HAL
open science

Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève

Camille Demun

To cite this version:

Camille Demun. Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève. Education. 2018. dumas-02150436

HAL Id: dumas-02150436

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02150436v1

Submitted on 7 Jun 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

École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès — Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

MASTER « MÉTIERS DE l'ÉDUCATION, DE l'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »

Mention	**Parcours**
Premier degré	MASTER 2B

Domaine de recherche : Discipline contributives Centre : Foix

MEMOIRE

Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève.

Mémoire présenté par : DEMUN Camille

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur de mémoire** (en précisant le statut)
Morcillo Agnès, Maitre de Conférence	Bonnal Karine, ESPE – Docteur en Science du Langage

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut}

- Morcillo Agnès, Maitre de Conférence
- Bonnal Karine, ESPE – Docteur en Science du Langage
-

Soutenu le
25 / 07 / 2018

Année universitaire 2017-2018

Table des matières

Introduction 3
I. Autonomie, styles éducatifs et synthèse bibliographique 4
1. Qu'est-ce que l'Autonomie ? 5
2. Les attendus institutionnels 6
3. L'autonomie au sein de l'école 7
   a. Les différentes formes d'autonomie 7
   b. L'élève dit « autonome » 10
   c. La mise en place de l'autonomie dans la classe 12
4. Qu'est-ce que le style éducatif ? 14
5. Les caractéristiques qui composent le style éducatif 15
6. Style éducatif, climat de classe et motivation 16
7. Les principaux styles éducatifs 17
II. Protocole de recherche 19
1. Outils utilisés pour le recueil des données 20
   a. Le questionnaire 20
   b. L'entretien semi-directif 23
   c. Les grilles d'observations 24
2. Description & analyse des données 27
   a. Partie quantitative 28
   b. Partie qualitative 44
III. Discussions 51
1. Analyse & questionnements 51
2. Mon point de vue professionnel 56
3. Retours, fonctionnements et dysfonctionnements 57
Conclusion 58
Bibliographie 60
Annexes ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Introduction

En tant que future professeure des écoles, je me pose de nombreuses questions au sujet de cette profession complexe mais passionnante. Grâce aux différentes observations que j'ai pu faire lors de mes stages, certaines questions sont devenues essentielles notamment celles concernant les pratiques éducatives, les différents styles éducatifs des enseignants et la place de l'autonomie dans les classes.

En effet, étant une personne pour qui l'autonomie et l'indépendance sont des notions très importantes, j'en suis venue à m'interroger sur cette notion en lien avec ma future pratique professionnelle.

« Être autonome » est une compétence qui a une grande ampleur au sein de l'école et de notre société. J'ai donc commencé à m'interroger sur : Qu'est-ce que l'autonomie ? Quelles sont les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie de l'élève ? Mais aussi, quel est le style éducatif le plus propice pour développer l'autonomie dans une classe ? Est-ce qu'il y a un lien entre le style éducatif et la place de l'autonomie dans une classe ?

J'ai pu observer qu'il existe une diversité des pratiques éducatives et que chaque enseignant a son propre style d'enseignement. Que pour certains d'entre eux, l'autonomie de l'élève est une absolue nécessité, alors que d'autres n'en font pas leur priorité. J'ai donc commencé à étudier cette thématique pour arriver à ma question de départ :

Est-ce que le style éducatif de l'enseignant influence l'autonomie de l'élève ?

Dans une première partie, je présenterai plus précisément la problématique de mon mémoire, notamment en définissant ses termes. Puis, je la mettrai en lien avec des travaux de recherche. Afin de préciser mes propos, je me suis principalement intéressée aux travaux de Meirieu (2014), spécialiste des sciences de l'éducation, du sociologue Bernard Lahire (2001), du professeur de philosophie Jacques Lautrey (1980) ainsi qu'aux travaux des sociologues Sarrazin, Tessier, et Trouilloud, (2010).

La deuxième partie de ce mémoire sera consacrée à la recherche que j'ai menée auprès d'enseignants de cycle 2 et de cycle 3 (CM1 et CM2). J'y exposerai là mon protocole de recherche et les outils que j'ai utilisés pour réaliser cette recherche, ainsi que le déroulement de l'enquête et la description de mes données.

Enfin dans une troisième et dernière partie, qui se présentera sous la forme d'une discussion, je mettrai en lien les résultats de mon enquête avec les apports bibliographiques présentés en première partie. Et, j'essayerai également de répondre à l'ensemble de mes questionnements concernant ces deux thématiques : les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève.

I. Autonomie, styles éducatifs et synthèse bibliographique

La problématique de ce mémoire porte essentiellement sur les notions de style éducatif et d'autonomie de l'élève. Je vais donc commencer par définir ces différents dans ma partie théorique.

Cependant, il me semble pertinent de définir d'abord le terme de « pratique enseignante » qui apparaît régulièrement au sein de ce mémoire. Ce terme est employé dans de nombreuses recherches, sous différentes appellations : on parle de pratique d'enseignement, d'apprentissage, d'enseignants, ou encore de pratiques pédagogiques, etc. D'après Altet (2002) la pratique enseignante se définit comme : « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement*. » La pratique enseignante correspond donc aux actions de l'enseignant (gestes, conduites, …), et aussi à ses choix et à ses prises de décisions pédagogiques et didactiques.

1. Qu'est-ce que l'Autonomie ?

Le mot « autonomie » est issu du grec *autonomos* où A*uto* signifie « soi-même » et *nomos* « qui se rapporte à la loi, aux règles ». Donc ce terme a pour signification première : « qui se régit par ses propres lois. »

On peut ensuite croiser le sens étymologique avec le sens usuel du terme : « *L'autonomie résulte de la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose* »[1]. Ainsi, quand on parle de l'autonomie, on évoque principalement l'indépendance morale, intellectuelle et financière d'un organisme ou d'une personne ; en effet, une personne autonome fait « *preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement.* »[2].

Cependant avec ces deux définitions plutôt générales, la notion d'autonomie reste assez imprécise. D'après ces deux dictionnaires, un individu autonome est une personne qui ne serait pas dépendante ou soumise à des contraintes. Néanmoins l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance bien que ces deux principes aient des points communs. Elle repose sur les notions de loi et de réglementation, ce qui n'est pas le cas pour l'indépendance. De plus, Philippe Meirieu (2014) indique également que l'autonomie n'est pas non plus synonyme de débrouillardise.

Lafont (1973) insiste sur le fait que « *L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. […] Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales.* ».

Enfin, selon Meirieu (2014) « *l'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans*

[1] Dictionnaire LAROUSSE en ligne
[2] Dictionnaire Hachette, Édition 2013

apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés. ».

On peut donc conclure que la notion d'autonomie est un sujet vaste et complexe qui ne s'arrête pas uniquement à l'indépendance morale et intellectuelle de la personne, ou à la « débrouillardise ». D'après Lafont (1973) et Meirieu (2014), l'autonomie n'est pas synonyme de liberté absolue ou d'indépendance totale. Une personne autonome reste tout de même dépendante par la présence de lois, ainsi que par son environnement social. En effet, l'individu se construit en fonction de ses désirs et des relations qu'il mène avec son entourage.

2. Les attendus institutionnels

Au sein de l'école, l'autonomie de l'élève a une importance majeure. On retrouve cette notion dans les principaux textes institutionnels comme le référentiel de compétence (Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015) où il est indiqué que l'enseignant se doit de « *Développer des méthodes de travail qui donnent de l'autonomie et propose des activités qui favorisent la prise de responsabilité. »,* de *« Favoriser le plus souvent possible l'autonomie et la créativité des élèves.* », d'accompagner les élèves « *vers une plus grande autonomie dans les démarches d'investigation en fonction de leurs besoins.* », … . Il est donc clairement indiqué que le professeur des écoles a le devoir de permettre à ses élèves de développer leur autonomie, et de la faire vivre à partir de situations variées et quotidiennes.

Également, dans les programmes de 2015 (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015), stipulent également que : *« les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre. », « il [l'enseignant] encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. », « De manière générale, la maitrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture […].* ».

La notion d'autonomie fait donc partie intégrante de la formation de l'élève, et cette dernière est extrêmement importante, notamment pour la réussite de tous les élèves.

Enfin le Socle commun de connaissance de compétence et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), indique qu'« *il [l'enseignant] donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.* ».

La notion d'autonomie apparaît notamment dans le domaine 2 : « Des méthodes et des outils pour apprendre », ainsi que dans le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen ». Elle est donc considérée comme une compétence, un savoir-être, une valeur à développer et à acquérir.

3. L'autonomie au sein de l'école

Comme nous l'avons vu précédemment, l'autonomie est une compétence à acquérir qui est absolument nécessaire à la formation de l'élève. Il est donc impératif que les enseignants développent cette notion au sein de leurs classes. C'est alors que de nouvelles questions apparaissent :

Qu'est-ce que les enseignants évaluent en terme d'autonomie ? Qu'est-ce qu'un élève autonome ? Ou encore, Quels dispositifs les enseignants peuvent mettre en place au sein de leur classe, pour favoriser des situations autonomes ?

a. Les différentes formes d'autonomie

D'après Caudron (2001) dans son ouvrage *Autonomie et apprentissage*, l'autonomie n'est pas une compétence unique à maitriser, mais un tout. En effet, il existe différentes formes d'autonomie, huit au total, que l'élève doit acquérir. Ces différentes formes se travaillent généralement tout au long de la scolarité et à travers tous les cycles. Les enseignants doivent donc développer et évaluer chacune d'entre elles :

- L'autonomie corporelle : elle correspond à la prise de conscience de son corps, ainsi que de ses possibilités physiques. (Coordination gestuelle). Cette forme d'autonomie sera principalement travaillée en motricité pour le cycle 1 et en EPS pour les autres cycles.

