais vous le donner Non C'est un document que je vais vous donner là E2 - Et là tu vas nous le donner et on va l'écrire et tout M- Pas encore Oui Mathieu ? E3 - ??? M - Et bien c'est très bien tu nous aideras après à faire ensemble Chloé pourquoi tu te promènes ? Je suis en train de passer une consigne E4 - Je suis en train de jeter mon papier</p>	<p>Sollicitation : questionner les élèves sur la compréhension</p> <p>Outil</p> <p>Valorisation</p> <p>Règle de déplacement : interpellation d'une élève qui n'applique pas la règle (on ne se déplace pas lorsque l'enseignant donne une consigne)</p>

2min45s	<p>M - Est-ce qu'il ya d'autres questions ? Oui Morgan ? E4 - J'ai pas compris M - Tu n'as pas compris Qui peut réexpliquer la consigne avec ses mots à lui ? Loan E5 - En fait dans le cahier de français on va à la page de la collecte 2 M - Oui très bien E5 - Et on lit toutes les phrases. Et j'ai pas bien compris ce qu'il faut faire avec le tableau. M - Alors tu vas voir, je vais te donner le tableau ce sera peut-être plus claire</p>	<p>Sollicitation: questionner les élèves sur la compréhension</p> <p>Sollicitation : demander à un élève de reformuler</p> <p>Valorisation</p> <p>Outil</p> <p>Règle d'organisation : élèves référents pour distribuer les documents</p>
3min13s	<p>Les distributeurs</p>	
4 min	<p>E6- On commence ? M- Non on attend un peu, il faut que ce soit clair pout tout le monde</p>	
4min22s	<p>Quand c'est clair pour tout le monde on y va Donc on reprend, j'essaie de redire d'une autre manière, d'accord ? <i>Reprise du cahier dans les mains</i></p>	<p>Mobilisation de la classe</p>
	<p>Votre tableau c'est des verbes à compléter, d'accord ? <i>Cahier dans la main gauche et reprise de la feuille dans la main droite</i> La feuille comme ça c'est des verbes à compléter. Vous avez les personnes, vous avez les pronoms personnels, ils sont déjà classés. <i>En montrant le cahier</i> Page 2 vous avez des phrases, et dans ces phrases... Quand il y a une phrase, il y a quoi dans une phrase ? E2 - Un verbe. M - On lève le doigt.</p> <p>Oui il y a un verbe. Donc vous allez trouver des verbes qui vont vous aider à compléter le tableau. Vous n'arriverez pas... Il y a des chances que vous n'arriviez pas à tout compléter. Ce n'est pas grave, et c'est normal, c'est des difficultés qu'on verra ensemble.</p>	<p>Présentation visuelle de l'outil</p> <p>But de l'outil</p> <p>Présentation visuelle de l'outil</p> <p>But de l'outil : rappel</p> <p>Description de l'outil</p> <p>Présentation visuelle de l'outil Explication : début d'explication, puis... ...Mobilisation des acquis disciplinaire</p> <p>Règle de prise de parole</p> <p>Répétition de la réponse de l'élève et précisions</p> <p>Anticipation de l'échec des élèves : rassurer</p>
5min10s	<p>Oui Rayan. ?</p>	

	<p>E2 - Ben on peut, on n'a pas besoin de regarder, on peut faire tout seul si on a envie.</p> <p>M- Oui mais vous verrez qu'il y a des verbes difficiles, donc il y aura peut-être des fautes, d'accord ?</p> <p>Parce qu'hier dans les transpositions il y avait beaucoup de fautes.</p> <p>Là justement on vous demande de faire attention, c'est que pour que vous reteniez bien comment ça s'écrit.</p> <p>Oui Sofiane ?</p> <p>E6 - Il faut le faire au crayon ou au stylo ?</p> <p>Toujours au crayon ou au stylo gomme parce que vous pouvez effacer.</p> <p>Oui Chloé ?</p> <p>E7 - ????</p> <p>M- D'accord</p> <p>Nathan ?</p> <p>E8 - Je ne comprends pas ce qu'il faut faire.</p> <p>M - Qui reformule une dernière fois ?</p> <p>Chloé</p> <p>E4 - Là tu as la feuille et tu as les verbes ??? Et en fait tu dois tu dois compléter les personnes donc tu dois t'aider aussi avec les verbes ????? Ben là ça va t'aider à les compléter.</p> <p>M - Oui Lovely Kate ?</p> <p>E9 - On fait au crayon ou au stylo ?</p> <p>M - Alors ?</p>	<p>Place de l'erreur</p> <p>Temporalité : lien avec une activité d'apprentissage faite précédemment</p> <p>Méthode d'apprentissage : solliciter la mémoire visuelle</p> <p>Outils à utiliser pour écrire</p> <p>Sollicitation d'un élève pour reformuler</p>
5min42s	<p>Réponse de plusieurs élèves au crayon ou au stylo gomme.</p> <p>M - Voilà, on a déjà répondu à la question, c'est pour ça qu'ils t'ont répondu comme ça.</p>	<p>Sollicitation d'un élève pour reformuler</p> <p>Règle d'écoute : rappel à l'ordre par le groupe classe : la question a déjà été posée et la réponse a déjà été donnée donc l'élève n'a pas écouté</p>
6min27s	<p>On est bon ?</p> <p>C'est parti,</p> <p>donc là, ce matin vous êtes venus me voir, là si vous avez des questions vous essayez de trouver la réponse tout seul.</p>	<p>Activation : départ de l'activité individuelle</p> <p>Temporalité : <i>lien avec des actions déjà réalisées</i></p> <p>Méthode pour chercher par soi-même (travailler en autonomie)</p>
6min45s	<p>D'accord ?</p> <p>C'est parti.</p>	<p>Activation : départ de l'activité individuelle</p>

