



HAL
open science

Ateliers autonomes : activité et expérience des élèves

Fabien Fraces

► **To cite this version:**

Fabien Fraces. Ateliers autonomes : activité et expérience des élèves. Education. 2018. dumas-02048019

HAL Id: dumas-02048019

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02048019>

Submitted on 25 Feb 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

Ateliers autonomes :
Activité et expérience des élèves

Fabien FRACES

Directeur de mémoire : M. Guillaume AZEMA

Assesseur : M. Serge LEBLANC

Soutenu le 28 mai 2018

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier à Cécile et Virginie pour m'avoir accueilli dans leur classe, pour leur confiance et pour leur collaboration. Leurs pratiques pédagogiques et le climat de leur classe sont une source riche d'étude et d'apprentissage.

Je remercie aussi l'ensemble des élèves, et plus particulièrement Alicia, Léna, Inès, Véra et Léa, qui m'ont accueilli avec bonne humeur dans leur classe, et qui ont accepté bien volontiers de participer à mon travail et de me laisser accéder à leur expérience.

Je souhaite également remercier tout particulièrement M. Guillaume AZEMA, formateur et directeur de ce mémoire, pour son enseignement et ses nombreux conseils tout au long de ma recherche. Aux côtés de M. Serge LEBLANC, que je remercie aussi, ils ont su m'ouvrir les portes des Sciences Sociales et me faire découvrir un pan encore inexploré pour moi de la Science et du Monde de la Recherche. Cette découverte a été riche et précieuse.

J'ai également une pensée pour toutes celles et ceux qui m'ont accompagné de près ou de loin dans cette réflexion : Céline, Sandra, Pascale, Nicolas, Anne, Jérémie...

Je remercie enfin ma femme Isabelle et mes enfants, Pablo et Yanis, pour leur patience, leurs encouragements indéfectibles et leur soutien fidèle. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Résumé

L'autonomie à l'école, à la fois compétence à développer chez les élèves et capacité à mobiliser chez eux, est largement développée dans les classes, dans des formes diverses et avec des degrés de liberté très variés. L'activité des élèves et leur expérience des situations de travail autonome sont ici étudiés pour mieux comprendre ce qu'ils y font et ce qu'ils disent de ces dispositifs scolaires. En s'appuyant sur le programme de recherche anthropologique du cours d'action, ce mémoire analyse l'activité réelle située d'élèves de cycle 2 et cherche à accéder à l'expérience qu'ils ont de ces temps d'apprentissage. Il se focalise sur un format pédagogique particulier : les ateliers autonomes, lors de séances de mathématiques. Il a permis toutefois d'obtenir des résultats généraux qui confortent plusieurs conclusions de recherches scientifiques antérieures relatives à l'autonomie des élèves.

Mots-clés : autonomie, atelier autonome, activité des élèves, expérience des élèves, cours d'action, analyse inductive, entretien d'explicitation

Abstract

Autonomy in school, as both a competency to be developed and a skill to be mobilised by pupils, is often used in classrooms. The pupils activities and their experience of autonomous work situations are hereafter studied in order to better understand how their actions and reactions to such educational setups. Using the anthropological research method known as course of action, this dissertation looks to analyse the realistic 'in situation' activity of elementary school pupils and aims to understand said pupils experiences during these times. It focuses on a specific pedagogical format: autonomous workshops during mathematics. This research, however, allowed to obtain more general results which consolidate several findings from prior studies regarding the subject of pupil autonomy.

Key words: autonomy, autonomous workshop, pupil activity, pupil experience, course-of-action, inductive analysis, interview of explicitation

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Table des matières.....	4
Table des illustrations	6
Introduction.....	7
I. Constats sur l'autonomie	9
I.1. Définitions préalables, précisions dans le cadre de l'École	9
I.2. L'autonomie dans les classes	10
I.3. Quelques principes favorisant l'autonomie des élèves en classe	11
II. Fondements scientifiques : ce qu'en dit la Recherche.....	12
II.1. Des postures face à la tâche	12
II.2. De leur entrée dans la tâche : liberté et motivation	12
II.3. De leur capacité à rester dans la tâche : concentration et répétition.....	15
III. Questionnements de recherche	17
IV. Cadre théorique et méthodologique.....	18
IV.1. Postulats théoriques.....	18
IV.2. Contexte de l'étude	19
IV.3. Recueil et construction des données.....	21
IV.3.1. Présentation de la nature des données, Choix méthodologiques	21
IV.3.1.1. Décrire l'activité située « visible » des acteurs	21
IV.3.1.2. Accéder à l'activité située « non visible » et à l'expérience des acteurs.....	23
a. Cadre méthodologique : l'entretien d'explicitation.....	23
b. Modalités de mise en œuvre	24
IV.3.2. Choix des acteurs.....	25
IV.4. Méthodes d'analyse des données	26
IV.4.1. Analyse extrinsèque des traces de l'activité située.....	27
IV.4.2. Recension des éléments de discours relatifs à des questions de recherche.....	27
IV.4.3. Analyse inductive générale du discours des acteurs.....	28
V. Analyses et résultats	30
V.1. Les acteurs.....	30
V.2. Analyses individuelles	30
a. Alicia, 6 ans, élève de CP	30

b.	Léna, 6 ans, élève de CP.....	33
c.	Inès, 6 ans, élève de CP	35
d.	Véra, 9 ans, élève de CE2.....	38
e.	Léa, 9 ans, élève de CE2.....	41
V.3.	Synthèse des résultats.....	46
V.3.1.	Capacités à entrer et à rester dans la tâche	46
V.3.2.	Postures des élèves	46
V.3.3.	Préoccupations typiques des élèves	47
V.3.4.	Liberté de choix	48
V.3.5.	Discipline en classe	48
VI.	Discussion.....	50
VII.	Critiques de l'étude.....	53
VII.1.	Limites potentielles.....	53
VII.1.1.	Difficultés liées à la nature des acteurs.....	53
VII.1.2.	L'influence du chercheur dans la démarche	53
VII.1.3.	Validation méthodologique de l'analyse inductive générale.....	54
VII.2.	Améliorations possibles.....	54
VIII.	Conclusions	56
	Bibliographie.....	58

Table des illustrations

Figure 1 : Extrait d'un cahier de prises de notes ethnographiques	22
Figure 2 : Extrait d'un enregistrement vidéo d'une séance	23
Figure 3 : Extrait d'un verbatim d'entretien d'explicitation	25
Figure 4 : Alicia en situation.....	31
Figure 5 : Léna en situation.....	34
Figure 6 : Inès en situation.....	36
Figure 7 : Véra en situation.....	39
Figure 8 : Léa en situation.....	42

Introduction

Publié au Bulletin Officiel le 23 avril 2015, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture tel qu'il a été adopté par le législateur suite au vote de la loi de Refondation de l'École de la République (8 juillet 2013), affiche l'ambition de donner aux élèves les moyens d'être autonome. Il vise en effet l'épanouissement personnel, l'esprit critique, l'exercice de la liberté, les capacités à réfléchir, à mobiliser ses connaissances et ses compétences pour penser et agir. Plus précisément dans le domaine 2 du Socle, il est explicitement stipulé que « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie. » Autant de références et de caractéristiques propres à l'autonomie de la personne.

En classe maternelle ou élémentaire, les enseignants ont donc pour objectif de développer et de former leurs élèves à l'autonomie. Aussi les voit-on pratiquer des pédagogies plus ou moins tournées vers cette compétence fondamentale. Dans les classes appliquant explicitement les méthodes de la pédagogue Maria Montessori (1878-1952) ou se disant d'inspiration montessorienne, dans les classes coopératives animées par les travaux de Célestin Freinet (1896-1966), comme dans les classes relevant de pédagogies plus traditionnelles, l'autonomie des élèves constitue un apprentissage à part entière. Ces classes s'inscrivent parfois même dans un mouvement qui cherche à permettre *a priori* l'expression d'une certaine autonomie.

Tous les dispositifs d'autonomie ne relèvent pas de la célèbre pédagogue italienne ou de l'illustre instituteur de Vence, et il conviendra en ce sens de définir l'autonomie et ses degrés divers d'application dans le travail qui va suivre. En tout état de cause, les écrits scientifiques et professionnels relatifs à l'autonomie à l'école et aux méthodes ou outils qui permettent de la favoriser sont nombreux étant donné l'évolution de l'importance de cette notion dans le domaine de l'éducation depuis la première moitié du XX^{ème} siècle.

Toutefois, l'activité des élèves en autonomie semble à ce jour très peu décrite et analysée. Plusieurs auteurs français ont approché dans leurs recherches l'analyse des comportements des élèves en situation scolaire. Mais il est difficile de trouver aujourd'hui des travaux conséquents et abondamment cités sur l'activité réelle, effective, des élèves en autonomie dans le format pédagogique spécifique du travail en atelier autonome tel que pratiqué dans ma classe de cycle 2.

Lors de mes toutes premières semaines en responsabilité dans cette classe de cycle 2, à l'occasion d'une visite informelle d'un membre de la circonscription académique, une remarque m'avait surpris et interrogé. A la vue d'un élève placé seul au fond de la classe sur un atelier

d'inspiration montessorienne, parce que celui-ci avait terminé son travail personnel, je me vis félicité pour avoir autorisé cet élève à travailler en autonomie. Très heureux et fier du compliment, je me suis ensuite posé la question : cet élève est-il au travail ? Que fait-il réellement lorsqu'il est « livré à lui-même » dans de telles conditions, pendant que moi enseignant suis accaparé par le reste de la classe ? De son point de vue, que ressent-il face à cette situation scolaire ?

Il m'a donc semblé intéressant de tenter, au travers du présent travail de recherche, de comprendre et d'analyser l'activité réelle et l'expérience des élèves en situation de travail autonome. L'élève est-il réellement en apprentissage, au sens académique du terme ? Quelles actions l'élève met-il en œuvre, quelles postures adopte-t-il lors d'un temps d'autonomie ? Comment perçoit-il ces situations scolaires ?

Après avoir esquissé plusieurs constats pour tenter de définir au préalable l'autonomie à l'école, je présenterai l'état des recherches qui pourraient éclairer mes questions, duquel état émergera un questionnement de recherche. Ensuite, le cadre théorique et méthodologique de mon travail sera développé pour expliciter le contexte dans lequel et le regard avec lequel sera abordée la problématique de l'activité et de l'expérience des élèves en situation de travail autonome. Ce document présentera enfin les analyses et les résultats qui émanent de mon travail pour finalement entrer en discussion avec l'état des recherches en la matière et en tirer les conclusions et les prolongements possibles notamment du point de vue de ma pratique professionnelle.

I. Constats sur l'autonomie

I.1. Définitions préalables, précisions dans le cadre de l'École

Le dictionnaire de l'Académie Française nous apprend que ce mot est emprunté du grec *autonomia*, dérivé de *autonomos*, signifiant étymologiquement « qui se régit par ses propres lois », « qui agit de soi-même ». Il est donc question lorsqu'on parle d'une personne, de sa « faculté à se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement. » (CNRTL, 2012)

Philippe Foray (2018) va plus loin dans sa définition de l'autonomie en distinguant trois formes d'autonomie :

- l'autonomie « pragmatique », qui permet « d'agir par soi-même pour répondre aux contraintes et aux attentes du monde social »,
- l'autonomie « morale », qui permet de « choisir par soi-même », de « prendre des décisions par soi-même »,
- et l'autonomie « intellectuelle », qui consiste à « penser par soi-même », à « s'orienter par soi-même dans le monde culturel et à maîtriser les savoirs ».

In fine, il pose comme définition générale de l'autonomie la « capacité à convertir des influences, des dépendances, des contraintes, en ressources pour agir, choisir et penser » (2018).

Une fois ces définitions posées, il convient de s'attacher à définir la notion dans la sphère éducative. Elle est complexe et recouvre plusieurs acceptions. La tâche s'en trouve alors plus délicate, quand de surcroît cette notion est « devenue une référence obligée dans l'ordre des représentations, débats, et politiques en matière d'éducation. Institutions, enseignants, parents invoquent volontiers la nécessaire autonomie de l'enfant [...], sous la forme d'un idéal pédagogique et d'une norme de comportement, qui préfigurent idéalement l'accès à l'indépendance et à l'identité. » (Perier, 2014, p.3) Il serait donc question à la fois de pédagogie, d'attitude, d'accès à sa propre liberté.

Mais on peut, selon Sylvain Connac (2016) reprenant à son compte des écrits antérieurs, considérer deux approches de l'autonomie chez l'élève.

La première concerne l'apprentissage : « est autonome, un élève qui est capable de prendre le contrôle de ce qu'il apprend. » (Benson, 2001) Cela correspond au sentiment de réinvestir par soi-même ce que l'on s'est construit. [...] La seconde acception reconnaît l'autonomie d'un élève lorsqu'il se manifeste comme un sujet capable de subvenir à ses besoins. (Connac, 2016, p.5)

Dans la suite de cet exposé, le mot autonomie pourra donc s'employer pour qualifier « l'élève autonome » capable de gérer lui-même son parcours dans les apprentissages (autonomie dans l'apprentissage) mais également capable d'adopter une attitude favorisant la réponse à ses besoins (autonomie dans le comportement).