- L'autonomie affective : elle est liée à la maitrise et à l'expression des sentiments. Mais aussi à l'affirmation de soi, sans nécessairement avoir recours à un soutien en terme d'approbation ou d'affection (l'enseignant ou les camarades). C'est une forme d'autonomie très importante dans la formation de l'élève. Elle est travaillée tout au long de la scolarité. De plus elle est inscrite dans les programmes notamment en maternelle.
- L'autonomie matérielle et pratique : elle correspond à la capacité d'adaptation de l'élève face à son environnement (l'école, la classe).
- L'autonomie spatio-temporelle : elle résulte de l'orientation spatio-temporelle de l'élève. Prendre des repères temporels, se situer dans l'espace … Cette forme d'autonomie est travaillée notamment en cycle 1 et cycle 2 (Questionner le monde).
- L'autonomie langagière : elle est liée à l'expression orale ou écrite. S'exprimer, formuler ou reformuler une demande. Cette forme d'autonomie est extrêmement importante dans la formation de l'élève, elle est même inscrite dans le socle commun de connaissance, de compétences et de culture (le domaine 1 : les langages pour penser et communiquer).
- L'autonomie dans l'organisation de travail : elle correspond à l'organisation spatio-temporelle et méthodologique. Gérer son temps, appliquer une méthode de travail. Cette une forme d'autonomie est en lien avec le domaine 2 : Les méthodes et les outils pour apprendre du socle commun.
- L'autonomie intellectuelle : Correspond aux activités intellectuelles de l'élève. C'est-à-dire : aimer et savoir se poser des questions, s'informer, mobiliser des connaissances, … C'est une forme d'autonomie très importante dans la formation de l'élève. Elle est travaillée tout au long de la scolarité et dans toutes les disciplines.
- L'autonomie morale : Correspond à l'indépendance morale, et l'esprit critique de l'élève. C'est-à-dire savoir se référer à des règles ayant une valeur en elles-mêmes, au lieu de se soumettre à une tierce personne. C'est une forme d'autonomie également très importante dans la

formation de l'élève et du futur citoyen (domaine 3 du socle commun). Elle est travaillée tout au long de la scolarité, notamment en EMC.

Chaque forme d'autonomie est donc liée au socle commun ou aux programmes, et fait partie d'un enseignement obligatoire. Donc l'autonomie de l'élève fait partie prioritairement de la mission de l'enseignant.

Selon Lahire (2001) l'autonomie au sein de la classe est constituée de deux axes : un pôle qui englobe le vivre ensemble et l'aspect social que l'on peut retrouver dans une classe, et un autre plus centré sur les pratiques pédagogiques en lien avec les apprentissages :

- Le pôle politique correspond principalement à la vie collective et aux règles de vie communes au sein de la classe. Pour Lahire (2001), « *La capacité d'action « autonome » des élèves a de toute évidence partie liée avec l'existence de « règles du jeu » explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant.* ».
  Si les règles de vie sont construites avec les élèves et clairement explicités, l'élève connaitra le « cadre » dans lequel il va pouvoir évoluer sans être dépendant de l'aval de l'enseignant. Le degré d'explicitation de ces règles change selon les enseignants et leurs pratiques : « *Parfois, le « système » adopté est très souple, peu outillé, géré sans règle écrite, […]. Parfois, il est au contraire très codifié et repose sur un travail de négociation, d'explicitation* ». Le modèle formel, codifié, avec une marge de négociation est tout de même recommandé car « *Il privilégie la discussion collective* ».

- Le pôle cognitif correspond au pôle de l'appropriation des savoirs et à la pratique pédagogique de l'enseignant. Ce pôle va fortement varier selon la pratique de l'enseignant et son style éducatif. Lahire nous indique dans son article que pour amener l'élève à devenir autonome, il faut commencer par lui laisser plus d'espace pour qu'il développe cette compétence. Pour cela, l'enseignant de doit pas « *répondre immédiatement aux sollicitations des élèves lorsqu'ils commencent un*

exercice, lorsqu'ils doivent réfléchir à un problème ou mener une recherche ». Il doit mettre à disposition des outils (fiches, dictionnaires, manuels, …) qui permettront aux élèves de trouver les réponses à leurs questions.

Les élèves pourront également gérer leur emploi du temps et les activités qu'ils veulent faire dans la journée, « *La pédagogie de l'autonomie revient donc sur cette dépossession. […] l'enfant est mis en position d'avoir à maîtriser des choses qui lui échappaient jusque-là et que seuls les enseignants avaient le pouvoir de créer et de modifier.* ».

Ainsi, la notion d'autonomie reste liée à un environnement qui peut l'influencer. Selon les pratiques pédagogiques adoptées et le style éducatif de l'enseignant, nous rencontrerons des différences interindividuelles quant au développement des différents formes d''autonomie.

b. L'élève dit « autonome »

Selon Meirieu (2014), pour qu'il devienne autonome *« il nous faut, à la fois, faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous.* ». L'enseignant se doit donc de changer des pratiques que l'on peut qualifier de « directives » vers des pratiques de guidance. Pour cela, Lahire (2001) nous suggère de respecter trois éléments fondamentaux :

- **La transparence** : l'élève doit être tenu au courant de tout ce qui va se passer au sein de la classe (emploi du temps, compétences visées, critères d'évaluation, …).
- **L'objectivation** : Les nouvelles notions doivent « s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés (manuels, fichiers, tableau noir, dictionnaire, livres divers) » Ces savoirs doivent être mis à disposition de l'élève pour qu'il puisse aller puiser les informations par lui-même.
- **La publication** : L'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ce qui lui

permettra de trouver une réponse à ses questions sans être dépendant d'autrui.

L'élève doit donc être placé au centre du système éducatif. C'est-à-dire qu'il doit accéder à des informations, à des savoirs ou à des tâches qui étaient détenues jusque-là uniquement par l'enseignant dans un modèle plutôt transmissif : *« L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'enfant, alors que c'est l'enfant qui doit être au cœur de la pratique.* ». La relation asymétrique entre élève et enseignant doit donc être déconstruite, pour que l'enseignant passe du statut d'adulte-ressource, du « savant » auquel on se rapporte pour avoir la solution, à un guide des apprentissages qui permet à l'élève de co-construire ses connaissances et ses compétences.

Les élèves doivent être considérés comme des membres actifs dans l'élaboration de leur savoir, et non plus « *comme des réceptacles passifs du savoir […] L'élève doit prendre en charge son activité intellectuelle* ». Pour cela, le professeur des écoles ne doit pas prendre trop de place comme par exemple monopoliser la parole dans la classe, il doit créer des situations qui lui permettent de « s'effacer », pour que l'élève adopte une posture active : celui-ci va alors se questionner, aller chercher l'information manquante, s'auto-évaluer, s'auto-corriger, etc. Finalement, le rôle de l'enseignant sera de guider les élèves tout en restant explicite, de les soutenir dans leurs démarches grâce à l'étayage, de co-construire le savoir en partenariat avec l'élève.

Pour Lahire (2001) la posture active de l'apprenant va évidemment influencer les pratiques enseignantes car l'élève actif est par définition un élève en mouvement constant : « *Il doit pouvoir se déplacer au sein de l'espace de la classe, il doit pouvoir parler avec d'autres, et il doit surtout pouvoir se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation de l'enseignant.* ». L'élève statique, discipliné et silencieux est incompatible avec l'élève dit autonome, actif et curieux qui n'est plus considéré comme un « réceptacle de savoir » mais bien comme un sujet doué d'intelligence, capable de construire lui-même ses savoirs et de contribuer à la vie sociale et politique de sa classe. Les élèves doivent donc participer « *à l'élaboration des règles de vie (codes, lois*

communes, règlements, etc.) et à leur mise en œuvre. ». Ils doivent également se « *charger de tâches assurées auparavant par l'enseignant (faire l'appel, noter les absents, inscrire la date sur le tableau, discuter et fixer les règles de vie de la classe, organiser et animer un conseil de classe...).* ». Un élève autonome est un élève qui a des responsabilités au sein du groupe classe.

c. La mise en place de l'autonomie dans la classe

L'enseignant doit donc favoriser des situations quotidiennes, pour que les élèves rencontrent et développent ses diverses formes d'autonomie. Pour y parvenir, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place.

Pour commencer à instaurer l'autonomie dans une classe, il faut bien entendu « *un climat de classe favorable au initiatives* » d'après Caudron (2001). Ensuite il faudra accorder une attention particulière à l'organisation spatiale de la classe. L'enseignant va diviser l'espace classe en différents sous-espaces, cette organisation sera plus propice à la mise en autonomie des élèves et la facilitera. Il lui faudra également adapter sa pratique pédagogique pour qu'elle tende vers une « pédagogie de l'autonomie » selon Lahire (2001).

- L'organisation spatiale de la classe et ses effets

D'après Lahire, « *La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. »* mais un ensemble de sous-espaces qui ont chacun une activité propre avec des règles spécifiques, comme par exemple un coin lecture où le silence et le respect des lecteurs seront instaurés. Chaque sous-espace aura un affichage dédié qui rappellera les règles aux utilisateurs du coin, avec des consignes pour les guider dans leurs apprentissages. Des éléments de savoir seront aussi mis à disposition des élèves, ce qui leur permettra, s'ils ont une question, de rechercher les informations par eux même avant de faire appel à l'enseignant. Dans ces sous-espaces on pourra également faire une présentation des productions des élèves en lien avec l'activité si cette dernière s'y prête ; ce qui permettre de valoriser d'autant plus le travail des élèves.

Cette organisation spatiale, « *où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment.* » va amener les élèves à être en situation d'autonomie, car

l'enseignant ne sera pas forcément dans le même sous-espace qu'eux. Ce mode de fonctionnement implique de travailler en petits groupes et non en groupe classe. L'enseignant devrait donc favoriser des ilots de travail de trois ou quatre élèves plutôt qu'une organisation en autobus : « *éviter le plus possible […] le face-à-face enseignant- élèves, les bureaux des élèves, […] orientés du même côté et faisant face au bureau du maître et au tableau noir.* ». Cette organisation permettra aussi de varier les modalités de travail (travail individuel, travail collectif, …) et travailler de différentes façons les notions disciplinaires grâce notamment à la mise en atelier, ce qui « *évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) […].* ».

En outre, le fait de tendre vers une « pédagogie de l'autonomie », facilitera la mise en place de la différentiation. En effet, lorsque les élèves seront répartis dans les différents ateliers et qu'ils se seront mis au travail, l'enseignant pourra se centrer sur les élèves qu'il estimera fragiles scolairement, ou les moins autonomes, et les aider à co-construire leurs apprentissages.

- <u>Quelques outils qui aident la mise en place de l'autonomie</u>

Pour que les élèves soient le plus autonomes possible socialement au sein de la classe, il est nécessaire qu'ils connaissent les règles qui régissent le groupe classe. Pour Lahire (2001), les règles doivent être co-construite collectivement avec les élèves, ce qui les rend d'autant plus légitimes. Mettre par écrit les règles de vie de la classe, et les afficher permet aux élèves et à l'enseignant de s'y reporter régulièrement en cas de déviance. Si les élèves ne sont pas encore capables de lire, l'enseignant pourra faire une lecture à voix haute du règlement.

Ce dispositif formel, donne plus de place à l'autonomie de l'élève car il n'aura pas besoin de constamment demander l'autorisation à l'enseignant avant d'agir. L'élève connaissant l'ensemble des règles peut « *s'orienter par lui-même en toute connaissance de cause.* ».