⇒ Données d'actions en classe des élèves

- nombre de sollicitation de l'enseignant par les élèves : 3 doigts levés, 2 fois pendant 6 secondes, 6s et une fois pendant 4 secondes et un élève vient solliciter l'enseignante directement
- nombre de comportement nécessitant l'intervention de l'enseignant. : rappel à la règle pour un élève

Ces données invitent à penser que ce temps d'autonomie a été plutôt positif, presque tous les élèves ayant compris qu'ils ne doivent pas avoir recours à l'enseignant pendant ce moment.

⇒ Données subjectives liées au sentiment d'efficacité perçu de ces moments de travail

Les notes mises sont :

- 5/10 les comportements divergents de l'activité
- 4/10 l'implication dans la tâche
- 4/10 le niveau sonore

Il apparaît donc, que sur un plan subjectif je jugeais ce moment plutôt peu efficace, les élèves ne me semblant pas concentrés sur leur travail.

⇒ Données productions des 21 élèves en autonomie : « Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe »

Tableau 2 : Résultats des productions des élèves de la première séance

Travail non effectué	Travail commencé moins de 50 % de la tâche demandée				Travail commencé plus de 50 % de la tâche demandée				Travail effectué en totalité			
Aucun élève	3 élèves				9 élèves				9 élèves			
	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D
	0	3	X	X	0	8	1	X	0	7	2	0

On peut considérer que les 9 élèves ayant été au bout de la tâche, sont capables d'avoir une conduite autorégulée, soit presque la moitié des élèves.

b - Constats

La première chose à noter est que le temps pour passer la consigne est long, elle dure 6 minutes 45 secondes. L'enseignante utilise uniquement l'oral pour faire comprendre la tâche à réaliser, et s'appuie sur la présentation visuelle des outils.

Les élèves ont des difficultés à comprendre l'activité qui est attendue d'eux. En effet l'enseignante est sollicitée à deux reprises par des élèves différents qui verbalisent leur incompréhension de ce qu'ils doivent faire. La première élève qui reformule la consigne, n'arrive à le faire que partiellement. Un troisième propose de ne pas utiliser la collecte pour compléter le tableau de conjugaison.

Dans le verbatim on relève qu'un nombre important de phrases sont surlignées en jaune, ce qui correspond au principe « Mobilisation de l'activité ». Cela peut être un indicateur montrant le besoin de l'enseignante de solliciter l'attention des élèves régulièrement.

On peut noter également que tout ce qui est surligné en bleu, correspondant au principe « d'aide à la construction du sens », concerne la temporalité et plus particulièrement une mise en lien avec des activités déjà vécues par les élèves.

Il est intéressant de relever également qu'à deux reprises l'enseignante anticipe l'échec des élèves « *Vous n'arriverez pas à tout compléter, c'est normal* », « *Il y a des chances que vous n'arriviez pas à tout compléter. Ce n'est pas grave, et c'est normal, c'est des difficultés qu'on verra ensemble* ».

Enfin si les élèves n'ont pas hésité à solliciter l'enseignante sur ce qui concerne l'appropriation de la tâche, il n'y a eu aucune sollicitation sur la modalité de travail en autonomie. De plus dans les données d'actions en classe des élèves, lorsque les élèves sont en autonomie, il y a eu très peu de sollicitations de l'enseignante et un seul comportement nécessitant son intervention. S'il n'y a pas eu de sollicitations directes, on peut constater que dans les données de productions des élèves, seulement 3 enfants ont réalisé moins de 50 % de la tâche demandée.

2 / Etude de cas n°2

Présentation du moment du passage de la consigne et de la mise en place des ateliers pour une séance d'étude de la langue proposant des activités sur les phrases (constitution d'une phrase et manipulations syntaxiques).

a - Données observables

⇒ Données d'actions en classe de l'enseignant

Remarque : l'ordinateur n'a pas pu enregistrer correctement les propos des élèves éloignés.

Etant dans l'incapacité de retranscrire les paroles de ces élèves, je les ai donc signalées dans le tableau par des points d'interrogation : ????

Tableau 3 : Verbatim de la deuxième séance

Temps	Retranscription verbatim de la consigne	Eléments d'aide / autonomie
30 s	<p>M - Bon nous sommes en français.</p> <p>Quand je dis que vous allez travailler en autonomie cela veut dire que je vais travailler avec un petit groupe d'élèves Et que vous vous allez faire l'exercice seul sans ma présence.</p> <p>On a déjà travaillé sur les règles d'autonomie je vous les remets.</p> <p>Vous les connaissez, vous essayer de trouver une solution tout seul.</p> <p>Si vraiment, vraiment il y a une question on essaie de voir avec son camarade.</p> <p>On va lire les exercices</p> <p>comme ça si vous avez des questions vous les posez maintenant.</p> <p>Alors Chloé commence à lire.</p> <p>E1 - « Constitue une phrase : d'un terrain proche de Calais-l'aviateur-à l'aube-décolle-pour traverser la Manche d'un terrain-l'aviateur-à l'aube-décolle-pour traverser la Manche-proche de Calais-un matin ».</p> <p>M - Cela, vous avez l'habitude de faire une phrase.</p> <p>Oui ?</p> <p>E2 - C'est la même chose ?</p> <p>Il y a plusieurs fois les mêmes mots.</p> <p>En fait on doit faire une phrase avec tous les mots ?</p>	<p>Contextualisation : par rapport au domaine d'apprentissage</p> <p>Consigne de fonctionnement : modalité de travail</p> <p>Temporalité : lien avec <i>des choses déjà vues</i></p> <p>Publicisation : support visuel au tableau <i>Capacité à se conduire soi-même</i> <i>Sollicitation d'une conduite autorégulée</i> <i>Mobilisation des habitudes de travail</i></p> <p>Modalité de travail : sollicitation des pairs</p> <p>Objectivation</p> <p>Méthode de travail : lire une consigne en identifiant ce que l'on sait faire et ce que l'on ne sait pas faire</p> <p>Temporalité (<i>habitude</i>) et méthode d'apprentissage spécifique à une discipline : faire une phrase</p>