Il faut aussi considérer l'autonomie du point de vue des dispositifs pédagogiques. En effet le terme « peut être également [compris] comme une organisation permettant aux élèves de se déterminer eux-mêmes, de choisir leurs matières et certaines formes de discipline. » (Briquet-Duhazé, 2011, p.2) Dans de nombreuses classes, toutes peut-être, les enseignants mettent en œuvre des dispositifs ou activités en autonomie. Le « travail autonome » s'entend à des degrés divers et le terme autonomie mérite souvent d'y être relativisé.

I.2. L'autonomie dans les classes

Ce « travail autonome » peut recouvrir différentes facettes. Il peut s'agir tout à la fois d'une tâche simple, d'une activité plus complexe ou encore d'une situation pédagogique, dans lesquelles l'élève doit atteindre un objectif sans cadrage ni contrôle immédiat et direct de l'enseignant.

Cela peut donc concerner la simple écriture ritualisée de la date au tableau, l'exécution d'un exercice d'application, la possibilité d'aller chercher un livre dans la bibliothèque de classe, comme cela peut s'entendre de la réalisation d'activités en atelier individuel pendant un temps de classe plus ou moins long, durant lequel de surcroît l'enseignant est peu voire pas disponible pour étayer le travail de l'élève.

Concernant cette absence d'intervention ou de disponibilité de l'enseignant dans le travail autonome, il convient de rester prudent sur la qualification d'autonomie. Un être social n'est « jamais seul » mais « toujours dépendant des contributions et des influences sociales, des règles et des pratiques sociales » (Foray, 2018).

Les classes regorgent d'outils à disposition des élèves pour étayer leurs activités tout au long de la journée (affichages en particulier). L'enseignant, quant à lui, n'est jamais véritablement indisponible, sans contrôle sur ce qu'il se passe dans sa classe. Il fixe par ailleurs grandement les conditions du travail autonome en définissant les objets d'apprentissage, les supports pédagogiques, la durée de l'activité, ou encore les règles à respecter.

A l'école, l'autonomie de l'élève ou du travail scolaire n'est donc jamais absolue et différents degrés d'autonomie y sont observés. Il conviendra dans le développement ultérieur de cette recherche de décrire précisément les conditions d'autonomie dans lesquelles l'activité réelle des élèves sera étudiée ici.

I.3. Quelques principes favorisant l'autonomie des élèves en classe

Nous rappellerons succinctement quelques principes pédagogiques permettant de favoriser l'autonomie des élèves en classe. Pour cela, il est possible de s'appuyer sur les travaux de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), qui, d'après les études de Skinner et Edge (2002), et de Reeve et Jang (2006), synthétisent les stratégies susceptibles de nourrir le climat motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe pour soutenir les besoins d'autonomie des élèves.

D'après ces travaux (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, p.153), ces stratégies doivent se focaliser sur l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage et peuvent se résumer comme suit :

- Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage,
- Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options,
- Suggérer différents possibles, différentes pistes de travail à explorer,
- Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut... », « tu dois... »,
- Prendre en compte les préférences des élèves,
- Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles,
- Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage,
- Féliciter les élèves pour leur progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux.

Le présent document ne détaillera pas plus amplement les modalités de mise en œuvre et de développement de l'autonomie des élèves en classe. L'objectif ici est de s'intéresser à l'activité et à l'expérience des élèves en situation de travail autonome, plutôt qu'à l'état des recherches et aux gestes professionnels qui permettent de favoriser leur autonomie.

II. Fondements scientifiques : ce qu'en dit la Recherche

Bien qu'apparemment les travaux en la matière soient peu conséquents ou du moins peu cités, par rapport à l'objectif recherché et dans le contexte propre à cette étude, les recherches bibliographiques permettent d'orienter la problématique de l'activité des élèves en situations de travail autonome vers plusieurs voies exploratoires.

Après avoir explicité les postures possibles des élèves face à la tâche, nous nous intéresserons à l'entrée de ceux-ci dans les activités autonomes puis à leur capacité à y rester.

II.1. Des postures face à la tâche

D'abord, pour analyser l'activité des élèves, nous nous penchons sur leurs attitudes, leurs comportements et plus précisément sur les postures qu'ils adoptent face à la tâche dans une situation de travail autonome.

L'inventaire dressé par D. Bucheton et Y. Soulé (2009) fait état de six postures d'élèves traduisant les principales caractéristiques de l'engagement d'un élève dans les tâches.

[1] La posture « première » décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. [2] La posture « scolaire » caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. [3] La posture « ludique-créative » traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré. [4] La posture « dogmatique » manifeste une non-curiosité affirmée. Le "je sais déjà", le "mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit". [5] La posture « réflexive » est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. [6] [Enfin vient] la posture de « refus » : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer [...]. (Bucheton & Soulé, 2009, p.39)

Nous utiliserons ce canevas pour décrire l'attitude et l'implication des élèves lorsqu'ils entrent dans une activité autonome.

II.2. De leur entrée dans la tâche : liberté et motivation

Dans la pédagogie Montessori, « l'environnement permet aux enfants d'agir librement et indépendamment de l'adulte [...], favorisant ainsi leur autonomie, leur prise d'initiative et leur permettant d'atteindre une concentration profonde. » (Dénervaud & Gentaz, 2015, p.2) La liberté de

choix est un principe fondateur de la pédagogie Montessori. Elle est, selon Montessori elle-même, à l'origine du grand intérêt des élèves et de leur grande concentration (Jouan, 2012, p.3).

Toutes les pratiques pédagogiques usant de l'autonomie ne relèvent pas de la méthode Montessori et selon les dispositifs choisis par les enseignants, le degré de liberté des élèves peut être en effet plus ou moins restreint. On pourra s'interroger notamment sur l'influence de l'utilisation des plans de travail issus de la pédagogie Freinet sur la liberté de choix des élèves en autonomie. Alors même que ce courant pédagogique vise à développer l'autonomie, le plan de travail est un outil dirigé par l'enseignant pour planifier les tâches des élèves en fonction des apprentissages visés, ce qui limite leur degré de liberté à choisir la tâche.

La liberté de choix d'une activité ou d'une ressource pour un travail est une caractéristique des situations favorisant le travail autonome et le développement de cette compétence. Nous nous focalisons donc dans le présent travail de recherche à des classes dans lesquelles cette liberté est relativement développée.

Dans ces conditions, plusieurs études scientifiques dressent des constats ou aboutissent à des conclusions similaires.

Observant des élèves de Moyenne et Grande Section dans une classe de maternelle d'inspiration montessorienne, Sylvie Jouan (2012, p.1) rapporte que « les enfants s'engagent avec plaisir dans les ateliers et s'auto-disciplinent avec rigueur. »

Dans une expérimentation sur l'apprentissage de l'autonomie en école maternelle, Sylvie Briquet-Duhazé (2011, p.15) nous signale que les élèves sont capables de « [s'installer] rapidement et [s'impliquer] dans les activités du fait de leur propre choix », sans « chahut ni flottement. »

Cette caractéristique de l'engagement favorisé par la liberté de choix se retrouverait même plus tard chez les adultes-apprenants. L'analyse du travail autonome d'étudiants par Peggy Candas (2012, p.156) relève également qu'au moment de se lancer dans un temps d'apprentissage autodirigé, « aucun cas de paralysie ou d'errance n'a été observé, et les étudiants ont mis très peu de temps à choisir une ressource. »

D'après les travaux de Bucheton & Soulé (2009), dans les classes primaires où les enseignants « lâchent-prise », laissent un espace de pensée et évitent de recourir aux postures de contrôle, donc offrent une forme de liberté, d'autonomie aux élèves, s'installent chez eux des postures réflexives et créatives, et s'estompe le refus.

Sylvain Connac (2016) a, dans ses recherches sur des élèves de cycle III utilisant le plan de travail en classe, utilisé ce prisme des six postures pour décrire les attitudes desdits élèves après que ceux-ci aient travaillé en autonomie (relative car prédéterminée par leur plan de travail).

Il apparaît que les postures ludique-créative et de refus [ainsi que dogmatique] sont quasi absentes [...]. L'autonomie vécue par les élèves [...] ainsi que l'authenticité des choix qu'ils ont à effectuer semble les détourner de toute volonté d'opposition à ce que l'école demande de fournir [...]. (Connac, 2016, p.14)

Concernant l'hypothèse qu'il fait selon laquelle le plan de travail développe l'autonomie, il poursuit qu'étant donné « [...] la possibilité de choisir leur travail, les supports d'entraînement, les camarades pour collaborer », rares sont ceux qui « pervertissent ces espaces d'autonomie pour rompre le contrat didactique. » Ici, même si le degré de liberté est relativement restreint par le plan de travail, il semblerait que les élèves adoptent moins qu'ailleurs des postures hostiles au travail.

En revanche, Sylvain Connac (2016) évoque également les trois autres postures d'élèves.

Les élèves ne disent pas que les trois autres postures sont systématiquement présentes. Quelques-uns témoignent d'entrées dans la tâche sans réflexion, par simple conditionnement et mécanisation du travail de classe (posture première). D'autres ne saisissent pas les enjeux de l'activité scolaire proposée et ne la questionnent pas (pas de posture réflexive). Ce qui conduit certains élèves à tenter prioritairement à répondre aux demandes de l'enseignant (posture scolaire), plutôt qu'à reconnaître les bénéfices personnels du travail en cours. (Connac, 2016, p.14)

Enfin, dans une analyse de l'activité d'élèves de cycle 3 en situation de travail individuel écrit, donc dans un format pédagogique où leur capacité d'autonomie est mobilisée (ceux-ci doivent réaliser une tâche à leur table avec leur propre matériel, et l'enseignant n'est pas toujours disponible), Philippe Veyrunes (2017) nous indique que « leur implication dans le travail était variable : certains mettaient beaucoup de temps à se mettre au travail alors que d'autres terminaient rapidement les exercices proposés [...] » (2017, p.105).

La liberté laissée à l'apprenant lors d'un temps d'autonomie apparaît donc comme fondamentale pour garantir la motivation à entrer dans la tâche. Il est par la suite intéressant de constater que cette motivation semble à l'origine d'une grande concentration lors de la réalisation des activités autonomes.

II.3. De leur capacité à rester dans la tâche : concentration et répétition

D'après Montessori (1936, citée dans Jouan, 2012), la concentration est un maître-mot pour entrer dans les apprentissages. Cela passe par un environnement riche et le respect rigoureux de règles de classe.

Sylvie Jouan (2012, p.2) note d'ailleurs, dans son étude citée ci-avant sur des élèves de maternelle en ateliers montessoriens, que ceux-ci font preuve d'une grande concentration, d'une persévérance à rester dans la tâche, d'une capacité à ranger et à se relancer dans un atelier, d'une rigueur à rester silencieux.

Une étude de Rathunde et Csikszentmihalyi (2005, citée dans Dénervaud et Gentaz, 2015, p.4), nous apprend également que les élèves issus d'une pédagogie Montessori « ont une plus grande motivation intrinsèque, font preuve d'une grande concentration intéressée et d'un intérêt concerné dans leurs activités académiques. »

Dénervaud et Gentaz (2015, p.2) nous rappellent d'ailleurs que Maria Montessori défend l'idée que les enfants « ont une curiosité spontanée, une motivation intrinsèque », qu'ils « n'ont pas peur de l'échec ». Et « à l'inverse, ils éprouvent un besoin de répétition jusqu'à atteindre une perfection de l'acquisition. » L'apprentissage chez Montessori est ainsi pensé comme une « source de satisfaction. »

Cette répétition de la tâche est omniprésente dans les analyses de Montessori. Sylvie Jouan (2012, p.4) souligne à ce propos l'hypothèse de la pédagogue italienne selon laquelle cette répétition répond à un « besoin intérieur », parce qu'il se joue chez l'élève un développement essentiel sur le plan cognitif ou psychomoteur. Elle rapporte également que Béatrice Missant (2001, cité dans Jouan, 2012, p.4) évoque 2 pistes explicatives : soit l'élève maîtrise et alors il se perfectionne pour gagner en confiance et en plaisir, soit il est en recherche et alors il poursuit pour répondre à son besoin.

Par contre, Veyrunes nous apprend quant à lui, dans son étude de l'activité des élèves en travail individuel écrit (2017), que « la plupart [des élèves] avaient à un moment ou à un autre des préoccupations de convivialité » (2017, p.105), qu'ils « se donnaient rendez-vous [...] pour avoir des interactions » (2017, p.106). Ces interactions étaient discrètes avec leurs voisins, elles consistaient en des « discussions, échanges de "petits messages", aide à la réalisation des exercices, prêt ou échange d'objets scolaires ou non » (2017, p.105 et 106).

Son analyse aboutit à l'identification de trois préoccupations typiques des élèves dans cette situation de travail autonome : « a) de réussir les exercices [...] ; b) d'obtenir l'aide d'un camarade ou bien de l'enseignant en cas de difficulté ; c) de se distraire seul ou bien avec un camarade » (2017, p.106).

Cela permet d'entrevoir que, selon les dispositifs pédagogiques d'autonomie mis en œuvre, plus ou moins cadrés, l'activité des élèves ainsi que leurs préoccupations peuvent fortement varier, allant d'une forte concentration et d'un degré élevé de répétition, à des postures plus scolaires (au sens de Bucheton & Soulé, 2009) et des attitudes plus enclines à rechercher les interactions sociales, dans un but parfois plus ludique que sérieux.