Un élève autonome est un élève qui a des responsabilités et qui participe à la vie de la classe. Selon Caudron (2001) il faut « Favoriser les initiatives et les

responsabilités ». L'enseignant doit « *proposer des situations où des choix doivent être effectués* ». La vision de Caudron s'accorde parfaitement avec celle de Lahire car, selon lui, il faut mettre en place des « *instances démocratiques de discussion de la vie de l'école et de la classe* ». Les conseils de classe ont donc une importance majeure, ils permettent de soulever certains dysfonctionnements en lien avec le vivre ensemble, et de donner plus de liberté dans le choix de la remédiation pour pallier les problèmes et améliorer le climat de classe. De plus les élèves peuvent réaliser au sein de la classe différentes tâches que l'on peut aussi appeler des « métiers » c'est-à-dire « *faire l'appel, noter les absents, inscrire la date sur le tableau, s'occuper des informations météorologiques* » etc.

Bien évidemment, les attentes de l'enseignant doivent être claires et explicites à tous les niveaux, « *l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui, connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ou de la semaine (emploi du temps)* ». Pour cela, l'enseignant devra afficher l'emploi du temps et mettre des outils à disposition, tels que « Plan de travail, contrat de travail » pour laisser une part d'organisation à l'élève.

Caudron pense que l'enseignant se doit également de construire des compétences méthodologiques avec les élèves pour lever certaines résistances à l'autonomie comme « savoir lire un document, travailler en groupe, … », et associer les élèves à l'évaluation de leurs productions : « *non seulement de ses résultats ou de ses réponses, mais aussi de ses procédures ou de ses démarches* ».

4. Qu'est-ce que le style éducatif ?

Dans cette partie, nous nous appuierons sur des articles scientifiques qui étudient le style d'enseignement mais également le style éducatif parental dans le milieu familial. Nous allons donc transposer les données recueillies dans la sphère familiale, pour étudier la sphère scolaire.

Commençons par définir le mot « style » de manière globale : « *Ensemble de goût, de manières d'être de quelqu'un ; façon personnelle de s'habiller, de*

se coiffer, de se comporter, etc »[3]. On peut donc aboutir à la conclusion que le style d'une personne est lié à une manière d'être propre à chacun.

Selon Carlier, Bouthier et Bui-Xuân (2006), dans le milieu scolaire, le style éducatif (aussi nommé le style d'enseignement) fluctue dans le temps. « *Le style d'un enseignant peut se construire et se reconstruire en s'incarnant en partie dans ces gestes professionnels* ». On peut donc observer les actions ou/et le comportement de l'enseignant au sein de sa classe, pour en déduire son style. Pour Legendre (1993) le style éducatif peut aussi être défini comme étant la « *configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique* ». D'autres auteurs comme Karsenti (1993), insistent sur le fait que *« Le style d'enseignement est aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves.* ».

On peut donc conclure que la notion de style éducatif correspond à la manière d'être de l'enseignant. Cette façon d'être va influencer ses gestes professionnels et elle va ainsi être perçue dans les situations pédagogiques qu'il va mettre en place dans sa classe.

5. Les caractéristiques qui composent le style éducatif

Selon Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi (1992) « *le style éducatif parental est caractérisé par la négociation, la relation, la communication, l'encouragement à la prise de décision » entre les parents et leurs enfants. De plus les différents « styles éducatifs dépendent du genre de cohésion de la famille […] (qui peut être) plutôt fusionnelle ou marquée au contraire par l'autonomie des membres* ». Ces différents critères peuvent également être observés dans le milieu scolaire en ce sens :

- **La négociation** : est-ce que l'élève a sa place dans les décisions qui concernent la classe (emploi du temps, conseil de classe, …), les règles mises en place, les activités qu'il va réaliser ?

[3] Dictionnaire LAROUSSE en ligne 2018

- **La relation** : est-ce que l'enseignant est très présent dans la classe ou plutôt effacé ? Est-ce qu'il est plutôt autoritaire, décontracté, amical et/ou bienveillant avec les élèves ?
- **La communication** : est-ce que l'enseignant est explicite dans les informations qu'il donne ? Est-ce qu'il présente clairement les critères de réussite des exercices ou des évaluations aux élèves, ou pas du tout ?
- **L'encouragement à la prise de décision** : est-ce que le climat de classe est favorable à la prise d'initiative ? est-ce que les conseils de classe ont été mis en place ? Est-ce que les élèves ont des responsabilités, des rôles au sein de la classe ?

Bien sûr, ces quatre critères vont être plus ou moins pris en compte selon les différentes pratiques pédagogiques des enseignants. Les élèves vont donc baigner dans un environnement très variable d'un enseignant à un autre.

6. Style éducatif, climat de classe et motivation

Lors de mes différents stages dans les institutions scolaires (primaire et collège), je me suis rendu compte que « l'ambiance de la classe » variait nettement selon l'enseignant qui la pilotait. De même, le climat de classe changé selon les élèves que rencontrait l'enseignant.

Selon Sarrazin,Tessier et Trouilloud (2006), affirment que l'implication de l'enseignant va modifier le climat de classe, ce qui va influencer l'aspect motivationnel de l'élève. « *L'implication renvoie à la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques allouées par l'enseignant dans cette relation.* » Pour eux, l'enseignants doit rester bienveillant et s'impliquer qualitativement pour optimiser les apprentissages de ces élèves.

En outre, un enseignant qui aurait « *un style « soutenant l'autonomie » […] est susceptible de faciliter une motivation autodéterminée contrairement au second (un style « contrôlant ») qui tend plutôt à entraver leur expression en conduisant à une motivation non-autodéterminée* ». Le comportement scolaire

des élèves va donc différer selon le style éducatif et les pratiques de l'enseignant.

Il ne fait aucun doute pour Sarrazin,Tessier et Trouillou, que le style éducatif favoriserait un bon climat de classe et une bonne motivation de la part des élèves serait le « *style « soutenant l'autonomie »* ». Selon eux, « *un enseignant qui soutient l'autonomie est plus proche (il respecte les élèves, passe plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre), plus positif (il encourage les élèves, et valorise les progrès réalisés), plus flexible (il laisse aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donne du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes), et plus explicatif (il explique aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité).* ».

7. Les principaux styles éducatifs

Lautrey (1980) constate qu'au cours de leur scolarité, les élèves vont évoluer dans « *trois types possibles d'environnement, qui correspondent aux trois types de structuration* » suivante.

- **« *L'environnement aléatoire ou faiblement structuré* » ou « *structuration faible* »,** correspond à un environnement permissif, sans règles formellement établies, sans emplois du temps préconçus, « *Les évènements qui surviennent […] (sont) imprévisibles* ». On peut rapprocher cette « structuration » au modèle souple qui a était relevé par Lahire (2001) « *Parfois, le « système » adopté est très souple, peu outillé, géré sans règle écrite, sans instance de négociation et de production des règles.* ».
- **« *L'environnement rigidement structuré* » ou « *structuration rigide* »**, correspond à un environnement cadré, contrôlé par l'enseignant. « *Cet environnement est facilement prévisible et sans surprise* », c'est l'enseignant qui pilote sa classe, et qui prend toutes des décisions, c'est le « *modèle de la souveraineté enseignante*. » selon Lahire (2001).
- **« *L'environnement souplement structuré* » ou « *structuration souple* »**, correspond ici à un environnement basé sur la négociation.

L'élève peut prendre des décisions au sein de la classe, gérer son emploi du temps, son temps de travail, … C'est ce que Lahire appelle : « *le modèle politique de la « négociation collective »* ».

De ces différents environnements où l'élève va évoluer, découlent des « structurations ». Chaque structuration est liée à un style éducatif que l'on nommera style éducatif faible (pour une structuration faible), style éducatif souple (pour une structuration souple), et enfin style éducatif rigide (pour une structuration rigide).

Cette classification peut paraître un peu réductrice ; en effet d'autres études, comme celle de Bennett (1976) « *ont permis de repérer douze styles à partir de diverses dimensions de la conduite de la classe (la façon d'organiser la classe, les stratégies d'intervention, les techniques de motivations, etc.)* ».Il est vrai que « *dans la réalité se trouvent tous les degrés intermédiaires entre ces trois pôles* » et qu'il est rare qu'un enseignant corresponde parfaitement à un des styles que nous vous avons décrits ci-dessus. Une classe (ou « structuration ») englobera donc plusieurs styles éducatifs qui tendent vers un style global (faible, souple ou rigide).

Ainsi, autonomie et style éducatif sont étroitement liés. Suivant les textes officiels, le professeur des écoles a le devoir de développer l'autonomie de ses élèves, et de la leur faire vivre à partir de situations variées et quotidiennes, tout au long de leur scolarité et à travers tous les cycles. On peut donc en déduire que l'autonomie de l'élève fait partie de la mission de l'enseignant. Cependant, la notion d'autonomie reste liée à un environnement qui peut l'influencer. D'après les différentes lectures que nous avons effectuées, le développement de cette compétence va fluctuer selon les pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant, et son style éducatif.

Pour travailler sur l'autonomie dans une classe, de manière optimale, l'enseignant va devoir mettre en place divers dispositifs (organisation spatiale, affichages, règle de vie clairement explicitées, …). Il va devoir être clair et explicite selon ses attentes (consignes, critères d'évaluation, emploi du temps, …) ce qui évitera tout malentendu et permettra à l'élève d'avoir accès à toutes les informations pour évoluer sans dépendance. De plus, un élève autonome a

des responsabilités et participe à la vie de la classe (métier, auto-évaluation, implication, …).

Concernant le style éducatif, l'enseignant doit mettre en place « *un climat de classe favorable aux initiatives* » d'après Caudron (2001). Il doit également générer des situations d'apprentissages propices au développement de l'autonomie de par sa posture : faire en sorte que l'élève trouve lui-même des solutions, ne pas donner les réponses tout de suite, favoriser les raisonnements entre pairs, laisser les élèves participés aux décisions concernant la classe, considérer l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage … . L'enseignant doit être bien évidement bienveillant et impliqué dans la formation de ses élèves.

Mais tous ces critères sont plus ou moins pris en compte selon le style et les différentes pratiques pédagogiques des enseignants. Les élèves vont donc évoluer dans un environnement très variable d'un professeur à un autre. Ma problématique de départ prend donc tout son sens : Est-ce que le style éducatif de l'enseignant influence l'autonomie de l'élève ?

II. Protocole de recherche

L'enquête que je vais présenter aura pour but de répondre à cette question. Mon exposé se déroulera en deux temps : après avoir d'abord expliqué la méthodologie et les procédures utilisées pour mener ma recherche à bien, je vous présenterai, une première partie qui traitera ce sujet de manière quantitative. Puis je proposerai un comparatif de ses résultats grâce à une seconde partie plus qualitative. Enfin dans une troisième et dernière partie, j'analyserai mes résultats mais également les dispositifs qui ont fonctionné et ceux qui ont dysfonctionné.