<p>1min57s</p>	<p>M - Oui euh vous tenez compte que de la première ligne. Et la deuxième cela fait une deuxième phrase.</p> <p>Première ligne une phrase deuxième ligne une deuxième phrase.</p> <p>Vous ne viendrez pas me demander.</p> <p>Oui Chloé ?</p> <p>E1 - ??????????</p> <p>M - Tu fais une phrase avec la première ligne, tu fais une phrase avec la deuxième ligne.</p> <p>Allez Chloé on t'écoute.</p> <p>E1 - « Dans les phrases suivantes, entoure le sujet en bleu, le prédicat en jaune. Souligne le verbe en rouge et donne son infinitif. Indique si le sujet est un groupe nominal ou un pronom. Souligne les compléments de phrase en vert.</p> <p>Récris chaque phrase en changeant de place, le groupe qui peut l'être (complément de phrase). Il y en a deux dans la première et la deuxième phrase.</p> <p>a) Enfin, il a vu une ligne grise à l'horizon.</p> <p>b) En 1907, pour la première fois, il a volé dans un avion de sa conception.</p>	<p>Explication : complexification de la tâche (auparavant lexique proposé pour faire une phrase, désormais lexique proposé pour faire deux phrases)</p> <p>Reformulation</p> <p>Règle d'écoute et d'autonomie</p> <p>Reformulation</p>
<p>2min27s</p>	<p>M - C'est ce qu'on vient de faire.</p> <p>Vous avez les couleurs au tableau Sofiane une question ?</p> <p>E3 – On peut fait l'exercice sur la feuille ou sur le cahier ?</p> <p>M - Sur le cahier.</p> <p>Plus de questions ? Oui ?</p> <p>E4 - On fait l'exercice directement sur la feuille ou sur le cahier ?</p> <p>M - Je viens de répondre à Sofiane qui peut répondre à Lovely Kate ?</p> <p>Jade ?</p> <p>E5 – Dans le cahier</p> <p>M-Oui ?</p> <p>E1 - ??????????????</p>	<p>Temporalité : lien avec l'activité précédente</p> <p>Publicisation : support visuel au tableau</p> <p>Outil</p> <p>Sollicitation d'un élève pour reformuler</p>
<p>2min59s</p>	<p>M - Alors qui peut répondre à Chloé ?</p> <p>Wacim ?</p> <p>E6 - ??????????????</p>	<p>Sollicitation d'un élève pour reformuler</p>

⇒ Données d'actions en classe des élèves

- nombre de sollicitation de l'enseignant par les élèves : 2 élèves viennent solliciter l'enseignant directement
- nombre de comportement nécessitant l'intervention de l'enseignant. : aucun

Ces données invitent à penser que ce temps d'autonomie s'est bien passé, seulement 2 élèves ont sollicité l'enseignant et tous les élèves ont le comportement attendu en autonomie.

⇒ Données subjectives liées au sentiment d'efficacité perçue de ces moments de travail

Les notes mises sont :

- 5/10 les comportements divergents de l'activité
- 7/10 l'implication dans la tâche
- 7/10 le niveau sonore

Il apparaît donc que sur un plan subjectif j'ai un ressenti positif, les notes ayant augmenté j'ai jugé cette séance plus efficace.

- Données productions des 22 élèves en autonomie : « Identifier les éléments d'une phrase simple en relation avec son sens »

Tableau 4 : Résultats des productions des élèves de la deuxième séance

Travail non effectué	Travail commencé moins de 50 % de la tâche demandée				Travail commencé plus de 50 % de la tâche demandée				Travail effectué en totalité			
Aucun élève	5 élèves				12 élèves				5 élèves			
	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D
	5	1	X	X	0	9	3	X	0	0	5	X

Au vu de ces données, il semblerait que la classe soit partagée en 3. Des élèves autonomes ayant les compétences attendus (soit 8 élèves), des élèves en cours d'acquisition (9 élèves) et 6 élèves qui n'ont pas eu les comportements attendus réalisant moins de la moitié du travail et dont 5 élèves avaient beaucoup d'erreurs.

b - Constats

On peut s'apercevoir que pour cette deuxième observation, le temps nécessaire pour passer la consigne est nettement plus court par rapport au temps de la première observation, cela prend

deux fois moins de temps : 2 minutes 59 secondes.

On constate également que l'enseignante varie ses supports pour expliquer la tâche à réaliser : lecture de la consigne par une élève, affichage au tableau.