A ce stade de la présente analyse, il apparaît donc utile de s'attacher à décrire le niveau de concentration des élèves en autonomie et à observer notamment le degré de répétition dont ils peuvent user.

III. Questionnements de recherche

L'autonomie, rappelons-le, est une compétence à mobiliser et à développer chez les élèves. A l'école, dans des situations de travail autonome, les auteurs cités précédemment évoquent tour à tour liberté, motivation, satisfaction, concentration, répétition...

Dans des classes où les enseignants proposent aux élèves des situations de travail autonome sur des temps de classe plus ou moins longs, avec une liberté plus ou moins cadrée, il paraît intéressant d'une part de questionner les hypothèses et analyses effectuées par les auteurs ayant étudié l'activité des élèves, mais d'autre part il paraît utile de s'interroger sur la perception qu'ont les élèves de ces situations.

Premièrement, il est possible de se demander quelles sont les postures que les élèves adoptent effectivement dans ces situations d'autonomie. Les élèves semblent-ils *a priori* aptes à entrer dans la tâche sans difficulté, sans errance, mais au contraire avec une satisfaction affichée ? La liberté qui leur est laissée dans l'entrée dans la tâche est-elle explicite, perceptible ? La concentration, le silence et la rigueur au travail sont-ils prégnants dans ces moments de classe ? Observe-t-on effectivement des comportements motivés et concentrés, de la persévérance à rester dans l'activité, de la part des élèves en situation de travail autonome ?

Mais au-delà d'une observation et d'une analyse inférentielle, extrinsèque, il semble pertinent dans un second temps d'interroger *a posteriori* la perception que les élèves peuvent avoir de leur propre activité lorsqu'ils pratiquent des situations de travail autonome. Les élèves ressentent-ils une certaine facilité ou une satisfaction à entrer dans la tâche et à y rester ? Que nous disent-ils des motivations qu'ils ont eu à choisir tel ou tel atelier, ou qu'ils ont à y rester, parfois au prix d'une persévérance étonnante ? La « liberté de choix » est-elle évoquée explicitement par les élèves comme source de motivation ? Que disent les élèves de leur faculté à répéter certains ateliers plus que d'autres ? Ont-ils conscience de ces répétitions ? Et finalement qu'éprouvent-ils à travailler en autonomie ?

In fine, au travers de l'ensemble de ces questions, nous tenterons de comprendre et d'analyser l'activité réelle et l'expérience propre des élèves lors de situations de travail autonome.

IV. Cadre théorique et méthodologique

IV.1. Postulats théoriques

Pour répondre au présent questionnement de recherche, mon travail s'inscrit dans un programme de recherche anthropologique s'inspirant de la « cognition située » (Hutchins, 1985 ; Kirshner & Whitson, 1987 ; cités dans Durand & Veyrunes, 2005) selon deux traits principaux : d'une part les « modes de décision, de raisonnement, d'engagement des individus sont étroitement liés au contexte de leur apparition » et d'autre part la cognition résulte « d'un couplage activité-situation au sein duquel [l']environnement offre aux acteurs des ressources pour la cognition et l'action. » (Durand & Veyrunes, 2005, p.48)

Ce programme se réfère au « cours d'action » établi par Theureau, qui peut se définir comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur. » (Theureau & Jeffroy, 1994, cité dans Durand & Veyrunes, 2005, p.49)

On ne se limite donc pas à envisager seulement le comportement (influence béhavioriste) ou la seule cognition (paradigme cognitiviste). On s'intéresse à l'activité en tant que totalité complexe et dynamique, située (c'est-à-dire « indissociable de la situation dans laquelle elle se déroule »), cognitive (c'est-à-dire « qu'elle manifeste, construit, modifie en permanence des connaissances »), cultivée (c'est-à-dire « qu'elle est inséparable de construits inscrits dans des dynamiques historiques et culturelles »), et « indissociablement individuelle et collective » (Veyrunes, 2017, p.79 et 80). L'activité est par ailleurs un vécu corporel, subjectif, qui donne lieu à une expérience propre.

Le travail de description et d'analyse se base donc sur les présupposés suivants, tels que décrits par Durand et Veyrunes (2005) :

- celui de l'autopoïèse : un organisme vivant définit et maintient sa propre organisation dans ses interactions avec l'environnement, ce qui entraîne un couplage structurel pour l'organisme avec la situation, qui construit et modifie à chaque instant son organisation et son environnement ; ce couplage est dit asymétrique : c'est l'acteur qui définit ce qui le perturbe, ce qui est pertinent pour lui ;
- celui d'une conscience pré-réflexive : l'action est un vécu saisi subjectivement pour constituer l'expérience de l'acteur ;
- et celui d'une auto-organisation : l'activité ne résulte pas essentiellement de la planification et de la prescription mais du couplage asymétrique entre l'activité et la situation, c'est-à-dire

les interactions et les influences réciproques de l'activité sur la situation, selon les éléments de contexte pris en compte par l'acteur ;

Nous nous intéressons donc aux éléments organisateurs de l'activité réelle en situation écologique, à partir de ce que peuvent montrer les acteurs (part visible) mais également en tenant compte de leur corps, de leur culture, de leur expérience, de ce qui est significatif chez eux (part opaque).

IV.2. Contexte de l'étude

La présente étude s'intéresse à l'activité et à l'expérience de 5 élèves dans deux classes élémentaires multi-âges (CP-CE1-CE2) d'une école du département de l'Hérault.

Les enseignantes, Cécile et Virginie, pratiquent des pédagogies dans lesquelles des temps de travail sur des ateliers autonomes sont très courants et réguliers (environ une heure quotidiennement). Les élèves sont donc familiarisés avec le travail en autonomie moment pendant lequel ils sont libres de travailler sur des ateliers, d'inspiration principalement montessorienne, seuls ou à plusieurs, dans des conditions de non-disponibilité de leur professeure.

Étant moi-même en responsabilité dans une classe de CP-CE1, et utilisant régulièrement ce type de supports pédagogiques, il me paraissait intéressant d'étudier des élèves de cycle 2, âgés de 6 et 9 ans.

Cécile pratique ce type de travail en autonomie depuis plusieurs années et nombre de ses élèves de CE1 et de CE2 sont donc habitués à travailler de la sorte. Ce n'est par contre pas le cas des élèves de Virginie, qui ne pratique les ateliers en cycle 2 que depuis cette année.

Par ailleurs, certains élèves de CP ont pu pratiquer en maternelle de tels ateliers, mais ce n'est pas le cas de tous.

Dans le cadre de cette étude, il paraissait donc intéressant de s'attacher à observer et s'entretenir avec des élèves qui pratiquent de telles situations d'autonomie depuis leur entrée en école élémentaire et d'autres qui au contraire n'ont véritablement abordé cette pratique que depuis le début de l'année scolaire.

Les observations ont été réalisées durant des séances de mathématiques décloisonnées, pendant lesquelles les élèves de 4 classes de l'école sont répartis par niveau d'apprentissage, en fonction de leur zone proximale de développement. Ainsi Cécile est en charge de l'enseignement des mathématiques aux élèves de niveau CP (qui compte des élèves de CP mais aussi de CE2 et d'ULIS¹), alors que Virginie accueille dans sa classe les élèves de niveau CE2 (qui compte des élèves de CE2 mais aussi de CE1 et d'ULIS).

Il paraît judicieux d'analyser l'activité des élèves en mathématiques car dans ces deux classes, les ateliers disponibles sont très développés et très sollicités pour l'apprentissage de cet enseignement.

Par ailleurs, pour des questions pratiques et pour garantir l'homogénéité des situations dans mon étude, le choix a été fait de mener mes observations durant ces séances décloisonnées tous les mardis matins, de 9h00 à 10h00. Ainsi deux observations des élèves de CP ont eu lieu dans la classe de Cécile et deux se sont déroulées dans la classe de Virginie.

Ces séances de mathématiques décloisonnées ont lieu dans ces deux classes tous les lundis, mardis et jeudis et sont organisées selon la même structure de tâche, à savoir des groupes d'élèves qui pratiquent, selon un système de rotation préétabli, soit des activités sur fichier en présence de l'enseignante (celle-ci peut être sollicitée par l'élève en cas de besoin), soit des activités de travail sur des ateliers autonomes, cadre de ma présente analyse.

Il faut noter la différence de durée des séances entre les deux classes. Chez Cécile, avec les élèves de CP, le temps de travail autonome avoisine les 30 à 40 minutes alors que dans la classe de Virginie, celui-ci dure 50 à 55 minutes.

Il convient enfin de préciser que, dans les séances de mathématiques de Virginie, contrairement à celles de Cécile, les élèves de CE2 suivent une forme de plan de travail lors de ces situations d'apprentissage en autonomie. Outil inspiré de la pédagogie Freinet, chaque élève renseigne en fin de séance une fiche qui informe de la réalisation de tel ou tel atelier. L'élève peut choisir librement ses ateliers mais au fil de l'avancement de l'année et des apprentissages, l'enseignante peut orienter son travail vers certains ateliers, ce qui limite d'une certaine manière sa liberté de choix.

¹ Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Mes observations s'étant déroulées en milieu d'année scolaire, de janvier à mars 2018 (période 3), les élèves ont pu pratiquer de telles situations depuis plusieurs semaines scolaires déjà. Ils ont donc été confrontés à celles-ci depuis un temps suffisamment long pour leur permettre de connaître le fonctionnement de ces temps de travail autonome sur atelier, et de fait de s'exprimer sur leur expérience propre.

Des photographies des coins ateliers de ces deux classes sont présentées en **annexe 1**.

IV.3. Recueil et construction des données

IV.3.1. Présentation de la nature des données, Choix méthodologiques

Dans le cadre du présent travail, les données recueillies sur l'activité et l'expérience des élèves en situation de travail autonome relèveront de l'approche ethnographique. Les données seront de deux natures différentes.

Les premières pourront être qualifiées d'extrinsèques car elles apporteront des renseignements sur l'activité « visible », communicable, des acteurs.

Les secondes pourront être qualifiées quant à elles d'intrinsèques car elles tenteront d'avoir accès à la part « non visible » de l'activité située des acteurs ainsi qu'à leur expérience.

IV.3.1.1. Décrire l'activité située « visible » des acteurs

Premièrement, au cours des séances de recueil des données, sont d'abord utilisés des supports de deux types pour collecter des données extrinsèques :

- Des notes ethnographiques : décrivant l'activité « visible » des élèves (actions, interactions, communications, comportements apparents, préoccupations visibles, perturbations...) ainsi que l'environnement de la séance (bruit, contexte...), ces notes sont chrono-renseignées et donnent des informations sur le déroulement de l'activité des élèves tout au long de la séance ;
- Des enregistrements audio-visuels : sur un plan fixe, l'appareil vidéo permet de capter l'activité « visible » des élèves et l'environnement de la séance, à l'instar des notes ethnographiques que ces films complètent sur le plan informationnel ; les enregistrements permettent en outre de garder une trace visuelle et consultable *a posteriori*, qui pourra autant que de besoin, être sollicitée pour revoir les séances et ainsi apporter des informations supplémentaires qui auraient éventuellement échappées aux notes ethnographiques ; il

convient de préciser que dans ces vidéos, les échanges oraux entre les acteurs sont très difficilement perceptibles étant donné les configurations de l'activité observée. Les films ne nous renseigneront donc quasiment exclusivement que sur la partie visuelle de la situation, et il sera difficile d'en extraire des données audio.

La figure ci-dessous illustre un extrait du cahier de notes ethnographiques prises en séance.

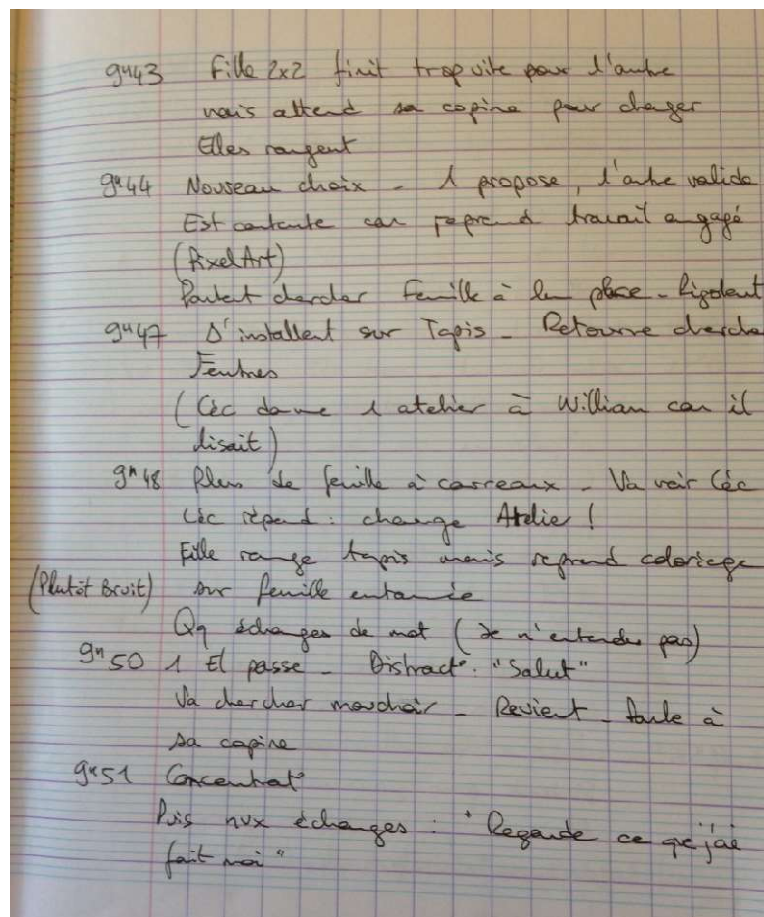


Figure 1 : Extrait d'un cahier de prises de notes ethnographiques

La figure ci-dessous illustre quant à elle un extrait d'un enregistrement vidéo.