1. Outils utilisés pour le recueil des données

a. Le questionnaire

Pour la partie quantitative de cette étude, j'ai élaboré un questionnaire enseignant qui comporte deux axes :

La première partie du questionnaire est réalisée à partir des travaux de Jacques Lautrey dans son ouvrage *Classe sociale, milieu familial, intelligence* (1980). J'ai donc repris le questionnaire destiné à être utilisé dans la sphère familiale, afin de le modifier pour qu'il puisse être utilisé dans milieu scolaire. Je me suis contrée sur 11 items dont certains étaient déjà présents dans le questionnaire de base comme la question numéro 11 « Vous considérez-vous comme ». Une question comporte trois éventualités de réponses. Chaque éventualité correspond à un style éducatif (qualifié de faible, souple, rigide). Nous allons donc utiliser ces différents styles pour la sphère scolaire, afin d'interroger les pratiques enseignantes.

La majorité des réponses choisies dans un même style éducatif déterminera le classement de l'enseignant entre ces 3 structurations. Il sera possible d'affiner ensuite le classement en tenant compte de l'ensemble de ses réponses.

Afin de faciliter la lecture de ce questionnaire, j'ai réalisé un code couleur (qui ne sera pas présenté aux enseignants) :

- Le mauve correspond au style éducatif à structuration faible.
- Le bleu correspond au style éducatif à structuration souple.
- L'orange correspond au style éducatif à structuration rigide.

Voici comment se présente la première partie du questionnaire après modification :

1. Comment se passe la rentrée en classe ?
   - ☐ Après s'être rangé, les élèves peuvent rentrer calmement (sans parler fort).
   - ☐ Les élèves rentrent deux par deux et sans parler.
   - ☐ Les élèves se rangent et rentrent en classe (il n'y a pas de restriction sur le volume sonore).

2. Comment s'organise la journée en général ?
   - ☐ Malgré l'emploi du temps, l'organisation se fait souvent au jour le jour.
   - ☐ La journée est rythmée par un emploi du temps, mais il arrive que l'emploi du temps varie de temps en temps.
   - ☐ Je suis l'emploi du temps préétabli, et il est rare que celui-ci varie.

3. Les déplacements pendant la classe :
   - ☐ Les élèves ne se déplacent pas pendant la classe, sauf en cas d'urgence.
   - ☐ Les déplacements sont tolérés à condition qu'ils ne dérangent pas la séance ou les camarades (jeter des papiers à la poubelle, prendre un mouchoir, aller au toilette …).
   - ☐ Les élèves ont droit de se déplacer quel que soit le but du déplacement (jeter des papiers à la poubelle, aller boire, aller voir un camarade, …)

4. Comment se passe la prise de parole pendant votre classe ?
   - ☐ Les élèves prennent la parole sans demander.
   - ☐ Les élèves ont obligation de lever le doigt pour prendre la parole.
   - ☐ Les élèves doivent lever le doigt pour prendre la parole, mais il arrive qu'il y ait des prises de parole inopinées.

5. Quel niveau sonore acceptez-vous dans votre classe ?
   - ☐ Les élèves ont le droit de parler entre eux, sans avoir de restriction sur le niveau sonore.
   - ☐ En général, le élèves peuvent parler à voix basse ou chuchoter (si je veux parler je n'ai pas besoin de hausser la voix)
   - ☐ Les élèves n'ont pas le droit de parler pendant la classe, sauf si je leur pose une question.

6. Si un élève ne respecte pas les règles établies dans votre classe, quels types de sanctions mettez-vous en œuvre dans votre classe ?
   - ☐ Il a tout de suite une sanction.
   - ☐ Je lui explique que je ne suis pas d'accord, et je lui laisse une deuxième chance avant de le sanctionner.
   - ☐ Je lui explique que je ne suis pas d'accord, en revanche je ne le sanctionne pas.

7. Que peut faire l'élève quand il a terminé son travail ?
   - ☐ Il a des exercices ludiques à faire ou rattraper un travail en retard (lire un livre avec une fiche de compréhension, des jeux mis à disposition pour travailler les mathématiques, …).
   - ☐ Il a des exercices complémentaires à faire.
   - ☐ Il peut faire l'activité qu'elle soit pédagogique ou non (dessiner, lire, faire des coloriages magiques, …).
8. Utilisez-vous les jeux en classe, comme outil pédagogique ?
   - ☐ J'en utilise de temps en temps pour apprendre une notion, ou dans des activités en autonomie quand l'élève a fini son travail.
   - ☐ J'en utilise souvent pour apprendre une nouvelle notion ou pour travailler en autonomie.
   - ☐ Je n'en utilise pas, l'apprentissage passe par l'entrainement et pas par le jeu.

9. Comment gérez-vous le rangement, l'organisation des casiers de vos élèves ?
   - ☐ Je leur fais vider les casiers régulièrement, pour qu'ils les rangent correctement.
   - ☐ Les élèves s'organisent comme ils veulent.
   - ☐ A chaque période, je fais vider les casiers pour qu'ils les rerangent correctement.

10. Comment gérez-vous le rangement de la salle en fin de journée ?
    - ☐ J'ai établi, avec les élèves, une liste des responsabilités qui change toutes les semaines. Donc les élèves qui s'occupent du rangement le font, sans que je le demande.

- ◻ Je le fais moi-même.
- ◻ Je demande à 3 élèves (pas les mêmes) de tout ranger.

11. Vous considérez-vous comme :
    - ◻ Moyennement ordoné-e.
    - ◻ Très ordoné-e.
    - ◻ Plutôt désordoné-e.

La deuxième partie de mon questionnaire est réalisée à partir de l'article de Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs* (2001). Pour cette partie j'y ai repris certains cirières et dispositifs, qui devraient, selon lui, être mis en place dans une classe pour s'approcher de la « pédagogie de l'autonomie », selon lui. Le but de ce questionnaire est de vérifier si les items sélectionnés sont réellement mis en place au sein de la classe et si les pratiques éducatives de l'enseignant permettent de développer la mise en autonomie de l'élève.

Voici comment se présente la deuxième partie du questionnaire :

Vous pouvez cochez une ou plusieurs réponses selon vos pratiques :

1. Comment est organisée votre classe ?
    - ◻ Elle est organisée en îlots
    - ◻ Elle est organisée en Autobus
    - ◻ Elle est organisée en forme de U
    - ◻ Autre : ……

2. Quels sont les affichages que vous mettez à disposition des élèves ?
    - ◻ Des éléments de savoir
    - ◻ Les règles de vie
    - ◻ Des Consignes et des exemples
    - ◻ Les productions des élèves

3. Quels sont les différents modes de travail que vous mettez en place dans votre classe ?
    - ◻ Le travail individuel
    - ◻ Le travail collectif
    - ◻ Le travail en groupe
    - ◻ Le travail en atelier
    - ◻ Le travail par projet
    - ◻ Autre : ……

4. J'ai tendance à faire :
    - ◻ De la pédagogie frontale
    - ◻ Des contrats de travail
    - ◻ Des phases de recherche et de découverte
    - ◻ Des plans de travail individualisés
    - ◻ De la pédagogie tournée vers le socio-constructivisme
    - ◻ Autre : ……

5. Pour vous, l'enseignant a pour rôle de :
   - □ Il doit guider l'élève dans les apprentissages
   - □ Il ne doit pas trop parler et favoriser la pratique des élèves
   - □ Il doit transmettre ses savoirs
   - □ Il doit construire les savoirs des élèves avec l'élève.
   - □ Autre : …….

6. Pour vous, L'élève doit :
   - □ Il doit poser des questions, s'interroger
   - □ Il doit aller chercher un complément d'information (livre, dictionnaire, etc.) de manière autonome pour répondre à ses interrogations.
   - □ Il doit se mettre au travail de manière autonome
   - □ Il doit gérer son temps (utilisation d'un sablier ou autres)
   - □ Il doit pouvoir se déplacer au sein de la classe sans avoir à demander.
7. La correction des exercices et l'évaluation des notions se fait :
   - □ Par l'enseignant(e)
   - □ Par l'élève, en auto-correction
   - □ Par les pairs
   - □ Autre : …….

8. Au niveau de l'organisation et de la transparence de l'information dans votre classe, les élèves doivent :
   - □ Connaître les objectifs de l'exercice travaillé ou de la leçon.
   - □ Connaitre les critères d'évaluation lors de l'évaluation ou en amont.
   - □ Connaitre l'emploi du temps de la journée et/ou de la semaine.
   - □ Les élèves ont chacun un métier, des responsabilités.
   - □ Chaque fin de semaine, un conseil des élèves est mis en place.

9. Quel est le statut de l'enseignant(e) selon vous ?
   - □ Un adulte ressource
   - □ Un guide des apprentissages
   - □ Autre : ……

b. L'entretien semi-directif

Dans le cadre de cette étude, j'ai aussi réalisé une enquête auprès de trois professeurs des écoles de cycle 2 et 3. Pour réaliser la partie qualitative de mon étude j'ai donc essayé de varier autant que possible le profil de chaque enseignant interrogé afin de pouvoir observer trois approches pédagogiques de l'autonomie différentes.

J'ai décidé de mener ma recherche grâce à un entretien semi-directif centré sur la notion d'autonomie, tiré du mémoire de recherche *Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?* de Marie Rosso (2015).

1. Qu'est-ce que l'autonomie selon vous ?
2. On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie,

qu'en pensez-vous ?

3. Quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ? Quel moment semble propice à un travail sur l'autonomie ?
4. Une classe à double niveau peut-elle être favorable à l'apprentissage de l'autonomie ?
5. Quel rôle l'enseignant joue-t-il dans l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?
6. Le matériel pédagogique peut-il constituer un élément fondateur de l'autonomie ? Quels matériels utilisez-vous dans votre classe ?
7. Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?
8. L'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation de vos enseignements ? Quelles ressources utilisez-vous pour le mener à bien ?

Ces questions m'ont permis de recueillir les conceptions des enseignants concernant l'autonomie de l'élève, et ce qu'ils mettent, ou pensent mettre en place pour que l'élève se trouve en situation d'autonomie. Ces données seront ensuite croisées avec des observations réalisées par mes soins.

c. Les grilles d'observations

J'ai couplé l'entretien semi-directif ainsi que le questionnaire sur les différents styles éducatifs avec deux grilles d'observations. Ces deux outils ont été créés et utilisés pour mettre en regard les pratiques déclarées et les pratiques observées, mais également pour vérifier si les enseignants n'auraient pas oublié de me faire part de certains dispositifs mis en place. En effet, il se peut qu'il y ait une différence entre les propos recueillis lors des différents recueils de données et ce qui est réellement mis en place dans la classe.