Bien qu'un élève demande une précision sur l'utilisation du lexique pour faire des phrases, aucun ne dit ne pas avoir compris l'activité à réaliser, comme cela avait été le cas lors de la première observation.

L'enseignante a très peu recours au principe de « Mobilisation de l'activité des élèves », en jaune, seulement à deux reprises à la fin du temps de la passation de la consigne.

L'utilisation du principe « aide à la construction du sens » est peu présente dans cette deuxième observation, et lorsque cela est fait c'est, comme pour la première observation, majoritairement en lien avec la temporalité.

De nouveau, comme pour la première observation, il n'y a eu aucune question sur la modalité de travail en autonomie, il n'y a que deux élèves qui viennent solliciter l'enseignante directement et aucun comportement d'autonomie négative n'est observé. Ce qui est corroboré par l'augmentation des notes de l'enseignante par rapport à la première observation sur le sentiment d'efficacité perçu de ce moment d'autonomie. Ces constats sont toutefois à mettre en perspective avec les données de productions des élèves, où 6 élèves ont réalisé moins de 50 % de la tâche, dont 5 avec un travail évalué comme non acquis par rapport aux attendus.

V. Analyse - discussion

Autonomie cognitive : explicitation de la consigne

Avec l'observation de ces deux situations on peut se rendre compte de l'importance de l'efficacité dans la passation de la consigne pour la compréhension des élèves.

En effet, lors de la première situation, le passage de la consigne dure 6 minutes et 45 secondes. Au bout de 2 minutes 14 secondes, je pense avoir fini de passer ma consigne et je demande s'il y a des questions, mais au bout de 2 minutes 45 s un élève me dit qu'il n'a pas compris, et de nouveau au bout de 5 minutes 42 secondes un autre élève me dit qu'il n'a pas compris.

Afin de travailler sur la structuration du présent des verbes en -ir, -dre, -re, -oir, les élèves devaient, à l'aide de collectes de phrases, effectuées sur les textes étudiés les semaines précédentes, compléter un tableau de conjugaison comprenant 9 verbes.

Je n'avais pas anticipé les difficultés de compréhension qu'ont rencontrées les élèves. Bien que ce soit la première fois que les élèves devaient effectuer une telle activité, elle me semblait simple à faire et facile à expliquer. En effet, je pensais que cette consigne serait simple à comprendre pour les raisons suivantes :

- le temps travaillé : l'indicatif présent, est un temps connu pour des élèves de CM1, il a déjà été travaillé de manière approfondie au cours des précédentes années scolaires
- les élèves avaient déjà travaillé lors de la précédente période sur la structuration des verbes en-er au présent de l'indicatif
- lors de cette période les élèves ont déjà effectué plusieurs exercices sur le présent de l'indicatif
- de plus, l'outil proposé (tableau de conjugaison avec les pronoms personnels où les élèves devaient compléter avec les verbes conjugués) me semblait simple d'utilisation, car connu des élèves
- et enfin, le manuel (La grammaire au jour le jour) proposant de mettre en place cette activité en autonomie, a conforté mon idée que les élèves n'auraient pas besoin d'étayage.

Or les élèves ont eu des difficultés à comprendre ce qui était demandé. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour tenter d'analyser ces difficultés.

Tout d'abord, c'était la première fois que les élèves faisaient cette activité. Et malgré les connaissances qu'ils avaient pour la faire, j'ai mésestimé ce côté première fois.

C'était la troisième fois qu'ils devaient utiliser les collectes, mais les deux premières fois il s'agissait de prendre des phrases et de travailler dessus en collectif. C'était donc la première fois qu'ils avaient un outil à compléter à l'aide des collectes.

Une autre raison pouvant expliquer ces difficultés se situe probablement au niveau du vocabulaire que j'ai employé, et plus particulièrement lorsque j'utilise le mot « *indice* ». « *Vous allez trouver des indices pour compléter ce tableau* ». Il est probable que pour beaucoup d'élèves ce mot est apporté de la confusion.

Le tableau de conjugaison n'a peut être pas été donné aux élèves au moment le plus judicieux. En effet, j'avais fait le choix de ne pas le distribuer au début, pour que les élèves n'est pas leur attention concentrée sur l'outil, mais soit attentif aux explications de l'enseignante. Je pensais que de le montrer pendant mes explications serait suffisant. Cependant un élève m'a questionnée sur le tableau, il avait manifestement besoin d'avoir l'outil sous les yeux pour mieux se repérer.

Le fait pour expliquer la consigne de n'être que dans l'utilisation de l'oral a nécessité plusieurs reformulations de ma part et de la part d'élèves. Pour les élèves en difficulté de compréhension avec ce mode de communication, cela leur a demandé peut-être plus de temps pour comprendre ce qui était demandé, que si j'avais varié les supports.

Nous avons vu dans la première partie que pour être autonome les élèves doivent comprendre ce qu'ils doivent faire et c'est à l'enseignant de leur donner les moyens d'acquérir cette compréhension, d'explicitier les tâches comme l'indique Lahire. Il emploie le terme de « transparence » pour indiquer que tout doit être explicité et que donc que l'enseignant ne doit rien laisser dans l'implicite. De plus Meirieu précise qu'un élève n'est pas autonome spontanément, le rôle de l'enseignant est de former les élèves à l'autonomie.