Figure 2 : Extrait d'un enregistrement vidéo d'une séance

L'ensemble des notes ethnographiques et des enregistrements audio-visuels sera présenté dans son intégralité en annexes (papier ou numérique).

Ces deux sources de données nous donneront donc des informations observables mais également établies par inférence, ce qui *in fine* nous renseignera sur l'activité située « visible » des élèves.

IV.3.1.2. Accéder à l'activité située « non visible » et à l'expérience des acteurs

a. Cadre méthodologique : l'entretien d'explicitation

Pour tenter de saisir la part « opaque » de l'activité située des élèves en autonomie et accéder au récit de leur expérience, ces premières données extrinsèques sont complétées par des données dites intrinsèques constituées à partir d'entretiens d'explicitation en référence aux travaux de Pierre Vermersch (1994, 2013).

Cette technique d'entretien vise en effet « la verbalisation de l'action » et permet ainsi de « connaître le déroulement de l'exécution de la tâche » (Vermersch, 1994, p.17 et 18). De plus, comme nous l'explique Vermersch, ce type d'entretien s'avère approprié au cadre théorique du présent travail de recherche :

[...] Ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans

l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations [...]. (Vermersch, 1994, p.18)

Ainsi le chercheur permet aux acteurs de verbaliser leurs sensations, leurs savoirs, leurs habitudes, leurs ressentis, leurs préoccupations, et ce afin d'accéder autant que faire se peut à leur expérience.

Pour autant, les verbalisations ne permettent pas seules d'analyser et de comprendre l'activité. Elles viendront « en complément aux informations qu'apporteront ce qui est observable [...] et les traces de la réalisation de l'action [...] » (Vermersch, 1994, p.19).

Les données issues des entretiens sont donc à mettre en relation avec l'activité située telle que renseignée par les données extrinsèques (notes ethnographiques et enregistrements vidéo).

Il s'agit donc ici d'une technique d'entretien qui paraît tout à fait adaptée au cadre du cours d'action et à la problématique du présent travail.

b. Modalités de mise en œuvre

A l'issue de la séance (qui se déroule de 9h00 à 10h00), le temps de récréation (15 minutes) est laissé aux élèves. Puis à leur retour en classe, les acteurs sélectionnés sont invités individuellement à participer à un entretien avec le chercheur, dans une salle connexe à la classe.

D'une part, l'entretien suit un canevas élaboré *a priori* par l'observateur et identique pour tous les entretiens de recueil des données. Ce canevas est présenté en **annexe 10**. L'utilisation de celui-ci permet au chercheur de s'assurer que les questions posées permettront de répondre au questionnement de recherche mais il ne doit cependant pas constituer un cadre trop rigide qui limiterait alors la portée des entretiens. Ainsi les questions posées par l'observateur peuvent au gré de l'entretien être adaptées aux propos de chacun et visent à laisser une certaine liberté à l'expression des acteurs.

D'autre part, l'entretien vise à remettre en situation les acteurs afin que ceux-ci verbalisent le déroulement et les événements de leur séance et nous permettent ainsi de reconstruire *a posteriori* l'activité située.

Les entretiens sont enregistrés à l'aide d'un appareil audiophonique, puis sont retranscrits ultérieurement sous forme de verbatim.

La figure ci-dessous illustre un extrait de ces verbatim.

	[...]
53	F : Et euh... et donc pourquoi tu t'aimes bien le faire tout le temps celui-là ?
54	A : Parce que..... c'est bien comme jeu... je l'aime euh
55	F : T'aimes bien, tu t'sens bien quand tu fais celui-là [A : Oui], t'aimes bien faire celui-là.
56	A : Oui.
57	F : D'accord. Et alors pourquoi après vous avez arrêté ? Pourquoi t'es pas resté tout le temps à faire celui-là ?
58	A : Parce qu'on avait envie de... d'essayer de jouer à autre chose... de, de jouer un peu à autre chose, parce que si on jouait tout le temps à ça euh moi j'commençais un peu à en avoir marre
59	F : D'accord. A t'ennuyer un petit peu ?
60	A : [Sourires]
61	F : Ouais ! Donc après vous avez fait les Pixel arts ?
62	A : Ouais !
63	F : Alors pourquoi après vous avez fait les Pixel arts ?
4'00	
64	A : Parce que on aimait euh... on avait envie toutes les deux de faire euh des pixelarts, et moi j'avais envie de finir euh mon mignon, pour ma mère, et euh j'ai eu le temps de faire un peu des décorations autour.
65	F : D'accord. Ah oui. Et euh...Et tu dis tout le temps « on avait envie, on avait envie », parce que tu choisis toujours avec euh Léna... ce que tu vas faire ?
66	A : Ben oui !
67	F : Oui ?! Vous essayez tout le temps de choisir à deux ?
68	A : Ouais !
	[...]

Figure 3 : Extrait d'un verbatim d'entretien d'explicitation

(« F » désigne les propos du chercheur et « A » ceux de l'acteur, en l'occurrence Alicia)

L'ensemble des enregistrements audio et des verbatim associés sera présenté en annexe (papier et numérique).

IV.3.2. Choix des acteurs

Les élèves des deux classes de cette étude ne sont pas connus *a priori* du chercheur. Même si deux séances d'observation préalable ont eu lieu en décembre pour se familiariser avec le contexte de l'étude et pour établir une relation de confiance avec les acteurs, aucun renseignement préalable n'a été pris sur la personnalité des élèves et leur niveau scolaire. L'objectif est ici de limiter autant

que possible les préjugés du chercheur et éviter ainsi un choix des acteurs influencé par une connaissance de leur « statut » scolaire.

Le choix des acteurs se fait sans sélection *a priori*, mais au contraire au fil des séances d'observations, en fonction :

- des opportunités de recueil des données (élèves à proximité du chercheur ou de l'enregistreur vidéo),
- des configurations de travail autonome (élève travaillant seul, en binome ou au sein d'un groupe),
- ou de manière plus subjective, de l'intérêt porté *in situ* à un acteur par le chercheur au regard du questionnement de recherche.

Ainsi, c'est au cours de chacune des séances que les acteurs sont sélectionnés pour participer à la suite de ce travail de recherche. En fin de séance, les élèves sont consultés directement pour savoir s'ils acceptent de participer à l'étude. Aucun refus n'a été formulé.

IV.4. Méthodes d'analyse des données

Une fois recueillies et mises en forme, les données doivent être traitées pour en faire émerger une analyse qualitative et des résultats fondés.

Pour ce faire, les méthodes d'analyse employées sont de plusieurs natures :

- Analyse extrinsèque des traces de l'activité située,
- Recension des éléments de discours permettant de répondre à des questions issues de la problématique,
- Analyse inductive générale du discours des acteurs.

Ces analyses nous renseignent sur la dynamique des interactions asymétriques entre les acteurs et leur environnement, et nous permettent d'accéder à l'expérience qu'ils ont de ces situations de travail autonome.

Elles sont ensuite croisées pour obtenir des résultats de recherche fondés scientifiquement, résultats qui pourront alors être mis en discussion avec les écrits scientifiques antérieurs relatifs à mon sujet de recherche.

IV.4.1. Analyse extrinsèque des traces de l'activité située

Cette analyse se base essentiellement sur les traces de l'activité des élèves en situation de travail autonome, à savoir les notes ethnographiques et les enregistrements vidéo.

L'objectif visé ici est de décrire l'activité des élèves en situation pour répondre au questionnement de recherche du présent travail.

Ainsi l'activité des élèves est regardée au travers d'un double prisme :

- Entrer dans la tâche,
- Rester dans la tâche.

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le présent questionnement de recherche s'intéresse à ces deux moments fondamentaux des apprentissages qui sont examinés en s'attachant :

- Aux postures que les élèves adoptent pour entrer dans la tâche, selon le canevas des postures d'élèves établi par Bucheton et Soulé (2009) ;
- Au constat, établi ou non, de la quasi-absence de certaines de ces postures (en l'occurrence ludique-créative, dogmatique et de refus) ;
- A leur aptitude à entrer facilement et rapidement dans la tâche, avec plaisir et satisfaction ;
- A la perceptibilité de la liberté d'entrer dans la tâche ;
- A leur comportement sur le plan disciplinaire (respect des règles de la classe, rigueur d'exécution) ;
- A leur niveau de concentration et de persévérance dans la tâche ;
- A leur aptitude à répéter leur travail en atelier autonome ;

Pour tous les acteurs de cette étude, la présente analyse apporte des éléments de réponse relatifs à chacun de ces items.

IV.4.2. Recension des éléments de discours relatifs à des questions de recherche

L'analyse extrinsèque de l'activité gagne à être éclairée par des éléments du discours des acteurs. L'accès à leur conscience pré-réflexive permet en effet, comme on l'a vu, de compléter l'analyse d'un observateur extérieur, et ses éventuelles inférences, et de corroborer ainsi leur activité « visible » par le témoignage de leur expérience significative.

Dans cette seconde étape, c'est le discours des acteurs qui alimente donc la réflexion engagée dans l'analyse extrinsèque précédente. Sont donc recensés dans les entretiens les éléments verbalisés qui nous renseignent sur l'entrée dans la tâche et le « rester » dans la tâche.

A noter toutefois que certains éléments de discours sont référencés dans la partie « analyse extrinsèque » pour des raisons d'organisation des données et de facilité de lecture.

IV.4.3. Analyse inductive générale du discours des acteurs

Tout en donnant une valeur importante aux données extrinsèques, le programme de recherche du cours d'action donne le primat aux données intrinsèques pour les raisons évoquées ci-avant.

Pour alimenter notre réflexion, et accéder à ce qui est significatif pour l'acteur en situation de travail autonome, à ce qui constitue son expérience propre, il est procédé à une analyse inductive générale de leur discours (d'après les enregistrements audio et les verbatim associés) selon un cadre méthodologique synthétisé par Blais et Martineau (2006). En effet, selon ces auteurs :

Cette approche est particulièrement appropriée pour l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories. Le chercheur utilise l'analyse inductive pour faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise. (Blais & Martineau, 2006, p.14)

L'analyse inductive est une démarche « visant à donner du sens à un corpus de données brutes » et complexes, définie comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » et permettant de « passer du spécifique vers le général » par réduction, condensation puis présentation des données (Blais & Martineau, 2006, p.2, 3 et 4).

Ainsi grâce à cette méthode, il est possible de faire émerger du sens de l'ensemble des données intrinsèques recueillies, en recherchant des récurrences relatives à la problématique, en les catégorisant, selon un processus de codification qui suit 4 étapes fondamentales décrites par Blais et Martineau (2006, p.6) :

- 1) Préparer les données brutes : il s'agit ici de préparer l'ensemble des données dans un format commun ;
- 2) Procéder à une lecture attentive et approfondie ;
- 3) Procéder à l'identification et à la description des premières catégories : le chercheur identifie ici les segments de texte qui présentent une unité de sens au regard de l'objet de recherche (processus d'étiquetage) ;

- 4) Poursuivre la révision et le raffinement des catégories : il est question ici de combiner des catégories ou au contraire de les découper, de réviser au besoin leur dénomination, pour *in fine* résumer et donner du sens au discours des acteurs ;

L'analyse inductive est présentée pour chacun des acteurs de cette étude sous forme d'un tableau dans lequel apparaissent les segments de discours recensés, référencés d'après les verbatim, et classés par unité de sens.

V. Analyses et résultats

V.1. Les acteurs

Dans le cadre de cette étude, 5 élèves ont été retenus pour participer aux entretiens.

Trois sont des élèves de CP âgés de 6 ans : Alicia, Léna et Inès. Alicia et Léna ont été observées dans une situation où elles ont travaillé ensemble tout au long de la séance. Inès a été observée lors d'une autre séance dans une situation qui relève plutôt du travail individuel (terme qu'il faut entendre ici comme un positionnement physique théorique de l'élève, et non comme représentatif de son activité).

Deux élèves sont des CE2 âgés de 9 ans : Véra et Léa. Elles ont été observées sur des séances distinctes, où toutes deux étaient majoritairement en travail individuel.

V.2. Analyses individuelles

Les tableaux de construction et d'analyse des données sont présentés dans l'**annexe 21**.

a. Alicia, 6 ans, élève de CP

Lors de la séance d'observation, le 23 janvier 2018 dans la classe de Mme JOVÉ, Alicia a participé aux ateliers autonomes, puis a pu lors de l'entretien s'exprimer sur son activité et son expérience de ce type de travail en classe. L'entretien d'explicitation s'est déroulé avant celui de Léna. Alicia était relativement à l'aise lors de l'entretien et a verbalisé d'elle-même son activité avec une certaine facilité de parole.