La première grille d'observation qui est présentée porte sur la notion de style éducatif. Cette dernière a été élaborée à partir du livre de Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence* (1980).

Les différents styles éducatifs selon J. Lautrey			
Niveau de classe :			
Critères	**Éventualité**		
Rentrer dans la classe	1	2	3
Organisation de la journée (improvisation)	1	2	3
Déplacement pendant la classe	1	2	3
La prise de parole pendant la classe	1	2	3
Bavardages pendant la classe (niveau sonore)	1	2	3
Les sanctions	1	2	3
Les activités en classe quand le travail est terminé	1	2	3
Les jeux en classe	1	2	3
Rangement / Organisation des Casiers	1	2	3
Le rangement de la salle après les cours	1	2	3
Comment se considère l'enseigant-e	1	2	3

Cette grille reprend les 11 items du questionnaire. Les « éventualités » correspondent aux différentes « structurations » : le numéro 1 correspond au style éducatif faible, le numéro 2 se rapporte au style éducatif souple et le numéro 3 concorde avec le style éducatif dit rigide.

La deuxième grille d'observation traite de la notion d'autonomie. Elle a également été élaborée à partir de l'article de Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs (2001)*. Cette grille reprend les différents items sélectionnés et utilisés dans l'axe deux du questionnaire mise en ligne.

La construction de l'autonomie chez l'élève selon B. Lahire		
Niveau de classe :		
Critères	Mise en place dans la classe	
Organisation Spatial de la classe	☐ Classe en îlot ☐	
Affichages dans la classe pour aider les élèves à accéder aux savoirs sans demander	☐ Eléments de savoirs ☐ Règles de vie	☐ Consignes / Exemples ☐ Productions d'élèves
Mode de travail	☐ Travaille individuel ☐ Travaille collectif ☐ Travaille en Groupe ☐ Travaille en Atelier ☐ Autres :	☐ Pédagogie frontale ☐ Contrat de travail ☐ Phase de recherche
L'élève est supposé être actif	☐ L'enseignant ne doit pas trop parler et favoriser la pratique des élèves ☐ Elèves sont des réceptacles passifs	L'élève doit : ☐ Poser des questions, s'interroger ☐ Aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, etc., ☐ Pouvoir se déplacer au sein de la classe sans avoir à demander. ☐ Gérer son temps (utilisation de sabliers) ☐ Se mettre au travail
Correction & évaluation	☐ Se fait par l'enseignant(e)	☐ Auto-correction de l'élève ☐ Se fait par les pairs
Organisation et transparence de l'information	L'élève doit : ☐ Connaître les objectifs de l'exercice/leçon ☐ Connaître les critères d'évaluation	☐ Connaître l'emplois du temps (journée/semaine) ☐ Il a un métier / des responsabilités ☐ Conseil des élèves à la fin de la semaine
Statut de l'enseignant(e)	☐ Adulte-ressource (le savant)	☐ Guide des apprentissages

2. Description & analyse des données

Le questionnaire présenté en amont a été mis en ligne et dispersé dans des groupes destinés aux enseignants sur les réseaux sociaux. Ces outils étaient adressés aux enseignants de cycle 2 (CP, CE1, CE2) et de cycle 3 (CM1, CM2) uniquement. Étant anonymes, aucune indication sur le genre, le niveau de classe, les coordonnées de l'enseignant, et le nombre d'années d'expérience de ce dernier n'a été demandée. Au total, 185 personnes ont participé au questionnaire, avec 141 réponses complètes. Je vais donc me centrer sur ces dernières pour faire mon étude.

De plus, les trois enseignants qui ont participé à l'entretien ont répondu également à la première partie du questionnaire portant sur le style éducatif. J'ai également pu observer au minimum une journée entière, les pratiques éducatives de ces enseignants, les dispositifs qui étaient mis en place et le fonctionnement de leur classe.

- E1, est situé dans la circonscription Pamiers Basse Ariège, dans un milieu rural. Enseignante depuis environ 15 ans, elle a cette année une classe multiniveau constituée de CM1, CE2 et CE1.
- E2, est situé dans la circonscription de Foix Haute-Ariège et Pyrénées Cathares (HAPC), dans un milieu rural, en REP. Enseignante depuis environ 15 ans, elle a cette année une classe de CM2/CM1.
- E3, est également situé dans la circonscription de Foix Haute-Ariège et Pyrénées Cathares (HAPC), dans un milieu rural. Enseignant depuis environ 10 ans, il est directeur d'une classe unique qui va de la grande section au CM2.

Malgré ma volonté de varier autant que possible le profil de chaque enseignant, je n'ai pas pu mener mon étude auprès de professeurs des écoles ayant une classe à « simple niveau ». Cela m'aurait sans doute permis de réaliser une comparaison pour étudier si le développement de l'autonomie des élèves peut varier en fonction de la différence des niveaux au sein d'une même classe, ou si ce critère est négligeable.

a. Partie quantitative

- Partie 1 : le style éducatif

Les réponses obtenues aux 11 items relatifs au style éducatif ont permis de réaliser une analyse mettant en évidence 3 groupes d'enseignants, qui diffèrent quant à leur style éducatif :

Le premier groupe est constitué de 136 enseignants. Cette catégorie correspond au style éducatif « souple » et relève donc de la « structuration souple » selon Lautrey (1980). Cela nous renvoie à une pratique pédagogique basée sur la négociation. Les élèves ont donc un rôle dans la prise de décision concernant leur classe, c'est également le style éducatif le plus propice au développement de l'autonomie des élèves selon Lahire (2001).

Le deuxième groupe est composé de 3 enseignants ayant un style éducatif majoritairement « faible » ce qui correspond ici à une pratique pédagogique permissive, sans règles formellement établies.

Enfin le troisième groupe rassemble 2 enseignants. Ce groupe correspond à un style éducatif que l'on nommera « mixte », car malgré le nombre d'items sélectionné, il n'y a pas eu de style éducatif majoritaire pour ces enseignants-là.

Les différents sujets (soit 141 enseignants), sont regroupés selon la fréquence d'apparition des chiffres 1, 2, et 3 obtenus dans la première partie du questionnaire relative au « style éducatif » (1 désignant le style « faible », 2 le style « souple » et 3 le style « rigide »). Une analyse de comparaison de cette fréquence permet de mettre en évidence les groupes significativement différents quant au style éducatif.

Prenons par exemple le sujet 7. Cet enseignant a coché 3/11 items correspondant au style éducatif faible, 5/11 correspondant au style éducatif souple et enfin 3/11 items correspondant au style éducatif rigide. Comme la majorité des items cochés font partie de la catégorie « style éducatif souple », cet enseignant fera partie du groupe 2.

Selon ces résultats, la majorité des enseignants, soit environ 96,45% des enseignants de mon échantillon, auraient un style éducatif « souple », ce qui

correspond à un environnement souplement structuré selon Lautrey (1980). Or la majorité des auteurs cités dans ce mémoire s'accordent à dire que le style éducatif « souple » est le plus favorable au développement de l'autonomie de l'élève. Selon Lahire (2001), ce modèle d'enseignement privilégie la prise d'initiative, et responsabilise les élèves. Si l'enseignant à une style souple, qu'il est tourné vers la négociation, et qu'il permet la mise en place de situations variés où l'élève sera en autonomie. Les enseignants adoptant ce style éducatif laissent donc un certain degré de liberté à leurs élèves, sans tomber dans un environnement trop permissif, car les pratiques éducatives restent tout de même structurées notamment grâce à des outils comme des affichages (consignes, exemples, règle de vie, emploi du temps, …). Selon Sarrazin & al (2006) « *Le soutien de l'autonomie et la structure ne sont donc pas des dimensions opposées, mais sont conceptualisés comme des dimensions orthogonales […] les environnements soutenant l'autonomie et contrôlant (style éducatif rigide) sont tous deux structurés. La différence essentielle entre les deux tient à la dimension de liberté laissée à l'élève*. ».

Le deuxième groupe est constitué de professeur des écoles ayant un style éducatif faible, soit environ 2,13% de l'échantillon. Les enseignants qui ont adopté ce style, ont une pratique de classe qui correspond à un environnement faiblement structuré et assez peu cadré. D'après Sarrazin & al (2006) « *le style permissif* (que nous qualifions de faible) *se caractérise par une grande liberté d'action laissée aux élèves. La classe n'est pas structurée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de direction donnée à l'apprentissage des élèves par l'enseignant, ni de limites opposées à leurs actions.* ». D'un point de vue général, les élèves évoluent donc dans une classe où la cadre scolaire n'est pas clairement défini par l'enseignant. Ce cadre peut donc paraitre imprévu et arbitraire aux yeux des élèves. D'après Lahire (2001), les enseignants ayant adopté ce « *système* » (ce style éducatif) n'utiliseraient pas ou peu d'outils formels au sein de leurs classes (pas de règles écrites, pas « *d'instance de négociation* » comme les conseils de classe, …). Or nous avons vu précédemment que certains de ces outils ont une grande importance dans le développement de l'autonomie des élèves. Comme le cadre scolaire de la classe est faiblement structuré, les élèves auront tendance à évoluer dans un environnement que l'on peut qualifier de « *flou* »,

ce qui les rendra dépendants de l'enseignant. « *Ce modèle […] est celui qui laisse le moins la place à l'autonomie de l'enfant car celui-ci doit demander fréquemment l'autorisation à l'enseignant de faire les choses, ne maîtrisant pas l'ensemble des règles du jeu (les règles de vie de la classe) et ne pouvant pas vraiment s'orienter par lui-même en toute connaissance de cause.* ».

Le troisième groupe que l'on a nommé précédemment « mixte » est composé d'enseignant n'ayant pas de style éducatif majoritaire.

Ainsi, dans cet échantillon, les sujets 80 et 119, ont un score égal concernant deux styles différents :

Le sujet 80 a coché 3/11 items correspondant au style éducatif faible, 4/11 correspondant au style éducatif souple et enfin 4/11 items correspondant au style éducatif rigide. On ne peut donc pas le classer dans un style éducatif précis. De même pour le sujet 119, où l'enseignant a coché 5/11 items correspondant au style éducatif faible, 5/11 correspondant au style éducatif souple et enfin 1/11 item correspondant au style éducatif rigide.

On peut tout de même en déduire que, comme la plupart des enseignants qui ont participé à cette enquête ont un style éducatif souple, ces deux enseignants (sujet 80 et 119) ont également un style souple mais qui tendrait fortement vers un style éducatif rigide pour le sujet 80, et vers un style faible pour le sujet 119.