Suite à ces constats, il apparaît que plusieurs choses auraient mérité d'être réexpliquées ou approfondies, notamment :

- l'objectif des collectes : servir de support pour repérer les régularités et les principes de fonctionnement

- comment cette fois-ci elles allaient être utilisées : dans chaque phrase, il s'agira d'identifier le verbe, d'observer sa conjugaison et de le classer au bon endroit dans le tableau de conjugaison
- la présentation du tableau de conjugaison : identifier ce qu'il y a (les pronoms personnels) et ce qu'il manque (le verbe conjugué).

Pour cette séance au lieu de penser que les élèves avaient déjà les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité et de rester dans l'implicite, ce qui est donc un écueil pour Lahire, il y aurait eu une mine de connaissances des élèves à utiliser pour construire avec eux la compréhension de la tâche. Je ne l'ai fait qu'à un seul moment, à la quatrième minute. Lorsque je reformule et que j'essaie de faire le lien entre les phrases de la collecte et le tableau à compléter et que le point commun c'est le verbe, je pose alors la question « *Quand il y a une phrase, il y a quoi dans une phrase ?* ». Et sans difficulté un élève me répond « *Un verbe* ». Or, c'est bien ce que nous indique Lahire, pour lui, pour que les élèves deviennent autonome le savoir n'est plus « inculqué » mais co-construit avec eux.

Il aurait donc été intéressant de m'appuyer sur ce que les élèves connaissaient déjà :

- les collectes
- le tableau de conjugaison
- le temps étudié : indicatif présent
- la méthode : puisque la plupart des élèves l'ont vue l'année précédente en CE2.

On peut remarquer lors de la deuxième observation qu'aucun élève ne me dit qu'il n'a pas compris ce qui est demandé. Or, à l'inverse de la première observation les élèves ont déjà effectué à plusieurs reprises l'activité proposée. Ceci illustre ce que Chaliès et Bertone mettent en avant concernant l'apprentissage d'une règle. Nous avons vu dans la partie théorique que pour ces auteurs la règle apprise par un élève apparaît au niveau de son activité à deux moments. Tout d'abord lorsque l'élève apprend à l'utiliser lors d'une interaction avec l'enseignant, il construit dans un premier temps la règle « de l'extérieur ». C'est ce qui s'est passé lors de la première observation. Ensuite lorsqu'il va réinvestir cette expérience pour en faire une autre, il va la vivre de manière plus personnelle : « un élève a compris ce qu'on lui demande lorsqu'il parvient à appliquer dans de nouvelles circonstances les exemples concrets d'expériences de la règle qu'il a appris ». C'est ce qui semble avoir été le cas lors de la

deuxième observation.

On peut donc noter que, pour qu'un élève puisse avoir les conditions pour être autonome, l'enseignant doit lui proposer des activités qu'il connaît et qu'il peut réinvestir sans l'aide du maître.

De plus au regard de cette analyse, lors de la première observation, j'aurais pu peut-être illustrer mes explications à l'aide d'un exemple. En effet, dans la première partie nous avons noté que pour Chaliès et Bertone il est important d'organiser les circonstances d'un enseignement ostensif qui permettent à l'élève d'en faire un usage extensif des règles apprises. La démonstration de l'activité à l'aide d'un exemple aurait pu donc être une ressource pour m'aider à formaliser la règle pour faire l'activité.

Une différence notable entre la première et la deuxième observation, se situe dans l'utilisation la deuxième fois de l'objectivation et de la publicisation. Ces éléments peuvent également expliquer la facilité de compréhension par les élèves lors de la deuxième observation.

Dans la première partie de ce mémoire nous avons relevé l'importance pour Lahire de la place de l'écrit, il est primordial pour lui de permettre à l'élève de s'appuyer sur un ensemble d'informations, de consignes de règles et de savoirs écrits. C'est ce qu'il appelle l'objectivation. Cette analyse est illustrée lors de la deuxième observation lorsqu'un élève lit une consigne écrite. La consigne est beaucoup mieux et beaucoup plus vite comprise que lors de la première observation où je ne m'étais pas appuyée sur de l'écrit.

De plus, lors de la deuxième séance observée, je me suis appuyée sur des éléments affichés. D'abord un affichage relevant de l'autonomie politique : les règles d'autonomie, et puis l'utilisation des exemples du tableau pour l'apprentissage des savoirs « *C'est ce qu'on vient de faire, vous avez les couleurs au tableau* » (2minutes27secondes). C'est ce que Lahire appelle la publicisation : lorsque des élèves peuvent se reporter à des éléments visibles. Ceci est un élément qui peut également expliquer la différence de compréhension des élèves entre la première et la deuxième observation.

Mobilisation de l'activité de l'élève

Dans les constats, nous avons pu relever dans la première observation, qu'il y a beaucoup de moments où je mobilise l'activité des élèves, et plus particulièrement leur attention. En effet

tout le long de la consigne il y a des phrases surlignées en jaune. Alors que dans la deuxième observation je sollicite l'activité des élèves seulement à la fin de la consigne pour leur signifier que l'étape de la consigne et des questions est finie et qu'ils sont désormais en autonomie. On peut peut-être avancer que les nombreuses sollicitations de la première observation sont liées logiquement à la longueur du passage de la consigne. En effet, plus la consigne prend du temps, moins les élèves sont disponibles sur la durée, plus leur attention se démobilise.