Les notes ethnographiques et la vidéo de cette séance sont présentées en **annexes 2 et 6**. L'entretien et le verbatim associé sont détaillés en **annexes 11 et 16**.

La figure ci-dessous permet de repérer l'élève dans la vidéo.



Figure 4 : Alicia en situation

Elle a dès le début de la séance réalisé un premier atelier dit du « Cube » avec sa camarade Léna (il s'agit de reconstituer un cube à l'aide de pièces cubiques de différentes dimensions), puis a effectué toujours avec elle un second atelier nommé « Pixel arts » (l'élève doit reproduire un modèle dessiné selon un quadrillage).

Entrer dans la tâche

Alicia a montré une facilité à entrer dans les deux ateliers. Ses choix étaient rapides (quelques secondes) même lorsque ce fut Léna qui lui proposa le second atelier. Si au départ, sa satisfaction à entrer dans la tâche est peu perceptible, on remarque ensuite qu'elle présente un plaisir à le faire.

Si on se réfère aux postures d'entrée dans la tâche de Bucheton et Soulé (2009), on peut estimer que sa posture est plutôt première ou scolaire, voire éventuellement secondaire (difficile à juger) mais également peut-être à la limite de la posture ludique-créative vu l'objectif exprimé (faire un dessin pour sa mère) et le certain amusement lors de l'installation des ateliers, bien que les tâches n'aient pas été détournées lors de l'exécution.

Rester dans la tâche

Lors de ses deux réalisations du Cube puis lors de son dessin Pixelarts, bien qu'on puisse observer un léger flottement et amusement pendant l'installation, Alicia paraît concentrée et réalise les ateliers avec rigueur (la consigne est respectée). Elle s'autorise pourtant des interactions avec sa camarade (échanges, rires, regards...) ainsi qu'avec d'autres élèves qui passent à ses côtés à plusieurs reprises. Cependant ces échanges ont essentiellement un rapport avec le travail (avancement dans la tâche, entraide...) et ne modifient pas sa persévérance à réaliser les ateliers.

Analyse du discours

Lors de l'entretien, Alicia nous indique qu'il lui est parfois difficile de choisir les ateliers, ce qui n'a pas été le cas lors de l'observation. Pour autant, elle sait comment palier à cette difficulté relative car elle nous explique que dans ces cas elle s'oriente vers sa maitresse, ce qui d'ailleurs lui procure un réel plaisir (« [...] j'ai dit "j'ai pas d'idée", du coup [elle] m'a donné un petit atelier, ça m'a fait plaisir. » Verbatim, 112).

Elle prend également du plaisir à entrer et rester dans sa tâche (« [...] moi j'avais envie de finir euh mon mignon, pour ma mère [...]. » Verbatim, 64) bien que dans la situation observée, elle ait exprimé son souhait de changer d'atelier en cours de séance :

« Parce qu'on avait envie de... d'essayer de jouer à autre chose... de, de jouer un peu à autre chose, parce que si on jouait tout le temps à ça euh moi j'commençais un peu à en avoir marre. » (Verbatim, 58).

Le plaisir et l'envie sont des préoccupations fondamentales pour Alicia, qui lors de l'entretien fait 4 citations relatives à ce plaisir :

« [F : Pourquoi vous avez pris ces cubes ?] Ben parce qu'on avait envie de jouer avec. » (Verbatim, 14)

« Je l'aime [en parlant du Cube]. » (Verbatim, 54)

« Parce que on aimait euh... on avait envie toutes les deux de faire euh des pixelarts, et moi j'avais envie de finir euh mon mignon. » (Verbatim, 64)

« Alors ça me fait quand même un peu plaisir [en parlant des ateliers]. » (Verbatim, 108)

Pour elle, le travail autonome sur les ateliers relève du jeu (6 citations ; Verbatim, 14 à 16, 22, 54, 58, 70 et 112), en témoigne cet extrait : « Ben parce qu'on avait envie de jouer avec [...] Et euh de s'amuser, d'être un peu à côté euh pour jouer ! » (Verbatim, 14 à 16).

D'ailleurs, pour elle, les ateliers lui permettent de s'amuser et ne constituent pas du travail scolaire. Lorsqu'elle parle des ateliers, elle évoque comme on l'a vu le jeu, alors que les activités plus conventionnelles sont perçues comme du travail (« Mais j'aime plus le euh travail... parce que moi j'adore le travail [en parlant des activités sur fichier]. » Verbatim, 78).

Cette activité sur les ateliers fait appel chez elle à trois autres préoccupations prépondérantes.

D'abord, Alicia explique avoir l'habitude de réaliser les ateliers qu'elle choisit. Elle les reprend souvent et elle a tendance à répéter de nombreuses fois la tâche pendant sa séance :

« J'ai fait plusieurs fois déjà le euh, le plus petit et après j'vais... j'ai fait plusieurs fois le plus grand et je me suis habitué alors du coup j'ai fait tout le temps le grand [en parlant du Cube]. » (Verbatim, 34)

Ensuite, son engagement dans les ateliers répond à une envie de travailler avec ses camarades et en particulier Léna, sa « copine » (3 citations ; dont « [On avait envie] d'être un peu à côté euh pour jouer ! » Verbatim, 16).

Enfin, son activité en ateliers est influencée chez elle par des tiers (maitresse, camarade, proches... ; 4 citations ; Verbatim, 18, 26, 64 et 112), et dans la présente situation, par sa mère particulièrement (« moi j'avais envie de finir euh mon mignon, pour ma mère. » Verbatim, 64).

b. Léna, 6 ans, élève de CP

L'observation de l'activité de Léna a également eu lieu lors de la séance du 23 janvier 2018. Son entretien a eu lieu après celui d'Alicia. Ce choix était délibéré car Léna semblait peu à l'aise à discuter et le déroulement de l'entretien montre à quel point il était délicat pour elle de se confier et de s'exprimer sur son expérience. De nombreuses propositions émanaient de moi et il s'est avéré difficile de libérer le discours de Léna, ce qui a conduit à un entretien difficile à exploiter. De très nombreuses réponses se limitaient à un acquiescement de sa part, sans développement plus poussé à son initiative.

Pour éviter le biais d'une analyse de son expérience influencée par mes propos, seules les réponses développées à l'initiative de Léna ont généralement été exploitées.

Les notes ethnographiques et la vidéo de cette séance sont présentées en **annexes 2 et 6**. L'entretien et le verbatim associé sont détaillés en **annexes 12 et 17**.

La figure ci-dessous permet de repérer l'élève dans la vidéo.



Figure 5 : Léna en situation

Lors de la séance, Léna a réalisé les mêmes ateliers que sa camarade Alicia (Cube puis Pixelarts).

Entrer dans la tâche

Comme Alicia, Léna entre relativement vite dans les ateliers. C'est d'ailleurs elle qui propose très rapidement à Alicia de se lancer sur les Pixelarts. Même si elle est peu explicite, sa satisfaction à entrer dans la tâche est perceptible, en particulier sur les Pixel arts.

Tout comme Alicia, sa posture d'entrée dans la tâche peut être qualifiée de première, scolaire voire secondaire.

Rester dans la tâche

Tout comme Alicia également, Léna fait preuve d'une bonne concentration dans l'exécution de ses ateliers. Elle est pourtant moins bavarde et encline aux interactions avec ses pairs, sans doute du fait de sa personnalité plus timide.

Elle échange beaucoup avec Alicia mais est capable de s'isoler pour réaliser son travail avec persévérance et rigueur. Elle montre toutefois des signes de déconcentration et de désintérêt lorsque la tâche est répétée trop de fois (réalise 3 fois le Cube).

Analyse du discours

Malgré la timidité de Léna et donc sa difficulté à s'exprimer sur son expérience pendant l'entretien, Léna nous renseigne tout d'abord sur sa difficulté à entrer dans la tâche. Elle manque souvent d'initiative (« Ben moi j'ai jamais d'idée alors [Alicia], elle a des idées, je fais pareil qu'elle. » Verbatim, 35) mais a su développer une stratégie d'aide par un tiers pour y palier :

« [F : [...]] Et alors quand tu comprends pas comment tu fais ?] Je sais pas j'appelle Alicia. [F : [...]] Et si elle trouve pas qu'est-ce tu vas faire ?] Ben je vais appeler la maitresse. » (Verbatim, 59 à 65).

« [F : Et si jamais [la maitresse] peut pas venir ?] Ben j'appelle Carole². [F : T'appelles Carole, et si Carole elle s'occupe de Nataël, elle peut pas venir ?] J'appelle Alicia. » (Verbatim, 122 à 129).

En analysant l'ensemble de son discours, on peut remarquer d'ailleurs que l'influence sociale est prégnante chez elle (4 citations ; Verbatim, 21, 35, 63 et 65) ainsi que l'envie d'être accompagnée par un camarade dans son activité (« [F : pourquoi tu l'as fait huit fois ?] Ben je sais pas, j'ai envie d'être avec elle. » Verbatim, 53).

Elle nous indique aussi prendre un certain plaisir à entrer dans la tâche (« [F : Pourquoi vous avez commencé à prendre [l'atelier du Cube] ?] Ben c'est trop bien. » Verbatim, 13) mais pas forcément à y rester (« [F : Est-ce que c'est bien de pouvoir rester tout le temps... si tu veux, rester à faire le même atelier ?] J'aime bien changer. » Verbatim, 115).

Dans son discours, il convient enfin de signaler que le verbe « aimer » est employé à de nombreuses reprises pour qualifier le travail en atelier autonome (4 citations ; Verbatim, 25, 71, 73 et 109). Tout comme Alicia, le plaisir et l'envie se révèlent chez elle comme une préoccupation fondamentale.

c. Inès, 6 ans, élève de CP

La séance d'observation d'Inès a eu lieu le 6 février 2018 dans la classe de Mme JOVÉ. Inès s'est montrée plutôt à l'aise lors de l'entretien et a verbalisé d'elle-même son activité avec une certaine facilité de parole.

Les notes ethnographiques et la vidéo de cette séance sont présentées en **annexes 4 et 8**. L'entretien et le verbatim associé sont détaillés en **annexes 14 et 19**.

² Carole est l'assistante de vie scolaire (AVS) de l'élève Nataël dans la classe de Mme JOVÉ.

La figure ci-dessous permet de repérer l'élève dans la vidéo.



Figure 6 : Inès en situation

Lors de cette observation, Inès n'a réalisé qu'un seul atelier tout au long de la séance. Il s'agissait d'un atelier de construction d'une figure en pièces emboîtées en suivant un modèle.

Entrer dans la tâche

Malgré une hésitation en début de séance, Inès a su choisir très vite son atelier (moins d'une minute) ainsi que les 3 modèles qu'elle souhaitait suivre. Elle affiche une certaine satisfaction à réaliser cet atelier comme en témoigne son engagement rapide, sa volonté de montrer son choix puis sa réussite à ses pairs.

On peut qualifier sa posture d'entrée dans la tâche de plutôt première, mais pas secondaire car elle n'explicite pas l'objectif d'apprentissage de l'atelier mais évoque plutôt un intérêt ludique (« [F : et quand tu choisis pourquoi tu choisis cet atelier ?] Parce que en fait ça nous apprend à faire ça sur les dessins. » Verbatim, 42).

Rester dans la tâche

Inès affiche une réelle persévérance à réaliser son atelier avec rigueur. Malgré les sollicitations extérieures et les interactions avec ses camarades, malgré les erreurs d'exécution de son partenaire lors de son deuxième essai, et malgré enfin sa concentration fluctuante, elle arrive 3 fois à reproduire les modèles et reste toute la séance sur le même atelier (dont 16 minutes sur le premier modèle).

Elle fait preuve également de rigueur et ne détourne pas la tâche. Elle reproduit à chaque fois correctement les modèles, refuse même à plusieurs reprises l'intervention de son partenaire car il ne fait pas correctement, jusqu'à lui demander de changer d'atelier à cause de ses erreurs d'exécution. Avant cela, elle montre sa détermination en lui expliquant la tâche à réaliser, ses stratégies, et lui fait la demande de participer avec elle.

Pour autant, rigueur d'exécution et persévérance ne sont pas synonymes de concentration chez Inès. Bien qu'elle soit à de nombreuses reprises concentrée sur son activité, tout au long de la séance, elle est très attentive à l'activité de ses 2 voisins et leur apporte même son aide plusieurs fois. Elle est très régulièrement dispersée par son environnement. Installée dans la classe à côté de deux de ses camarades, elle intervient très souvent sur leur activité pour les aider, les corriger ou se distraire. Elle est aussi très sensible aux événements extérieurs (bruit, passage d'un élève, interventions de la maitresse...) et n'hésite pas à son initiative à chercher des interactions avec ses pairs.