Notons que, parmi l'ensemble des enseignants qui constituent cet échantillon, il n'y a aucun professeur des écoles avec un style éducatif nettement rigide. Les enseignants ayant adopté ce style auraient eu tendance à tout anticiper, à contrôler et à codifier les agissements de leurs élèves. Lequel n'est pas du tout propice au développement de l'autonomie des élèves, car ils n'ont pas de responsabilité au sein de la classe ; ils n'y trouvent pas non plus un climat propice aux initiatives, ni un environnement qui prône une certaine liberté (déplacements interdits durant le temps de classe, pas de gestion du temps ou d'auto-organisation du travail personnel, …).

Cependant, si 96,45% des enseignants de mon échantillon ont un style éducatif qui est le plus opportun au développement de l'autonomie des élèves, pourquoi existe-t-il une si grande diversité dans l'acquisition de cette

compétence ? En effet, si la majorité des enseignants ont un style souple, pourquoi d'une classe à une autre, le développement de l'autonomie des élèves varie -t-il autant ?

- Partie 2 : l'autonomie

Lors de cette deuxième partie, nous allons tenter de décrire chaque groupe constitué à partir des différents styles éducatifs présenté précédemment (le groupe 1 correspond au style faible, le groupe 2 au style souple et le groupe 3 au style mixte), en lien avec les items du questionnaire relatif à l'autonomie. Dans plusieurs cas de figure, les enseignants avaient la possibilité de donner leurs avis, s'ils cochaient la case « autre ». Par manque de temps, j'ai fait le choix de ne pas traiter ces réponses, ce qui peut expliquer pourquoi certains pourcentages (comme dans la première question) n'atteignent pas les 100% lorsqu'on fait le bilan de chaque élément de réponse pour une question.

La question 1 relative à l'organisation spatiale de la classe, il y avait donc trois types de réponses :

- Concernant la deuxième proposition de réponse, en lien avec une organisation de la classe en îlots, aucun enseignant du groupe 1 n'utilise cette organisation, 44,12% des enseignants du groupe 2 l'ont mis en place cette organisation, et les deux enseignants du groupe 3 l'utilisent également. Ainsi, 43,97% des enseignants utilisent une organisation en îlots.
- Pour la deuxième réponse, concernant l'organisation de la classe en autobus, tous les enseignants du groupe 1 utilisent cette organisation, 33,82% des enseignants du groupe 2 ont aussi une classe en autobus. Donc 34,75% utilise une organisation en autobus.
- Le troisième choix de réponse, 11,03% des enseignants ayant un style souple ont une classe organisée en forme de U. les autres groupes d'enseignants n'utilisent pas cette organisation spatiale. Sur l'ensemble de mon échantillon, 10,64% des enseignants utilisent une organisation en forme de U.

On constate, donc, que la majorité des enseignants utilise une organisation en îlots, mais que l'organisation de la classe disposée en autobus est

également assez répandue. Selon Lahire (2001), l'enseignant devrait favoriser une organisation en îlots de travail de trois ou quatre élèves plutôt qu'une organisation en autobus : « *éviter le plus possible […] le face-à-face enseignant- élèves, les bureaux des élèves, […] orientés du même côté et faisant face au bureau du maître et au tableau noir.* ». Il insiste, aussi, sur le fait que « *La classe ne doit pas être un bloc monolithique et uni fonctionnel. ».* Elle devrait donc être un ensemble de sous-espaces avec plusieurs coins, comme le coin lecture, ou même un coin regroupement.

Pour la question 2 en lien avec le type d'affichage que l'on peut retrouver au sein d'une classe, il y avait quatre choix de réponses :

- Pour la première réponse, concernant l'affichage des éléments de savoir au sein de la classe, tous les enseignants des groupe 1 et 3 en affichent. Et 94,12% des enseignants du groupe 2 utilisent également ce type d'affiche. Donc seulement 5,67% des enseignants n'en n'utilisent pas.
- Pour la deuxième réponse, concernant l'affichage des règles de vie de la classe : dans le groupe 1, 2 enseignants sur 3 affichent les règles de vie dans leur classe, 77,94% des enseignants du groupe 2 les affiches aussi, et tous les enseignants du groupe 3 utilisent aussi cet affichage. Donc 21,99% des enseignants n'affichent pas les règle de vie au sein de leur classe.
- Pour la troisième réponse, en lien avec l'affichage de consignes et d'exemples, 1 enseignant du groupe 1 sur 3 en affiche des consignes et/ou des exemples. 20 ,59% des enseignants du groupe 2 en affichent aussi, et aucun enseignant du groupe 3 n'utilise ce genre d'affichage. Donc uniquement 20,57% des enseignants de mon échantillon affichent des consignes ou/et des exemples.
- Pour la quatrième réponse portant sur l'affichage des productions d'élèves, 2 enseignants du groupe 1 sur 3 affichent les travaux de leurs élèves. 81,62% des enseignants du groupe 2 et 50% des enseignants du groupe trois exposent également les productions faites par les élèves. Donc 80,85% des enseignants de mon échantillon ont répondu positivement à cette question.

Ici, on remarque que la majorité des enseignants utilisent les affichages dans leur classe. Les affichages que l'on retrouve le plus, concernent notamment les éléments de savoir comme la frise chronologique, des tableaux de conjugaison, ..., mais aussi les règles de vie de la classe et des productions des élèves. Selon Lahire (2001), l'aspect publication est un élément fondamental de la mise en autonomie de l'élève, *« il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ».* Les affichages sont donc des outils indispensables au développement de l'autonomie de l'élève, car en effet, l'élève pourra s'y référer sans devoir demander des explications ou l'autorisation (s'il s'agit des règles de vie), à l'enseignant avant d'agir.

Pour la question 3 relative aux les différents modes de travail que l'enseignant met en place au sein de sa classe, il y avait donc cinq choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur le travail individuel. 100% des enseignants de mon échantillon utilisent ce mode de travail.
- La deuxième proposition de réponse concerne le travail de groupe. Dans le groupe 1, l'ensemble des enseignants a répondu positivement, comme 93,38% des enseignants du groupe 2 et 50% des enseignants du groupe 3. Donc 92,90% des enseignants de mon échantillons utilisent le travail de groupe comme au sein de leur classe.
- Pour le troisième choix de réponse, à propos du travail collectif. L'ensemble des enseignants du groupe 1 utilise ce mode de travail, 67,67% des enseignants du groupe 2 et 1 enseignant du groupe 3 sur 2 utilisent également ce mode de fonctionnement. Ainsi, 83,69% des enseignants de mon échantillon ont mis en place le travail collectif dans leur classe.
- La quatrième réponse possible est en lien avec le travail en atelier. 2 enseignants du groupe 1 sur 3 utilisent les ateliers pour travailler des notions avec leurs élèves, 67,65% des enseignants du groupe 2 en utilisent aussi, comme tous les enseignants du groupe 3. Donc 68,09% des enseignants de cet échantillon utilisent un système d'atelier comme mode de travail au sein de leur classe.

- La cinquième proposition de réponse porte sur le travail par projet. Dans le groupe 1, 2 enseignants sur 3 utilisent ce mode de travail, 41,91% des enseignants du groupe 2 et 50% des enseignants du groupe 3 utilisent également ce mode de fonctionnement. Ainsi, uniquement 42,55% des enseignants de mon échantillon ont mis en place une pédagogie de projet au sein de leur classe.

L'ensemble des enseignants utilisent donc le travail individuel, le travail de groupe et le travail en collectif. Ce sont les trois modalités de travail les plus rependues dans la sphère scolaire. Lahire (2001) insiste sur le fait que « *lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées (travail individuel, en petit groupe, collectif) et des types d'activités variées au cours d'une même demi-journée, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) et il maintient leur attention en éveil.* ». Cependant, la modalité de travail la plus à même à développer l'autonomie des élèves est la mise en atelier, « *où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. […] Cette répartition en petits groupes (ce qui ne signifie pas forcément qu'il y ait « travail en groupe »), qui peuvent constituer des « ateliers », permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et, par conséquent, les moins « autonomes ».* ».

La question 4 porte sur les différentes situations que l'enseignant peut mettre en place au sein de sa classe, il y avait donc cinq choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur le fait de faire de la pédagogie frontale en classe, c'est-à-dire faire des cours magistraux où le professeur parle et les élèves écoutent. Ici, 1 enseignant du groupe 1 sur 3 utilise cette pédagogie, comme 49,26% des enseignants du groupe 2 et 50% des enseignant du groupe 3. Donc, 48,94% des enseignants de mon échantillon font de la pédagogie frontale au sein de leur classe.
- La deuxième proposition de réponse concerne les contrats de travail. Seulement 11,74% des enseignants du groupe 2 on mis ce système de contrat en place dans leur classe, les autres enseignants de l'échantillon (inclus le groupe 1 et 2) n'utilisent pas cet outil. Ainsi, uniquement 11,35% des enseignants de cet échantillon utilisent les contrats de travail.

- Le troisième choix de réponse porte sur les phases de recherche et de découverte lors d'une séance d'apprentissage. 100% des enseignants du groupe 1 et 2 en utilisent, et 86,76% des enseignants de groupe 2 mettent également ce dispositif en place dans leur classe. Donc, 86,52% des enseignants de cet échantillon utilisent les phases de recherche et de découverte dans leurs séquences d'enseignement.
- La quatrième réponse possible est en lien avec la mise en place de plan de travail individualisé. Pour le groupe 1, 2 enseignants sur 3 ont mis en place cet outil dans leur classe, 30,88% des enseignants du groupe 2 utilisent également cet outil, et l'ensemble des enseignants du groupe 3 utilisent le plan de travail au sein de leur classe. Ainsi, 67,37% des enseignants de mon échantillon n'utilisent pas l'outil plan de travail dans leur classe.
- Le cinquième choix de réponse est relatif aux situations tournées vers une pédagogie socioconstructiviste. 2 enseignants du groupe 1 sur 3 utilisent cette pédagogie, 36,03% des enseignants du groupe 2 font des séances d'enseignement en lien avec la pédagogie socioconstructiviste. Et 50% des enseignants du groupe 3 utilisent également cette pédagogie. Donc, uniquement 38,23% des enseignants de mon échantillon ont une pratique d'enseignement qui tend vers la pédagogie socioconstructiviste.