Autonomie

Une fois les élèves en autonomie l'ambiance est studieuse dans les deux observations. Ce qui est corroboré par les données d'actions en classe des élèves, où l'on note très peu de sollicitations de l'enseignante et un seul comportement d'autonomie négative. Toutefois on peut remarquer qu'au niveau de ma perception subjective liée au sentiment d'efficacité de ces moments de travail, j'ai l'impression qu'il y a une nette amélioration la deuxième fois. Mes notes passant de 4/10 à 7/10 pour l'implication dans la tâche et le niveau sonore. Cette différence subjective peut peut-être s'expliquer par un sentiment de confiance qui s'est installé au fur et à mesure des situations d'autonomie qui ont été mises en place régulièrement dans la classe. La confrontation avec la vidéo me permet de prendre conscience du décalage qu'il peut y avoir entre mon ressenti et la réalité. Nous pouvons voir ici clairement l'intérêt de la vidéo comme ressource fiable pour analyser des données les plus objectives possibles.

Lors de la première séance observée, dans les données d'actions de classe des élèves, 3 élèves ont levé le doigt. J'ai appliqué une des règles proposées par Lahire, qui est de ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves pour qu'ils ne deviennent pas dépendant de l'enseignant. Afin d'obliger les élèves dans un premier temps de faire l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de leur travail. Et dans un deuxième temps, de les amener à prendre des habitudes comme déchiffrer seuls les consignes, c'est-à-dire faire face seuls aux informations écrites dont ils disposent.

Il semblerait que cela ait fonctionné, puisque les élèves n'ont pas relevé le doigt et que lors de la deuxième séance observée plus aucun élève ne lève le doigt. Par contre, je rencontre encore des difficultés à ne pas répondre aux sollicitations directes, cela a été le cas une fois lors de la

première séance et deux fois lors de la deuxième.

L'ensemble des élèves semble donc avoir bien intégrés les conduites attendues en autonomie. Pour autant les productions d'élèves apportent une nuance.

En effet, des élèves utilisent le temps imparti pour réaliser la tâche en entier et la font juste. On peut alors avancer que ces élèves ont une conduite autorégulée : 9 élèves pour la première observation. On peut ajouter à ces élèves ceux qui n'ont pas fini leur travail mais pour qui le travail réalisé correspond aux attendus : 1 élève pour la première observation. Soit 10 élèves, donc un peu moins de la moitié des élèves sur les 21 en situation d'autonomie.

Pour la deuxième séance observée, 5 élèves ont réalisé l'activité en totalité et correctement, auquel il est possible d'ajouter 3 autres élèves, qui ont réalisé un travail juste et ce même s'ils n'ont pas eu le temps de le faire en totalité. Soit 8 élèves au total, quasi le même nombre que pour la première observation.

3 élèves lors de la première séance observée, ont réalisé moins de 50% de la tâche demandée et le double d'élèves lors de la deuxième séance.

On peut se demander pour les élèves qui rendent un travail très peu abouti, s'il ne s'agit pas d'un manque de motivation, car ce n'est probablement pas la difficulté de la tâche puisque les élèves les plus en difficulté sont avec l'enseignante. D'où l'importance pour les enseignants, comme le dit Lahire, de s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves. L'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences sont des outils centraux d'adaptation de sa pédagogie. En effet, tenir compte des différences des élèves, permet de tenir compte de leurs capacités et de leurs ressources, c'est le meilleur départ pour les accompagner sur le chemin de l'autonomie et sur celui de leurs réussites.

S'il s'agit d'un problème de motivation, il semblerait que pour ces élèves l'autonomie n'ait pas d'intérêt, qu'ils ne le relient pas à un bénéfice personnel. On a pu voir lors de la partie théorique avec Méard et Bertone que la motivation est une modalité importante pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie. L'objectif, nous disent-ils, étant que les élèves identifient les bénéfices que leur apporte la tâche pour arriver à une motivation qui leur est propre. Ce qui serait alors porteur de sens pour l'élève, ce dernier sachant alors pourquoi il fait une action et ce qu'elle lui apporte. Or dans les deux séances, je n'ai rien mis en place pour aider les élèves à construire cette motivation.

A cela s'ajoute une autre remarque sur la motivation pour la première observation, en effet où à deux reprises j'ai anticipé l'échec des élèves quand je dis « *Vous n'arriverez pas à tout compléter, c'est normal* », « *Il y a des chances que vous n'arriviez pas à tout compléter. Ce n'est pas grave, et c'est normal, c'est des difficultés qu'on verra ensemble* ».

Mon intention lorsque j'ai énoncé ces deux phrases était de rassurer les élèves car dans le manuel, la tâche était énoncée de la manière suivante : « *A l'aide des collectes de la page du présent, faire compléter en autonomie le tableau suivant. Remplir collectivement les lignes qui ne peuvent pas l'être avec la page du cahier.* » Il était donc prévu que les élèves ne puissent pas tout compléter. Or, pour la motivation utilisée par l'enseignant comme moteur pour lancer l'élève dans une tâche, comme nous l'avons vu avec Méard et Bertone dans la première partie, la manière dont je m'y suis prise est semble-t-il plutôt contre productive. Certains élèves pouvant se dire, à quoi bon essayer si je ne peux pas y arriver. J'aurais peut-être dû présenter la consigne de manière positive, comme par exemple « *Il vous est demandé de compléter le plus possible de verbe* ».

Sens

Nous avons vu dans la première partie que la construction du sens est une donnée fondamentale. Or, en observant les retranscriptions des deux séances, on peut noter que les données surlignées en bleu ne sont pas majoritaires.