Analyse du discours

Inès nous indique qu'elle entre assez facilement dans la tâche et y trouve une satisfaction. Une fois installée, elle peut avoir envie de rester sur son travail longtemps (« [F : Et ... mais toi t'es restée tout le long à faire le même atelier. T'as pas changé d'atelier !] Non parce que c'est mon préféré celui-là. » Verbatim, 146) mais également manifeste son choix de changer :

« [F : Tu aimes bien rester tout le long sur ton préféré, ton atelier préféré ?] Oui mais des fois je change. [F : Des fois tu changes, d'accord. Et pourquoi des fois tu changes ?] Parce que des fois j'y joue tout le temps et après ça m'énerve un peu... Du coup j'en prends un autre. » 152 à 155

Son discours nous renseigne par ailleurs sur l'importance qu'a pour elle son environnement (7 citations), que ce soit pour des raisons matérielles ou sociales :

« [F : Pourquoi tu t'es mis à cet endroit-là ?] Parce que en fait autour des bancs c'est un peu, y'a un peu moins de bruit. » (Verbatim, 80)

« Parce que quand [Kyliann] fait une erreur, je l'aide. » (Verbatim, 118)

« Mon préféré c'est celui des dominos aussi. Parce que mon papi il a un jeu de domino. » (Verbatim, 157)

« Comme ça mon père et ma mère ils sont fiers de moi. » (Verbatim, 173).

Pour autant, contrairement à Alicia ou Léna, Inès n'évoque pas dans son discours sa volonté d'être avec ses camarades pour la réalisation des ateliers.

Chez Inès aussi, « aimer », « préférer » sont des préoccupations importantes (4 citations ; Verbatim, 56, 146, 157 et 197). Elle ressent le travail en ateliers comme un plaisir qui conduit à une habitude (3 citations ; Verbatim, 62, 70 et 155) et revêt un caractère de jeu (« Parce que des fois j'y joue. » Verbatim, 155 ; « [...] le jeu [en parlant des perles de numération]. » Verbatim, 163).

Il est cependant intéressant de remarquer que malgré cet aspect ludique des ateliers, Inès a véritablement saisi les intentions disciplinaires de ceux-ci (« Parce que ça peut apprendre à connaître les chiffres [en parlant des perles de numération]. » Verbatim, 163 ; « Ca nous aide à réfléchir. [...] Et ça nous rend intelligent. » Verbatim, 183). Elle ne semble pas faire de distinction entre le travail dit conventionnel (sur fichier, avec la maitresse...) et le travail sur les ateliers autonomes.

d. Véra, 9 ans, élève de CE2

La séance d'observation de l'activité de Véra s'est déroulée le 30 janvier 2018, dans la classe de Mme AZAIS-BOYER.

Comme pour Léna, l'entretien fut difficile à lancer car son discours était timide. Néanmoins, l'accès à son expérience a été facilité ici par son âge plus avancé et donc sa meilleure capacité à verbaliser son activité.

Les notes ethnographiques et la vidéo de cette séance sont présentées en **annexes 3 et 7**. L'entretien et le verbatim associé sont détaillés en **annexes 13 et 18**.

La figure ci-dessous permet de repérer l'élève dans la vidéo.



Figure 7 : Véra en situation

Tout au long de cette séance, Véra a utilisé 4 ateliers différents :

- 1) Rush Hour : il s'agit d'un atelier où l'objectif est de sortir du plateau une voiture blanche en déplaçant géométriquement d'autres véhicules disposés suivant un modèle.
- 2) Mosaïques : constitués de pièces de forme géométrique, l'élève doit construire à plat une figure de son choix ou en suivant un modèle.
- 3) Boite verte (Safari) : il s'agit d'un atelier de réflexion géométrique.
- 4) Boite blanche : il s'agit d'une boîte contenant divers modèles de quadrillage pour positionner des dessins suivant un codage.

Il convient de signaler un incident technique lors de cette séance. Seules les 30 premières minutes de la séance ont été filmées. Ainsi seules les notes ethnographiques nous renseignent sur le flux de son activité en fin de séance.

Entrer dans la tâche

Pour le choix des 3 premiers ateliers, Véra semble un peu en errance. Elle semble par ailleurs intéressée par le choix de ses pairs qui peuvent en apparence l'influencer (nombreux regards vers ses camarades lors de ses choix).

Toutefois, une fois son choix effectué, Véra s'installe rapidement et se lance vite dans la tâche. Elle n'affiche pas de satisfaction visible à choisir un atelier plutôt qu'un autre.

Bien que cela soit difficile à juger, ses postures d'entrée dans la tâche relèvent plutôt des postures première ou scolaire. Elle s'engage vite, connaît les consignes des ateliers utilisés mais n'a pas verbalisé les objectifs d'apprentissage. Elle ne revient pas sur son agir, mais évoque plutôt le besoin de satisfaire la demande de sa maitresse :

« [F : Et donc euh... quand elle dit [d'aller faire les ateliers] la maitresse toi tu fais quoi ?] Ben je fais les ateliers. [F : Ouais tu fais les ateliers...alors comment tu fais les ateliers ?] Ben je choisis un atelier et je le fais. Et quand je on a tout fini, on barre et je dis à la maitresse ce que j'ai fait. » (Verbatim, 51 à 54)

Rester dans la tâche

Même si Véra évoque son plaisir d'être avec « ses copines » et malgré leur présence à proximité pendant la séance, elle se montre toujours très concentrée dans son activité.

Elle effectue les ateliers avec rigueur (elle suit les modèles) et persévérance. Elle reste en effet dans la tâche pendant de longues minutes sans être perturbée par les bavardages et les mouvements d'autres élèves à proximité.

Analyse du discours

Pour elle, l'entrée dans le travail en atelier semble aisé ou du moins bien intégré à son fonctionnement scolaire (cf. ci-dessus ; Verbatim, 51 à 54).

Toutefois, lorsque la tâche est trop complexe pour elle, elle a tendance à vouloir changer d'atelier pour éviter l'échec :

« Non je l'ai pas fini... parce qu'il était un peu dur [en parlant des mosaïques] » (Verbatim, 149)

« [F : Et du coup t'as voulu arrêter ? [...] t'avais peur de pas réussir ?] [...] Pas que j'avais peur mais c'était trop dur. » (Verbatim, 155)

Malgré cette inquiétude chez elle, le travail autonome en atelier lui évoque le plaisir (5 citations ; Verbatim, 110, 130, 185, 191 et 227). Elle aime travailler ainsi avec les ateliers qu'elle affectionne, comme en témoignent les propos suivants :

« Parce que là il fallait construire des choses et... j'aime bien ça [en parlant des mosaïques]. » (Verbatim, 130)

« [F : Et ceux que t'aimes pas trop, tu les prends ? Les ateliers ?] Pas vraiment. » (Verbatim, 191)

« [F : Qu'est ce que tu ressens quand tu travailles en atelier comme ça ?] Ben ça me fait du bien. » (Verbatim, 227)

Pour elle, ce type d'activité scolaire n'évoque pas le travail scolaire (aucune citation) mais bien le jeu (8 citations ; Verbatim, 56, 60, 112, 185, 201, 209, 211 et 213). Les ateliers représentent chez elle des sources ludiques :

« Ben je choisis des jeux des fois... des fois je prends les tables de cent³ euh des jeux comme ça. » (Verbatim, 56)

« [F : Pourquoi tu choisis celui-là ?] [Parce que] c'est rigolo. » (Verbatim, 112)

« [F : Mais qu'est ce que tu préfères [comme atelier] ?] Ben quand c'est mieux rigolo comme ça. » (Verbatim, 201)

Mais pour Véra, cet aspect ludique ne lui empêche pas de comprendre que ces activités font partie intégrante du travail scolaire à fournir. Elle connaît les règles des ateliers et respecte les tâches à réaliser (4 citations ; Verbatim, 62, 90, 92 et 135). Elle inscrit pleinement son activité dans son objectif de renseigner son plan de travail (cf. ci-dessus ; Verbatim, 51 à 54).

De ce fait, son expérience est plutôt influencée par des préoccupations sociales extérieures comme sa maîtresse ou ses copines (5 citations ; Verbatim, 54, 175, 193, 203 et 209).

e. Léa, 9 ans, élève de CE2

La séance d'observation de l'activité de Léa s'est déroulée le 13 février 2018, dans la classe de Mme AZAIS-BOYER. L'entretien avec Léa était plutôt franc et direct ; elle a verbalisé d'elle-même son activité avec une certaine facilité de parole.

³ La table des cents est un atelier de numération consistant à ranger sur un tableau les nombres de 1 à 100.

Les notes ethnographiques et la vidéo de cette séance sont présentées en **annexes 5 et 9**.
L'entretien et le verbatim associé sont détaillés en **annexes 15 et 20**.

La figure ci-dessous permet de repérer l'élève dans la vidéo.



Figure 8 : Léa en situation

Tout au long de cette séance, Léa a utilisé 5 ateliers différents :

- 1) Aimants : il s'agit d'une boîte aimantée sur laquelle on utilise des aimants aux formes géométriques diverses pour dessiner des figures (libres ou suivant un modèle).
- 2) Rush Hour : il s'agit d'un atelier où l'objectif est de sortir du plateau une voiture blanche en déplaçant géométriquement d'autres véhicules disposés suivant un modèle.
- 3) Boîte blanche de fiches : cette boîte contient des fiches avec diverses activités en autonomie.
- 4) Boîte verte (Safari) : il s'agit d'un atelier de réflexion géométrique.
- 5) Table des cents : atelier de numération consistant à ranger sur un tableau les nombres de 1 à 100.

Entrer dans la tâche

Léa choisit vite ses ateliers, tant celui des aimants que Rush Hour (qui lui est proposé par sa copine), de la Boite de Fiches, de la Boite Verte ou de la Table des cents (malgré une légère errance lors de ce choix). Il faut noter toutefois que la Boite de Fiches contenant de nombreuses activités, même si elle a été vite choisie, fut ensuite abandonnée car Léa n'a finalement pas trouvé d'activité la motivant (« [F : [...]] Et donc toi tu as pris cette boîte là, elle est sur ton bureau, tu regardes, tu regardes, tu regardes] Bé oui parce que je savais pas quoi faire. » Verbatim, 130).

Une fois son choix effectué, elle retourne rapidement s'installer pour démarrer sa tâche. Pour autant, sur les 4 premiers ateliers, Léa met du temps à installer l'atelier et démarrer la tâche car elle est distraite par des discussions avec ses camarades, à leur initiative ou la sienne.

Sa satisfaction à entrer dans la tâche n'est pas toujours explicite mais elle est perceptible sur 3 ateliers. Lorsque sa voisine lui propose Rush Hour, elle l'accepte immédiatement, puis paraît également satisfaite à se lancer sur la Boite Verte et la Table des cents qu'elle prend « presque tout le temps » (Verbatim, 146).

Concernant les postures d'entrée dans la tâche, il est ici aussi relativement difficile de juger. Sur les aimants, elle relève plutôt de la posture secondaire : elle sait expliquer quel est l'objectif mathématique (« Ben j'ai pris celui-là parce que... 'fin... pour les formes géométriques, pour faire des formes, euh y'a plusieurs formes donc je... je m'exerce. » Verbatim, 56).

Cela semble être également le cas pour la Table des Cents car elle maîtrise bien cet atelier et considérant son niveau scolaire (celui-ci est plutôt à destination des élèves de début de cycle 2), elle connaît sans aucun doute l'objectif pédagogique visé.

Pour les ateliers Rush Hour et la Boite Verte, rien dans les données ne permet de distinguer sa posture. Les postures ludique-créative, dogmatique ou de refus sont néanmoins absentes.

Rester dans la tâche

Tout au long de la séance, et de plus en plus à mesure de son avancement, Léa est très dispersée par des interactions (bavardages, rires, gestes) avec ses camarades et particulièrement ses amis à côté de qui elle est toujours installée. Ces interactions semblent par ailleurs facilitées par la rapidité d'exécution des activités au sein des ateliers (la réalisation d'une tâche lui prend 1 à 2 minutes), ce qui lui permet de s'extraire de sa concentration entre deux réalisations, donc très régulièrement.

En fin de séance, Léa n'est plus vraiment concentrée sur les ateliers. Bien qu'elle les exécute, elle est très dispersée par une discussion avec ses deux amis, puis avec plusieurs autres garçons. L'entretien nous apprend qu'elle évoquait avec eux son dernier gala de danse, discussion qui a dérivé ensuite sur le spectacle de fin d'année.

Malgré ce manque de concentration indéniable, Léa exécute avec rigueur ses ateliers (elle suit les modèles ou les consignes). Elle se montre également persévérante car, à l'exception de la Boite Verte, elle répète de nombreuses fois la tâche et la termine toujours.

Analyse du discours

Pour Léa, le choix des ateliers n'est pas toujours facile. Elle a conscience de la liberté qui lui est donnée de choisir (« On peut choisir l'atelier qu'on veut. » Verbatim, 70) mais pour autant le choix peut être rendu difficile par le grand nombre d'ateliers :

« [F : C'est facile de choisir un atelier ?] Pas trop parce qu'il y en a tellement que on sait pas par où commencer. » (Verbatim, 58)

« [F : Mais toi tu choisis vite quand même ?] Oui, parce que à force je me décide. » (Verbatim, 60)

Pour elle qui pratique ce type de travail autonome depuis plusieurs années, les ateliers sont synonymes d'habitude (6 citations ; Verbatim, 46, 92, 108, 142, 146 et 152) comme en témoigne ces extraits :

« Je le prends tout le temps [en parlant de Rush Hour] » (Verbatim, 108)

« Tous les autres ateliers 'fin je les fait souvent donc du coup j'ai voulu changer un peu » (Verbatim, 142)

« Parce que on le prend presque tout le temps [en parlant de la table des cents] » (Verbatim, 146)

« On a l'habitude de le faire à chaque fois on le fait [...] je le fais toujours avec Lorenzo » (Verbatim, 152)

Elle nous informe également qu'elle apprécie changer d'atelier en cours de séance (« à un moment j'ai envie de m'arrêter parce que j'ai envie de prendre un autre atelier. » Verbatim, 80), sans doute du fait de sa longue expérience des ateliers proposés dans sa classe.