On remarque, qu'à travers ces différents résultats, la majorité des enseignants questionnés adopte une pédagogie frontale, or d'après Lahire (2001) « *Le modèle de la pluri activité dans le même temps s'oppose à celui de la « pédagogie frontale » où l'ensemble des élèves écoute l'enseignant en même temps ou exécute le même exercice.* » Le développement de l'autonomie serait donc d'avantage favorisé par une « pédagogie de l'autonomie » plus tournée vers le socioconstructivisme. Il insiste également sur le fait qu'« *On préfère que l'élève découvre ou constate par lui- même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur et la restitution d'un savoir déjà construit.* » . De plus, certains dispositifs comme le plan de travail ou le contrat permettent aux élèves de devenir autonomes dans la gestion de leurs apprentissages. Selon Durler (2015) « *Le travail est organisé selon une succession d'étape qui ne mettent pas directement en relation l'élève*

et l'enseignant. » L'élève va donc auto-gérer sa progression, être autonome et moins dépendant de l'enseignant.

La question 5 traite de la perception que les enseignants ont de leur propre rôle au sein de la classe, il y avait donc quatre choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur le fait que l'enseignant a un rôle de guide dans les apprentissages. Pour le groupe 1, 2 enseignants sur 3 pensent que l'enseignant a un rôle de guide, 87,5% des enseignant du groupe 2 partagent cette perception, et l'ensemble des enseignants du groupe 3 pensent également que l'enseignant à un rôle de guidance dans les apprentissages. Ainsi, 87,23% des enseignants de l'échantillon pensent que l'enseignant à un rôle de guide dans les apprentissages.
- Concernant la deuxième proposition de réponse, 2 enseignants du groupe 1 sur 3, pensent que l'enseignant doit favoriser la pratique des élèves en évitant de monopoliser la parole, 44,12% des enseignants du groupe 2 partagent également ce point de vue, et 100% des enseignants du groupe 3 sont également en accord avec cette pratique. Donc, 45,39% des enseignants de mon échantillon pensent que pour favoriser la pratique de leurs élèves, un enseignant de doit pas monopoliser la parole.
- Le troisième choix de réponse porte sur le fait que l'enseignant doit transmettre ses savoirs. Dans le groupe 1, uniquement 1 enseignant sur 3 est en accord avec cette proposition, 27,20% des enseignants du groupe 2 pensent également qu'ils doivent transmettre leurs savoir, et aucun enseignant du groupe 3 est en accord avec ce point de vue. Ainsi, 26,95% des enseignants ayant participé à mon enquête pensent que le rôle d'un enseignant doit être de transmettre ses savoirs.
- La quatrième proposition de réponse illustre le fait que l'enseignant a pour rôle de construire les savoirs des élèves avec les élèves. Pour le groupe 1, l'ensemble des enseignants sont en accord avec cette proposition, 79,41% des enseignants du groupe 2, et 50% des enseignants du groupe 3 partagent également ce point de vue. Donc, 79,43% des enseignants de cet échantillon pensent que l'enseignant doit co-construire les savoirs des élèves en partenariat avec ces derniers.

Selon Lahire (2001), pour favoriser la pratique de ses élèves, un enseignant a un rôle bien spécifique à avoir : « *L'enseignant ne doit pas trop parler, et ne doit pas considérer les élèves comme des réceptacles passifs du savoir* ». Il doit donc guider les élèves dans leurs apprentissages et non pas répondre directement à leurs interrogations. De même, Lahire souligne le fait que « *Le savoir n'est plus un savoir tout fait », « inculqué » mais co construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « acteur de ses apprentissages ».* Les enseignants ne devraient plus être dans la transmission mais plutôt dans la construction du savoir en partenariat avec l'élève.

La question 6 traite de la perception que les enseignants ont sur le rôle de leurs élèves, il y avait donc cinq choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur le fait qu'un élève doit être capable de poser des questions et de s'interroger concernant les nouvelles connaissances et compétences qu'il est en train de travailler. Pour le groupe 1 et 3, 100% des enseignants sont en accord avec cette proposition, et 97,06% des enseignants du groupe 2 partagent également ce point de vue. Ainsi, 97,16% des enseignants de l'échantillon, indiquent que le rôle d'un élève est de se poser des questions et de s'interroger.
- La deuxième réponse possible porte sur le fait que l'élève doit aller chercher un complément d'information (livre, dictionnaire, …) par lui-même, s'il ressent le besoin d'en apprendre plus. 2 enseignants du groupe 1 sur 3 sont en accord avec cet élément de réponse, 55,17% des enseignants du groupe 2 et 50% des enseignants du groupe 3 pensent également que l'élève doit aller chercher un complément d'information par lui-même. Donc, sur l'ensemble de mon échantillon, 55,32% des enseignants pensent que l'élève doit aller chercher par lui-même des informations en plus s'il en ressent le besoin.
- Pour la troisième réponse, 2 enseignants du groupe 1 sur 3 pensent qu'un élève doit se mettre au travail de manière autonome, ce point de vue est également partagé par 86,76% des enseignants du groupe 2, et 100% des professeurs du groupe 3. Ainsi, 89,70% des enseignants de cet échantillon sont en accord avec cette proposition de réponse.

- Concernant le quatrième élément de réponse, en lien avec le fait que l'élève doit pouvoir gérer son temps, 2 enseignants du groupe 1 sur 3 sont en accord avec cette proposition. Seulement, 41,91% des enseignants du groupe 2 pensent également que l'élève devrait gérer son temps dans les apprentissages et 50% des enseignants du groupe 3 partagent ce point de vue.
- Le cinquième choix de réponse est relatif au fait que l'élève doit pouvoir se déplacer au sein de la classe sans avoir à demander la permission au professeur des écoles. Pour le groupe 1, 1 enseignant sur 3 met en place cette permission, 100% des enseignants du groupe 3 et seulement 25% des enseignants du groupe 2 sont en accord avec cette proposition. Ainsi, 26,24% des enseignants de cet échantillon permettent à leurs élèves de pouvoir se déplacer dans la classe sans avoir à demander la permission.

A travers ces questions, on interroge les enseignants sur les différentes formes d'autonomie notamment l'autonomie intellectuelle et l'autonomie dans l'organisation de travail. Selon Caudron (2001), l'autonomie intellectuelle de l'élève est en lien avec le fait qu'il va se poser des questions, s'informer, mobiliser des connaissances, … pour Lahire (2001) « *L'élève est supposé actif, il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, un manuel, etc*. ». Et l'autonomie dans l'organisation de travail correspondrait plus au fait que l'élève puisse gérer son temps, et appliquer une méthode de travail. Selon Lahire (2001) « *les enseignants visent à habituer les élèves à prévoir, à s'organiser, à planifier leur propre activité.* » Lahire insiste aussi sur le fait que : « *Parce qu'il est actif, l'enfant ne peut plus être l'enfant paralysé sur sa chaise, […]. Il doit pouvoir se déplacer au sein de l'espace de la classe, il doit pouvoir parler avec d'autres, et il doit surtout pouvoir se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation de l'enseignant.* » Or, on peut constater que très peu d'enseignants laissent ce degré de liberté aux élèves.

La question 7 est relative aux corrections des exercices et des évaluations, il y avait donc trois choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur : est-ce que les corrections se font par l'enseignant ? 100% des professeurs des écoles du groupe 1 et 3

ont répondu positivement et 95,59% des enseignants du groupe 2 sont également de cet avis. En tout, 95,74% des enseignants de l'échantillon affirment que les corrections se font par le biais de l'enseignant.

- Concernant la deuxième proposition de réponse, 100% des enseignants du groupe 1 affirment que la correction des exercices et des évaluations se font également par l'élève, en auto correction. 70,59% des enseignants du groupe 2 et 50% professeurs du groupe 3 partagent ce point de vue. Donc, sur l'ensemble de mon échantillon, 70,92% des enseignants font corriger les exercices par les élèves, et mettent en place un système d'auto-évaluation dans leur classe.
- Le troisième choix de réponse porte sur la correction et l'évaluation par les pairs. Dans le groupe 1, 2 enseignants sur 3 utilisent ce dispositif, et 85,29% des professeurs du groupe 2 ainsi que 100% des enseignants du groupe 3 sont en accord avec cet élément de réponse. Ainsi, uniquement 46,80% des enseignants de cet échantillon ont mis en place l'évaluation par les pairs.

La plupart des enseignants (70,92%) mettent en place un système d'auto-correction et/ou d'auto-évaluation au sein de leur classe. Selon Lahire (2001) « *Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto corrige. Ce n'est pas exclusivement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression explicite.* ». Ce point de vue est également développé par Durler (2015) : « *Cette évaluation constitue un moyen pour l'enseignant de se rendre compte des progrès de l'élève et de disposer d'indicateurs pour ajuster son enseignement […] Les élèves ont à travers ces diverses activités d'évaluation et d'auto évaluation, la possibilité de se fixer des « objectifs individuels de progression »* ».

La question 8 porte sur l'organisation et la transparence des informations au sein de la classe, il y avait donc cinq choix de réponses :

- La première réponse possible est relative au fait que l'élève connaît ou non les objectifs de l'exercice et de la leçon sur lesquels il va travailler. Pour le groupe 1, 2 enseignants sur 3 indiquent les objectifs de la leçon ou des exercices, 85,29% des enseignants du groupe 2 et 100% des professeurs du groupe 3 font également cette démarche. Donc, 85,11%

des enseignants de cet échantillon indiquent à leurs élèves les objectifs sur lesquels ils vont travailler.

- La deuxième réponse possible porte sur : Est-ce que les élèves doivent connaître les critères d'évaluations ? 100% des enseignants du groupe 1 et du groupe 3 répondent positivement à cette interrogation, et 68,38% des professeurs du groupe 2 partagent ce point de vue également. Ainsi, 69,50% des enseignants de cet échantillon indiquent à leurs élèves les critères d'évaluations.
- Le troisième choix de réponse est relatif au fait que les élèves doivent connaître l'emploi du temps de la journée et/ou de la semaine à venir. Uniquement 1 enseignant du groupe 1 sur 3, fait connaître l'emploi du temps à ces élèves, 77,94% des enseignants du groupe 2 et 100% des enseignants du groupe 3, mettent à disposition l'emploi du temps. Donc, sur l'ensemble de cet échantillon 77,30% des enseignants font part de l'emploi du temps aux élèves.
- Concernant le quatrième élément de réponse, en lien avec le fait que les élèves doivent avoir des responsabilités au sein de la classe, 100 % des enseignants du groupe 1 et 3 sont en accord avec cet élément de réponse, et 72,79% des professeurs du groupe 2 partagent également ce point de vue. Sur l'ensemble de l'échantillon, 73,76% des enseignants donnent des responsabilités aux élèves.
- Le cinquième choix de réponse est relatif au fait que chaque fin de semaine, ou dans la semaine en cours, un conseil des élèves est mis en place. Au sein du groupe 1, aucun enseignant a mis en place ce dispositif, seulement 27,94% des enseignants du groupe 2 et 100% des professeurs du groupe 3 font des conseils d'élèves dans leur classe. Ainsi, 28,37% des enseignants de cet échantillon mettent en place les conseils d'élèves au sein de leur classe.