Pour Méard et Bertone il faut que les élèves identifient les bénéfices que leur apporte la tâche pour arriver à une motivation qui leur est propre. Ce qui serait alors porteur de sens pour l'élève, ce dernier sachant alors pourquoi il fait une action et ce qu'elle lui apporte.

Pour eux la prise de conscience est indispensable car elle permet à l'élève de donner du sens aux apprentissages. Il faut donc arriver à rendre conscient le motif chez l'élève. L'apprentissage n'ayant plus de sens quand le lien entre l'effort consenti à faire sur l'instant et le mobile qui justifiait cet effort s'est dénoué.

Cependant tout cela est absent des deux retranscriptions. Lorsque j'explique, c'est sur les savoirs disciplinaires, comment faire la tâche mais pas pourquoi faire la tâche.

Méard et Bertone indiquent également que l'enseignant doit aider à construire le sens, c'est-à-dire relier le présent de la séance à un futur imaginable.

Or, moi je fais du lien au niveau de la temporalité uniquement par des références aux vécus des élèves donc au passé mais rien dans le futur.

Il y a une illustration très intéressante concernant le sens lors de la première retranscription, où on peut noter qu'un élève me renvoie qu'il n'a pas compris le sens de l'utilisation des collectes (5minutes 10 secondes). Il me dit « *on n'a pas besoin de regarder, on peut faire tout seul si on a envie* ». Sur le moment, j'ai pris sa remarque comme une tentative de contourner la consigne pour aller plus vite, et j'ai répondu de manière très maladroite en disant qu'ils en avaient besoin pour ne pas faire d'erreurs car dans le travail précédent il y avait pleins d'erreurs (implicitement : tu penses savoir faire mais vous faites des erreurs alors il faut faire comme je vous explique).

Or avec le recul, vraisemblablement le problème vient du fait que je n'ai pas expliqué l'objectif de l'utilisation de la collecte et par conséquent pour l'élève cela n'avait pas de sens d'aller chercher dans des phrases des verbes conjugués, alors qu'il les connaissait, ou pensait les connaître, or le but des collectes est d'aider les élèves à repérer des régularités dans la conjugaison pour être plus à l'aise en production d'écrits.

Autonomie politique

On peut remarquer que dans les observations, le cadre règlementaire (ce qui est surligné en vert) n'est pas prédominant dans mes retranscriptions. Cela peut peut-être s'expliquer du fait que les règles ont été posées en début d'année, et sont régulièrement rappelées quand il y a besoin. C'est ce que j'ai fait à deux reprises dans la première observation. Tout d'abord, à la deuxième minute, où une élève va chercher un mouchoir pendant que j'explique la consigne. Or, en début d'année nous avons convenu avec les élèves que lorsque la maîtresse passe une consigne on ne se déplace pas, pour rester attentif et écouter la consigne. Puis à la quatrième minute, lorsqu'un élève répond sans lever le doigt.

On peut peut-être avancer que la majorité des élèves font un usage extensif des règles institutionnelles et groupale, et c'est pourquoi il n'y a pas besoin d'un temps spécifique pour reposer le cadre.

VI. Conclusion

La thématique travaillée, comme la méthodologie utilisée dans cette étude ont été une source d'enrichissement personnel et professionnel.

En utilisant la vidéo, j'ai été amenée à avoir plusieurs niveaux de lecture de ma pratique ce qui a été très formateur. Tout d'abord, il y a eu une confrontation directe. Cela m'a permis de me voir, de mieux me connaître en situation d'enseignement, et de me rendre compte de l'image que je renvoyais aux élèves.

Puis j'ai eu une lecture des situations filmées avec mon Directeur de mémoire et l'échange que nous avons eu m'a permis de m'appuyer sur son expérience pour m'aider à mieux qualifier les gestes observés. Ensuite le travail de retranscription, où j'ai dû reprendre mot à mot la consigne et les échanges avec les élèves, a été une étape supplémentaire, où j'ai pu me confronter à chacune de mes paroles et mesurer leur pertinence ou leur maladresse. Et enfin, le fait de devoir analyser les données, m'a amenée à tout décomposer en qualifiant chaque geste de métier. Avec ce travail, j'ai pu conscientiser certains gestes de métier et repérer des moments de moindre efficacité.

D'autre part, j'ai pu m'apercevoir que par rapport à d'autres professions, celle d'enseignant est un métier où s'il y a un dysfonctionnement, on s'en aperçoit très vite avec le retour des élèves. Cela peut être très déstabilisant en tant que professionnelle novice. Malgré tout, je pense que c'est une ressource fondamentale, un indicateur rapide à prendre en compte pour revoir et comprendre ce qui doit être amélioré.

Ce travail sur l'autonomie m'a aidée à poser les premiers jalons pour faire confiance au groupe classe. En effet, si je n'avais pas de difficultés avec les enfants, par contre la dynamique d'un groupe de 29 élèves était une inconnue qui m'insécurisait.

Avec le travail sur l'autonomie, j'ai été obligée de faire confiance aux élèves. C'était une modalité de travail avec laquelle je n'étais pas du tout à l'aise, car laisser le groupe classe travailler seul ne faisait pas partie de mes représentations, et pour moi c'était aller vers les difficultés avec des élèves qui risquaient d'entrer dans des conduites divergentes. Mais en voyant que c'était possible, j'ai commencé à prendre confiance en moi.