Léa évoque aussi le jeu en parlant des ateliers (2 citations dont « C'est des jeux de math. » Verbatim, 164) mais pour autant elle a tout à fait conscience des objectifs scolaires que ceux-ci visent :

« Ben j'ai pris celui-là parce que... 'fin... pour les formes géométriques, pour faire des formes, euh y'a plusieurs formes donc je... je m'exerce. » (Verbatim, 56)

« [F : Et alors toi quand tu fais des ateliers, comme ça, c'est pas des maths ?] Si c'est des maths. » (Verbatim, 158)

« [F : qu'est-ce que tu ressens quand tu travailles sur les ateliers de math ?] Ben j'aime bien parce que je j'ai beaucoup de difficultés en math et du coup ben je m'entraîne à au math. » (Verbatim, 196)

« Parce que au moins j'apprends plus vite. En même temps l'école ça sert pour apprendre. » (Verbatim, 200)

Son activité est également beaucoup influencée par son environnement social (9 citations ; Verbatim, 34, 48, 84, 100, 142, 152, 184, 194, 232).

D'abord, elle se préoccupe d'être avec ses amis :

« [...] en fait on est meilleures amies donc du coup et ben on joue ensemble [en parlant de Lilia]. » (Verbatim, 48)

« On l'a fait à deux, 'fin je le fais toujours avec Lorenzo. » (Verbatim, 152)

« Oui j'aime bien [en parlant du travail en atelier] on peut travailler en groupe. » (Verbatim, 232)

Par ailleurs, elle veille aussi à son activité en tant que membre d'un groupe-classe :

« Si je me mets à la table avec mon atelier, à la table des maths et ben ça va les déconcentrer. » (Verbatim, 34)

« Parce que peut être les autres ils veulent le prendre [sur la raison de son changement d'atelier]. » (Verbatim, 84)

« [...] Elle m'a demandé si on pouvait échanger et moi du coup j'en ai fait, un petit peu, après je lui ai donné et elle, elle m'a donné son atelier. » (Verbatim, 100)

« Par exemple Juan... je sais pas ce qu'il faisait on lui avait pas demandé mais il a voulu nous aider donc du coup j'ai je vais pas dire non je lui ai dit oui... à la fin. » (Verbatim, 184)

D'ailleurs, Léa, qui a conscience de ses nombreuses interactions avec ses camarades, respecte les règles de la classe et les consignes des ateliers :

« [...] Je me mets à la table où Virginie elle dit de aller. » (Verbatim, 36)

« Oui je 'fin je fais que parler. » (Verbatim, 166)

« Oui tout le temps. Je parle tout le temps. » (Verbatim, 168)

« Virginie en fait en math elle euh 'fin ceux qui parlent alors qu'ils doivent faire leur travail mais en atelier on a le droit de euh 'fin faut chuchoter parce que sinon ça dérange les autres mais moi et Lorenzo on chuchote 'fin on a tous parlé ensemble dans le groupe. » (Verbatim, 216)

Enfin, comme pour les autres acteurs de cette étude, Léa exprime son plaisir de travailler en atelier (2 citations dont « [F : qu'est-ce que tu ressens quand tu travailles sur les ateliers de math ?] Ben j'aime bien. » Verbatim, 196).

V.3. Synthèse des résultats

V.3.1. Capacités à entrer et à rester dans la tâche

Au regard de l'analyse détaillée des données, on peut estimer que lors de ces situations de travail autonome en atelier, les élèves présentent plutôt une facilité et une rapidité en entrant dans la tâche. Il n'y a que peu d'errance face au choix des ateliers.

Pour autant, plusieurs élèves (3) indiquent rencontrer des difficultés à choisir du fait d'une trop grande liberté de choix (Léa) ou d'une difficulté à s'approprier cette liberté (Alicia et Léna). Mais cette difficulté évoquée apparaît finalement comme limitée car les élèves ont développé des stratégies de contournement (se forcer à se décider, s'appuyer sur son environnement social).

Par ailleurs, les élèves présentent une réelle satisfaction à entrer dans la tâche, du fait du plaisir que cela leur procure, de l'aspect ludique des ateliers et de la liberté que ces situations d'apprentissages leur laissent en matière de camaraderie.

Pour ce qui est de leur capacité à rester dans la tâche, tous les élèves se montrent persévérants et rigoureux. Par habitude et culture, sans doute alimentées par le plaisir qu'ils y trouvent et l'organisation des apprentissages dans ces classes, ils ont tendance à répéter grandement les ateliers qu'ils effectuent.

La concentration est quant à elle fluctuante d'un élève à un autre. Elle semble fortement corrélée à la personnalité sociale des acteurs : les élèves plutôt introvertis (Léna et Véra) font preuve d'une très grande concentration et ne sont pas influencés par les éléments extérieurs, alors que les élèves plutôt extravertis (Alicia, Inès et Léa) sont concentrés mais très influencés par leur environnement et sensibles aux interactions.

V.3.2. Postures des élèves

L'analyse des postures des élèves telles que définies par Bucheton et Soulé (2009) s'avère difficile à réaliser avec précision dans le cadre méthodologique du présent travail.

On peut toutefois distinguer nettement que les postures des élèves ne sont ni des postures de refus ni des postures dogmatiques, et très marginalement ludiques-crétives. Les élèves adoptent au contraire des postures volontaristes : celles-ci sont souvent premières (se lancer dans la tâche sans trop réfléchir) ou scolaires (faire pour répondre aux attentes de l'École).

Il est par contre intéressant de constater que la posture réflexive-secondaire n'est que très peu adoptée par les élèves. Cela doit nous interroger sur l'efficacité de ces situations d'apprentissage, car même en autonomie, l'objectif des apprentissages vise à faire prendre conscience aux élèves des apprentissages en jeu.

Malheureusement, ce point est difficilement perceptible ici et mériterait un travail de recherche plus approfondi pour tenter d'en expliquer les causes.

V.3.3. Préoccupations typiques des élèves

Les préoccupations typiques des élèves peuvent être reformulées comme suit : « *Quand je suis en activité sur les ateliers autonomes,*

- a) *je me préoccupe de mon monde social et environnemental, je suis influencé par des éléments extérieurs (famille, maitresse, camarades...)* (27% des citations favorables référencées),
- b) *je prends du plaisir, j'aime ce que je fais* (16%),
- c) *je joue* (16%),
- d) *j'ai l'habitude de faire ce que je fais* (14%),
- e) *je suis parfois en errance ou ai peur de me tromper* (8%),
- f) *je sais ce que je dois faire, je respecte les consignes* (7%),
- g) *je travaille* (au sens académique conventionnel) (6%),
- h) *je suis respectueux des règles de vie de la classe* (6%). »

Il est tout d'abord intéressant de constater que le monde social et l'environnement des élèves influencent fortement l'activité des élèves, alors même que ceux-ci sont ici en situation d'autonomie. L'autonomie s'entend donc ici comme une capacité à agir, penser et choisir par soi-même, sans pour autant entraîner une déconnection sociale de l'élève, un repli sur soi. Les interactions entre le moi et le monde extérieur restent prépondérantes.

Il apparaît ensuite fortement que l'activité en atelier autonome est vécue comme un véritable plaisir, les élèves aiment ce qu'ils font. Le vocabulaire qu'ils emploient pour évoquer le travail en atelier ou les ateliers choisis est très parlant sur ce point.

Le travail en atelier est également perçu comme une activité ludique durant laquelle le jeu est significatif et la notion de travail (au sens académique, traditionnel) n'est que peu explicite et conscientisée.

Par ailleurs, l'activité en atelier répond à une habitude. Les élèves agissent par habitude et semblent y trouver un certain confort, comme en témoignent le plaisir qu'ils ressentent et les répétitions qu'ils opèrent.

Malgré ces habitudes, ou peut-être à cause d'elles, certains élèves nous indiquent être confrontés parfois à des situations d'errance, d'hésitations, parfois animés par un sentiment de crainte de l'échec, mais cela reste marginal et assez peu représentatif de leur activité.

Enfin, les situations de travail autonome n'entraînent pas d'indiscipline en classe. Les élèves sont toujours préoccupés par le respect des règles, que ce soit celles des ateliers (consignes) ou celles de la vie en classe. Ils savent ce qu'ils doivent faire et malgré le caractère libre de leur activité en autonomie n'en profitent pas pour en oublier leur condition scolaire, ancrée au sein d'un groupe social normé.

V.3.4. Liberté de choix

Dans les deux classes observées, la liberté de choix est explicite. Le nombre des ateliers est conséquent, leurs formes et leurs objectifs pédagogiques respectifs sont variés, leur disposition est clairement ouverte au libre choix des élèves.

Cette liberté n'est pourtant pas évoquée explicitement par les élèves comme source de motivation, même pour les élèves de CP qui, contrairement aux CE2 qui sont parfois guidés par leur plan de travail, ont tout loisir de s'engager dans l'atelier de leur choix. Elle peut même parfois représenter un obstacle à leur entrée dans la tâche, tant le nombre d'atelier est important (difficulté à choisir).

V.3.5. Discipline en classe

Comme évoqué ci-avant, l'expérience des élèves lors de telles situations de travail autonome est marquée par le respect des règles tant au niveau des consignes et de la rigueur d'exécution que du point de vue des règles de vie commune à la classe. Les élèves ont conscience des règles préétablies et ne profitent pas de ces moments d'autonomie pour transgresser la loi.

Même si plusieurs recadrages de la maitresse sont effectués en séance, il est frappant d'ailleurs pour l'observateur de constater le calme qui règne dans ces deux classes. Bien que cela ne relève probablement pas du seul fait de la situation d'apprentissage, mais sans doute aussi de la pratique

professionnelle des enseignantes et des institutions mises en place, l'ambiance générale des deux classes est très studieuse.

Bien entendu, on l'a vu, certains élèves profitent des temps d'autonomie pour interagir fortement avec leurs camarades. Les échanges verbaux sont nombreux mais lorsqu'ils sont perceptibles ou explicites, on apprend qu'au-delà de quelques discussions personnelles, ils sont aussi en lien avec l'activité en cours ou l'expérience scolaire des élèves (échanges de stratégies, entraide, coopération...).

VI. Discussion

L'état des travaux de recherche relatifs à l'activité des élèves en situation de travail autonome nous a permis précédemment de relever plusieurs hypothèses et constats relatifs à l'entrée des élèves dans la tâche, à leur motivation, à leur capacité à y rester et à répéter, aux postures d'élèves face à la tâche scolaire et dans une moindre mesure, aux préoccupations qui leur sont propres.

La liberté laissée aux élèves lors d'un temps d'autonomie est apparu comme fondamentale pour garantir la motivation à entrer dans la tâche.

Jouan (2012) nous indiquait que les enfants de maternelle bénéficiant de la pédagogie Montessori se lancent avec plaisir et s'auto-disciplinent rigoureusement. Toujours en maternelle, Briquet-Duhazé (2011) nous signalait que les élèves ont une forte capacité à s'installer rapidement, sans « chahut ni flottement ». Même à l'université, lors de temps de travail autonome, Candas (2012) nous révélait n'avoir observé aucun cas d'errance face au choix de la tâche par les étudiants et qu'au contraire ceux-ci mettaient très peu de temps à choisir.

Dans la présente analyse de l'activité des élèves de cycle 2, il s'est avéré effectivement que les acteurs avaient développé une capacité importante à s'engager rapidement dans les ateliers autonomes, sans transgression, et qu'ils y trouvaient une véritable satisfaction. La présente étude semble donc conforter le constat établi par les auteurs précités, ce qui renforce l'idée défendue par Montessori selon laquelle la liberté d'un choix autonome est source de motivation et donc de discipline.

Veyrunes nous indiquait quant à lui que les élèves en situation de travail individuel écrit (dans laquelle des exercices sont prescrits par l'enseignant) s'impliquent de façon variable dans la tâche : certains terminent rapidement alors que d'autres prennent beaucoup de temps pour se mettre au travail. On entrevoit ici que les résultats de la présente étude ne rejoignent pas ceux de Veyrunes, car l'engagement observé des élèves est toujours rapide. On peut estimer que cela tient au fait que la liberté des deux dispositifs pédagogiques (travail individuel écrit et atelier autonome) n'est foncièrement pas la même : cela conforterait donc l'hypothèse selon laquelle la liberté de choix est source de motivation et donc d'engagement.

Mon analyse rejoint par ailleurs les hypothèses de Connac (2016) relatives aux postures des élèves en autonomie, mais ne corroborent par contre pas totalement celles de Bucheton et Soulé

(2009). Ces derniers estimaient que lorsque les enseignants « lâchent-prise » pour offrir de la liberté à leurs élèves, se développent chez eux des postures réflexives et créatives, et s'amenuisent les postures de refus. Ce dernier point est, à l'instar des résultats de Connac, largement partagé ici, mais on a vu précédemment que les postures réflexives et créatives n'avaient pas été mises en exergue.