J'ai compris, grâce à ce travail de recherche, que comme tout temps d'enseignement, si l'autonomie est travaillée avec les élèves, construite en amont, explicitée, cela peut-être

une richesse pour l'enseignant lui permettant de varier ses modes de travail. Ainsi que pour les élèves qui en grandissant seront moins dépendants des autres pour travailler et pour penser, car ils auront appris à s'organiser et à se poser des questions. Si ce travail sur ma pratique m'a permis de mûrir professionnellement, il m'a aussi ouvert des perspectives de transformation pour les années à venir. Comme le travail sur l'espace ou celui en ateliers, mais aussi la compréhension des consignes écrites par les élèves ou encore la différenciation et l'auto-évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Bertone S. et Chaliès S. (2008). L'enseignement – Revue EPS
- Méard J. et Bertone S. (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Presse Universitaire de France

Article :

- Lahire B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs – Revue Française de pédagogie, n° 134

Texte officiel :

- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au B.O. EN n°17 du 23 avril 2015 - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Sitographie :

- Meirieu P. Autonomie, Petit dictionnaire de pédagogie, disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Meirieu P. La formation à l'autonomie, La classe au quotidien, disponible sur : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/classeauquotidien.htm>

ANNEXES

Annexe n°1 : Copie de la page du manuel correspondant à l'activité de l'étude ce cas n°1

- Il s'agit de :
 - mettre en évidence la régularité des terminaisons des verbes en *-ir*, en *-dre*, en *-oir*, en *-re* conjugués au présent :
 - Je : **s** (sauf *vouloir* et *pouvoir*)
 - Tu : **s** (sauf *vouloir* et *pouvoir*)
 - Il/elle/on : **t** (sauf *prendre* qui se termine par un *d*)
 - Nous : **ons**
 - Vous : **ez** (sauf *faire* et *dire*)
 - Ils/elles : **ent** (sauf *faire* : *ont*)
 - attirer l'attention sur le radical qui, pour un même verbe, n'est pas toujours le même à toutes les personnes ;
 - mémoriser : *je peux, tu peux, vous faites, vous dites, il/elle prend, nous voyons, vous voyez, ils/elles font.*
 - faire conjuguer d'autres verbes en appliquant les régularités observées.
- À l'aide des collectes de la page 2 du présent, faire compléter en autonomie le tableau suivant. Remplir collectivement les lignes qui ne peuvent pas l'être avec la page de cahier. Énoncer les terminaisons pour chaque personne. Constaté le changement de radical des verbes. Constaté les régularités et les particularités de certaines terminaisons.

<p style="text-align: center;">Verbe venir</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	<p style="text-align: center;">Verbe finir (nourrir, choisir)</p> <p>l'</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	<p style="text-align: center;">Verbe devoir</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>
<p style="text-align: center;">Verbe prendre</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	<p style="text-align: center;">Verbe voir</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	
<p style="text-align: center;">Verbe vouloir</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	<p style="text-align: center;">Verbe pouvoir</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	
<p style="text-align: center;">Verbe dire</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	<p style="text-align: center;">Verbe faire</p> <p>je</p> <p>tu</p> <p>il/elle, on</p> <p>nous</p> <p>vous</p> <p>ils/elles</p>	

Annexe n°2 : Copie de la page du manuel correspondant à l'activité de l'étude ce cas n°2

Exercices

Constituer une phrase :

d'un terrain proche de Calais – l'aviateur – à l'aube – décolle – pour traverser la Manche
d'un terrain – l'aviateur – à l'aube – décolle – pour traverser la Manche – proche de Calais – un matin

Dans les phrases suivantes, entourer le sujet, le prédicat et dans le groupe verbal, souligner le verbe. Indiquer si le sujet est un groupe nominal ou un pronom.

Enfin, il a vu une ligne grise à l'horizon.

En 1907, pour la première fois, il a volé dans un avion de sa conception.

À ce moment-là, l'avion a subi des remous.

Récrire les phrases en changeant de place le groupe qui peut l'être (le complément de phrase). Il y en a deux dans la première et la deuxième phrase.

Déclaration anti-plagiat

Déclaration anti-plagiat

Nom..... *Mey* Prénom..... *Cécilia*

Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date : *12 Mai 2018*

Signature

Mey Cécilia

L'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire

Comment créer les conditions d'un travail en autonomie dans le cadre de la construction d'une attitude autorégulée ?

Résumé :

L'autonomie chez un élève est une compétence transversale dont la finalité est de se passer de l'enseignant mais dont l'apprentissage ne peut se faire sans lui. En partant de ce concept paradoxal et complexe, nous nous intéresserons plus particulièrement à travers ce mémoire à la problématique suivante :

Comment créer les conditions de travail en autonomie en classe dans le cadre de la construction d'une attitude autorégulée ?

La première partie, sans proposer une définition exhaustive de l'autonomie, croisera diverses approches de cette notion afin de mieux cerner cette compétence. La deuxième partie en s'appuyant sur deux enregistrements vidéos de deux séances d'étude de la langue menées en CM1, va présenter des données qui seront mises en relation avec les éléments théoriques de la première partie, afin de proposer une analyse qui tentera d'apporter des pistes de réponses au questionnement posé.

Les résultats de cette étude mettent en évidence que pour avoir une conduite autorégulée, l'élève doit pouvoir s'appuyer et savoir utiliser des ressources en lien avec les règles de vie comme avec l'appropriation des savoirs. Pour cela, un travail d'accompagnement de l'enseignant passant par l'explicitation est nécessaire.

Mots-Clés : Autonomie, Sens, Consigne, Explicitation, Règles