Comme Connac, il a plutôt ici été relevé que les élèves adoptent des postures scolaire et première, mais que les enjeux pédagogiques des tâches à réaliser ne sont pas toujours intégrés par les élèves (peu de posture réflexive). Pour autant, ce travail en autonomie n'est pas perverti par les élèves dans le but de « rompre le contrat didactique », ce en quoi la présente étude partage le même constat que Connac.

Au regard de la méthodologie utilisée dans ma recherche, il est délicat d'aller plus loin dans l'analyse des postures des élèves. Un travail plus adéquat et plus conséquent sur ce point mériterait sans doute d'être mené pour pouvoir statuer plus finement en la matière.

Lorsqu'on s'intéresse à l'activité des élèves dans la tâche, on remarque là aussi que la présente analyse aboutit à des conclusions similaires à celles des auteurs référencés.

En effet, si on se rappelle les constats de Jouan (2012) qui notaient que les élèves d'une classe Montessori de maternelle font preuve de persévérance, de discipline et d'une capacité indéniable à ranger et à se relancer, on retrouvera aisément les comportements caractéristiques observés dans les classes étudiés présentement.

Selon Montessori, la capacité de répétition répond à un besoin intérieur, que Missant (2001, citée dans Jouan, 2012) explique ainsi : soit l'élève maîtrise et il cherche à se perfectionner pour engranger confiance et plaisir, soit il est en recherche et alors il cherche plutôt à poursuivre son engagement pour répondre à son besoin intérieur.

Dans notre étude, la répétition et l'habitude de choisir régulièrement le même atelier constitue une des principales préoccupations des élèves. Ils ont montré leur capacité à répéter de nombreuses fois la tâche, lors d'une même séance ou sur un temps plus long. On a vu à ce propos que les élèves qui maîtrisent un atelier cherchent effectivement à se perfectionner par plaisir et par habitude. Il est plus délicat par contre de vérifier la seconde hypothèse de Missant. Une étude plus précise de ce point pourrait permettre d'en juger.

Si on reprend par ailleurs les constats de Veyrunes selon lesquels les élèves en travail individuel écrit cherchent à un moment de la situation la convivialité et les interactions avec leurs camarades (pour des discussions, des échanges ou de l'aide), on remarquera que ces constats sont partagés ici.

Les préoccupations typiques que Veyrunes identifie (réussir les exercices, obtenir de l'aide et se distraire) sont en partie corroborées par les présents résultats. En effet, nous avons vu que les élèves en situation de travail autonome sur les ateliers se montraient rigoureux dans la réalisation des ateliers et n'abandonnaient que peu en cours de séance (ils cherchent à réussir), et que dans leurs interactions ils cherchaient parfois de l'aide mais aussi une certaine distraction.

Cependant, leurs préoccupations principales ne se limitaient pas aux trois précédemment citées. L'influence extérieure, le plaisir et la sensation de jeu occupaient en effet les premières préoccupations des élèves.

Bien que les dispositifs pédagogiques permettant de placer les élèves en autonomie soient très variés et présentent notamment des degrés très divers de liberté de choix et d'action (des ateliers libres de type montessorien au travail individuel écrit, en particulier), les constats dressés par les différents auteurs scientifiques se rejoignent majoritairement. On pourra donc en tirer des conclusions quant à l'activité réelle et l'expérience propre des élèves en situation de travail autonome.

VII. Critiques de l'étude

VII.1. Limites potentielles

Malgré la rigueur méthodologique recherchée, cette étude présente un certain nombre de limites sur lesquelles l'attention du lecteur doit être attirée.

VII.1.1. Difficultés liées à la nature des acteurs

Tout d'abord, une des principales limites est liée à la nature des acteurs de cette étude, par rapport à la méthodologie mise en œuvre. Il semble en effet difficile parfois pour des élèves de cycle 2, notamment de cours préparatoire, de participer à des entretiens d'explicitation.

Selon leur âge et leur personnalité, il est parfois compliqué de libérer la parole des acteurs et de favoriser la verbalisation de leur activité et de leur expérience (timidité, difficultés de langage, dispersion...).

Il était par ailleurs délicat pour eux de se remémorer le déroulement d'une séance malgré la proximité temporelle entre la séance et l'entretien (15 minutes).

L'emploi du temps présent dans les formulations du chercheur pour resituer l'activité a souvent semblé être synonyme pour les élèves d'une recherche immédiate de généralisation. *A contrario*, lorsque le chercheur employait le passé composé, l'accès à la conscience pré-réflexive et au récit de l'activité a semblé être plus efficace auprès des enfants. Cela pourrait induire une réflexion quant à une éventuelle adaptation du cadre méthodologique de l'entretien d'explicitation à la spécificité de son emploi auprès d'enfants.

VII.1.2. L'influence du chercheur dans la démarche

Mon manque d'expérience dans la mise en œuvre de cette méthodologie scientifique pourrait avoir une influence sur les résultats.

D'abord du point de vue technique, étant peu familiarisé avec le filmage de séances, la caméra n'a pas toujours été placée aux endroits les plus stratégiques et n'a pas permis de capter au mieux les échanges oraux entre élèves.

Ensuite du point de vue de la prise de notes ethnographiques, étant peu exercé en la matière, des informations ont pu échapper à mes observations, ce qui limite les données disponibles pour l'analyse.

Enfin, la réalisation des entretiens d'explicitation ainsi que les analyses des données (en particulier l'analyse inductive générale) ont été délicates parfois du fait de mon manque de pratique. Ce type méthode demande une certaine technique que l'entraînement théorique et pratique permet d'améliorer. Étant confronté pour la première fois à ces démarches, il est possible que ma façon de mener les entretiens et les analyses ait eu une influence sur une partie des réponses produites et des résultats obtenus.

VII.1.3. Validation méthodologique de l'analyse inductive générale

D'après Blais et Martineau (2006), trois critères de rigueur scientifique permettent au lecteur d'avoir confiance dans les résultats du chercheur ayant employé l'analyse inductive générale :

- le codage parallèle en aveugle : la codification doit être réalisée distinctement par deux chercheurs puis confrontée pour être covalidée ; n'ayant pas travaillé en équipe sur cette étude et vu le contexte universitaire de celle-ci, cette étape n'a pas été réalisée.
- la vérification de la clarté des catégories : pour les mêmes raisons qu'évoquées ci-avant, cette étape de validation n'a pas pu être menée.
- la vérification auprès des acteurs : elle « améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur » (Blais & Martineau, 2006, p.13) ; étant donné que les acteurs sont ici des élèves de cycle 2, cette étape ne pouvait que difficilement être réalisée.

VII.2. Améliorations possibles

Plusieurs améliorations possibles de la méthode peuvent être envisagées.

D'abord sur le plan technique, les enregistrements vidéo auraient pu être plus judicieux du point de vue de l'angle et de la largeur de cadrage. En étant mieux cadrées et plus serrées, les prises de vue auraient pu apporter plus d'informations fines sur l'activité située des élèves.

Les prises de son auraient pu également être plus dirigées vers les acteurs, voire même focalisées sur eux, pour permettre de saisir les interactions verbales en situation.

Par ailleurs, sur le plan méthodologique, afin d'accéder à la conscience pré-réflexive des acteurs pendant la séance, il eut été possible pour le chercheur d'intervenir en situation auprès des élèves pour que ceux-ci verbalisent leur activité et leur expérience de façon plus dynamique.

Il eut également été possible de procéder à des instructions au sosie. Le chercheur se positionnerait comme apprenant et demanderait à l'acteur-élève de lui expliciter le déroulement et les contraintes de son activité sur les ateliers autonomes. Cela aurait pu permettre de saisir des données complémentaires à celles obtenues présentement.

Enfin, il eut été intéressant de consolider les résultats obtenus en multipliant le nombre d'acteurs étudié. Le cadre universitaire de cette recherche ne l'a malheureusement pas permis.

VIII. Conclusions

En entrant dans le monde de l'Enseignement et des Sciences de l'Éducation, l'enseignant stagiaire est rapidement confronté à l'autonomie des élèves, autonomie en tant que compétence à développer comme le prescrivent les instructions officielles et autonomie en tant que capacité des élèves à mobiliser pour assurer son enseignement.

En responsabilité dans une classe utilisant de nombreux ateliers de travail en autonomie, et convaincu de l'intérêt que l'autonomie représente pour l'élève-futur citoyen, je me suis rapidement engagé dans des dispositifs pédagogiques favorisant le développement de celle-ci. Pourtant, cette notion me paraissait délicate à appréhender, à maîtriser. Et très vite, de nombreuses questions ont vu le jour dans ma réflexion professionnelle, notamment du point de vue de l'activité et de l'expérience de l'élève.

On a vu que les recherches scientifiques sur cette activité, dans les conditions d'étude qui sont les miennes, étaient assez peu développées. Des travaux existent mais du fait des très nombreux formats pédagogiques qui mobilisent l'autonomie à l'école, leur croisement n'est pas évident pour en tirer des conclusions générales. Dans le contexte de classe Montessori, les écrits sont relativement nombreux et permettent de dégager plusieurs principes fondamentaux : la liberté est source de motivation, et donc de concentration, de répétition et de rigueur. D'autres écrits, relatifs à des dispositifs d'autonomie différents, nous apportent des renseignements complémentaires qui confortent dans une certaine mesure les principes évoqués ci-avant. Ils montrent aussi que lorsque la liberté des élèves est plutôt restreinte, leur engagement n'est pas toujours motivé et leur comportement n'est pas toujours adapté au métier d'élève.

Grâce au cadre théorique et méthodologique déployé dans la présente recherche, une analyse qualitative fine de l'activité réelle des élèves en situation de travail autonome a pu être réalisée. Ce cadre a permis d'observer les traces de l'activité mais aussi d'accéder à l'expérience propre des élèves en la matière. Il en résulte essentiellement que l'activité et l'expérience des élèves se caractérisent selon les différents points suivants : a) la liberté de choix et d'action favorise la motivation des élèves, b) malgré leur autonomie, donc leur liberté d'agir et de penser par eux-mêmes, les élèves restent préoccupés par le monde social et environnemental qui leur est propre, c) les élèves éprouvent du plaisir et de la satisfaction, perçoivent leur activité comme ludique, et fonctionnent profondément par habitude face aux ateliers, d) lors des temps d'autonomie, les

interactions entre élèves sont nombreuses et riches, mais ne compromettent pas pour autant les apprentissages et la discipline en classe, et e) les postures des élèves ne sont pas nécessairement réflexives-secondaires, mais ne sont pas ludiques, dogmatiques ou dans le refus, et une telle autonomie favorisent plutôt un engagement scolaire positif pour l'enseignement.

Le cadre théorique et méthodologique est par ailleurs extrêmement intéressant pour l'enseignant qui le mobilise. Il établit une relation de confiance, humaine et bienveillante, entre les élèves-acteurs et lui-même. Il lui permet également de s'intéresser finement aux vécus des enfants et de les percevoir dans leur singularité et leur intérieur propre plutôt que superficiellement.

L'autonomie, qui paradoxalement constitue à la fois un objectif à atteindre et une capacité à mobiliser, mérite donc toute l'attention des enseignants. Elle peut faciliter le travail du professeur ; celui qui en use sera alors plus facilement disponible pour l'étayage, la remédiation et la différenciation dans sa classe. Il en tirera donc des bénéfices dans sa vie professionnelle. Elle permet en outre de garantir aux élèves une aptitude à grandir et vivre pleinement au sein d'une société, sans subir les influences que ses composantes, humaines ou institutionnelles, pourraient faire peser sur ces citoyens de demain.

Bibliographie⁴

Académie Française (2017). *Dictionnaire de l'Académie française*, 9^{ème} édition [En ligne] URL : <http://atilf.atilf.fr>, consulté le 02 janvier 2018.

Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 2006, 26(2), 1-18.

Briquet-Duhazé, S. (2011). *L'apprentissage de l'autonomie du petit élève : expérimentation en école maternelle française* (IUFM de l'Université de Rouen, Rouen).

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(n°3), 29-48.

Candas, P. (2012). Étude des trajectoires d'apprentissage autodirigé : place de la planification, des intentions, du hasard. *Carrefours de l'éducation*, 2012/1 (n°33), 149-162.

CNRTL (2012). Autonomie. Dans *Portail lexical* [En ligne] URL : <http://www.cnrtl.fr>, consulté le 02 janvier 2018.

Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, n°41 [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : 10.4000/edso.1725, consulté le 02 janvier 2018.

Dénervaud, S. & Gentaz, E. (2015). Les effets de la « méthode Montessori » sur le développement psychologique des enfants : une synthèse des recherches scientifiques quantitatives. *A.N.A.E.*, 2015, décembre (n°139), 001-006.

Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2005 (n°14), 47-60.

Foray, P. (2018, mai). *Éduquer à l'autonomie ? Pourquoi ? Comment ?* Communication présentée au 9^{ème} colloque des pratiques coopératives de l'ICEM 34, Sète, France.

⁴ Norme APA, 6^{ème} édition

Jouan, S. (2012). *Les ateliers individuels à l'école maternelle et la pédagogie de Maria Montessori*. Montpellier, CRDP Académie de Montpellier : IUFM de Montpellier.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de la République française. (2015). *Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 : Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (publié au Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015).

Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Education*, 2014, octobre (n°20), 3-8.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 2006, 157, 147-177.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF.

Veyrunes, P. (2017). *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.