Plus de la moitié des enseignants indiquent les critères d'évaluation sur lesquels les élèves vont être interrogés, or, environ 30% des enseignants ne le font pas. Pourtant, d'après Lahire (2001), la transparence de l'information est un des éléments fondamentaux pour développer l'autonomie chez les élèves : « *il faut que tout — de l'emploi du temps aux compétences visées en passant par les critères du jugement scolaire — soit dit à l'élève, explicité à son*

attention », « *l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui, connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ou de la semaine (emploi du temps).* ». Selon Durler (2015) : « *Les affichages des emplois du temps apparaissent comme des supports permettant aux élèves de se projeter et de s'organiser. L'emploi du temps de la journée, voire de la semaine, est annoncé aux élèves et affiché au tableau, afin de donner aux élèves la possibilité d'anticiper les différentes activités qui vont survenir au cours de la journée* ». Pour que l'élève devienne actif et autonome dans ses apprentissages, il faut le lui permettre en lui laissant la possibilité de se responsabiliser, d'après Lahire (2001), « *L'enfant est aussi chargé de tâches assurées auparavant par l'enseignant (faire l'appel, noter les absents, inscrire la date sur le tableau, s'occuper des informations météorologiques, discuter et fixer les règles de vie de la classe, organiser et animer un conseil de classe*...). »

La question 9 traite de la perception qu'ont les enseignants de leur statut au sein de la classe, il y avait donc deux choix de réponses :

- La première réponse possible porte sur le fait que l'enseignant a un statut d'adulte ressource, 2 enseignants du groupe 1 sur 3 sont en accord avec cette proposition, 66,91% des professeurs du groupe 2 partagent également ce point de vue. En revanche, aucun enseignant du groupe 3 pense que l'enseignant a un statut de personne ressource. Donc, 65,96% des professeurs des écoles ayant participé à ce questionnaire pensent que l'enseignant est un adulte ressource.
- La deuxième réponse possible porte sur : Est-ce que l'enseignant à un statut de guide des apprentissages ? Pour le groupe 1, 2 enseignants sur 3 pensent effectivement que l'enseignant est un guide, et 75,73% des professeurs du groupe 2 et 100% des enseignants du groupe 3 sont en accord avec cet élément de réponse. Ainsi, 75,89% des enseignants de cet échantillon pensent que l'enseignant a un statut de guide dans les apprentissages.

Lahire (2001) insiste sur le faut que « *l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'enfant qui est mis en avant lorsqu'on parle de le*

placer « en situation d'apprentissage ». L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'enfant, alors que c'est l'enfant qui doit être au cœur de la pratique. ». Pour que l'enseignant développe l'autonomie chez ces élèves, il doit modifier sa posture de « savant » car celle-ci est considérée comme créant une relation asymétrique (de l'enseignant vers l'élève) où le savoir découle de l'adulte-ressource.

D'après ma partie théorique, les enseignants ayant un style souple seraient les plus à même à développer l'autonomie de leurs élèves. Or, dans le groupe 2, qui est constitué de 136 professeurs des écoles, certains enseignants ont un style éducatif « totalement » souple. C'est-à-dire que pour ces enseignants-là, toutes leurs réponses sont en lien avec le style éducatif souple, soit 11 items sur 11. Nous allons donc nous centrer sur ces 6 enseignants, et regarder plus spécifiquement leurs réponses en lien avec la partie 2 de mon questionnaire.

Pour la <u>première question</u> relative à l'organisation de la classe, 3 enseignants ayant un style « totalement » souple ont une classe organisée en îlots, 2 enseignants ont une classe en forme de U, et 1 enseignant nous indique que les élèves sont « 2 par 2 ».

Pour la <u>deuxième question</u> qui porte sur les affichages, l'ensemble des enseignants mettent à disposition des élèves, des éléments de savoir et affichent leurs productions, 5 enseignants sur 6 affichent également les règles de vie de la classe. En revanche, 3 enseignants sur 6 affichent des consignes et/ou des exemples dans leur classe.

Concernant la <u>troisième question</u>, Les 6 enseignants utilisent le travail individuel, et le travail de groupe. 5 enseignants font également du travail collectif. Seulement 3 enseignants sur 6 font travailler leurs élèves en atelier, et 2 enseignants travaillent les nouvelles notions grâce à des projets.

La <u>quatrième question</u> : « J'ai tendance à faire… », Tous les enseignants mettent en place des phases de recherche et de découverte, 2 enseignants sur 6 utilisent de la pédagogie frontale, 1 professeur utilise les plans de travail. Et, 3 enseignants sur 6 ont une pédagogie tournée vers le socio constructivisme.

Pour la cinquième question, en lien avec le rôle de l'enseignant, 4 enseignants sur 6 pensent qu'un professeur des écoles doit être un guide dans les apprentissages, et qu'il ne doit pas monopoliser la parole sur le temps de classe, ce qui favorisera la pratique de leurs élèves. Un seul enseignant pense qu'il a pour rôle de transmettre son savoir, et 5 enseignants pensent plutôt qu'ils doivent co-construire les savoirs de l'élève avec l'élève.

Concernant la sixième question, L'ensemble des enseignants pense que l'élève a pour rôle de se questionner et de s'interroger, 4 enseignants sur 6 estiment que l'élève doit aller chercher un complément d'information s'il en ressent le besoin, et qu'il doit également gérer son temps lors de son travail. 5 enseignants sur 6 pensent aussi qu'un élève doit se mettre au travail de manière autonome. En revanche, seulement 1 enseignant indique qu'un élève doit pouvoir se déplacer au sein de la classe sans avoir à demander.

Pour la septième question relative aux corrections d'exercices et aux évaluations. L'ensemble des enseignants indiquent que les corrections se font par l'enseignant, 5 enseignants sur 6 mettent en place un système d'auto évaluation, de plus les élèves sont amenés à pratiquer eux même les corrections. Et, seulement 2 enseignants utilisent l'évaluation par les pairs.

La huitième question concernant l'organisation et la transparence de l'information au sein de la classe, 5 enseignants sur 6 indiquent que les élèves doivent connaître les objectifs des exercices travaillés et de la leçon, les élèves doivent également être au courant de l'emploi du temps de la semaine et de la journée, ils doivent aussi avoir des responsabilités au sein de la classe. Uniquement, 2 enseignants déclarent que les élèves doivent connaître les critères d'évaluation, et mettent en place chaque semaine un conseil des élèves.

Pour la neuvième et dernière question, relative à la perception que les enseignants ont de leur statut, l'ensemble des enseignants pensent qu'ils ont un statut d'adulte ressources, et 3 enseignants sur 6 pensent également que l'enseignant est un guide dans les apprentissages.

A travers ces observations centrées sur les enseignants de style « totalement » souple, on remarque que leurs choix pédagogiques ne sont pas pleinement en faveur du développement de l'autonomie de leurs élèves, selon le point de vue de Lahire (2001). En effet, la moitié des enseignants ont une organisation spatiale de leur classe qui n'est pas optimale, certains utilisent de la pédagogie frontale, et un peu de socioconstructivisme. Peu d'enseignant utilisent des outils tel que le plan de travail ou le contrat de travail. Et uniquement 1 enseignants sur 6 laisse assez de liberté aux élèves pour qu'ils puissent se déplacer dans la classe sans demander l'autorisation. Ces enseignants ont tout de même une perception du rôle d'un enseignant et d'un élève en lien avec les propos de Lahire (2001), ce qui doit sûrement favoriser le développement de certains aspects de l'autonomie des élèves.

b. Partie qualitative

Lors de chaque rendez-vous avec les enseignants (E1, E2 et E3), j'ai commencé par leur faire passer le questionnaire sur les différents styles éducatifs. J'en ai conclu que chacun des trois enseignants a un style souple. Ensuite je leur ai fait passer l'entretien, tout en les enregistrant, pour recueillir leurs conceptions sur la notion d'autonomie.

Lors de la première question « Qu'est-ce que l'autonomie selon vous ? », les enseignants ont essayé de définir ce qu'est pour eux la notion d'autonomie avec leurs propres mots. De manière général, les professeurs des écoles interrogés s'accordent à dire qu'être autonome renvoie au fait « *d'être capable de …* ». Selon eux, l'élève doit être en capacité d'agir sans aucune aide : « *Etre capable de lire une consigne seul, et de l'appliqué et de travailler seul. », « être capable de se débrouiller seul », « Pour moi c'est un concept un peu complexe que l'on peut résumer peut-être par être en capacité de … de faire, travailler, apprendre. »*. D'après ces trois enseignants, un élève autonome est aussi un élève qui se pose des questions, et qui ne reste pas passif *« Voilà j'ai fini mon travail qu'est-ce que je peux faire », « prendre des initiatives », « oser essayer, faire des choses ne pas rester bloquer ».* E1 et E3 ont également souligné que la notion d'autonomie est une notion complexe. Pour E1, *« il y a différentes autonomies. ».* Selon E3, *« complexe car il y a beaucoup de processus qui*

rentrent en cause, il y a un processus cognitif, […] Il y a un processus méthodologique, […] Et il y a un pôle émotionnel/relationnel ». D'après ces deux enseignants, il y a une corrélation entre autonomie de l'élève et aspect organisationnel. Pour E1, *« Ranger ses affaires, être organisé, gérer son classeur, gérer son cahier de texte, […] la gestion du temps aussi ».* Pour E3, *« Il y a aussi un peu l'organisationnel, est-ce que on est capable de gérer son temps, de gérer son matériel, tout ça, ça fait partie aussi de l'autonomie. ».* De plus, l'élève autonome est accompagné d'outils pour le soutenir dans son travail. Pour E2 l'élève doit *« Savoir aller chercher … utiliser les outils, s'approprier les outils. »,* cette conception est également partagée par E3, *« Il y a un processus méthodologique avec … ben … une façon d'apprendre, une méthodologie aussi pour apprendre les choses et les comprendre et être capable de s'en servir après de manière autonome. »*

Pour la <u>deuxième question</u> « On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ? », les enseignants soutiennent effectivement que l'école a un rôle capital dans le développement de cette compétence chez les élèves : *« Je dirais le lieu où se développe l'autonomie. », « Oui ça y contribue à mon avis énormément. L'école à un rôle très important à y jouer. », « oui effectivement, il faut qu'il y ait un apprentissage de l'autonomie à l'école. ».* Cependant, E2 et E3 insistent sur le fait que l'école n'est pas le seul lieu où se développe l'autonomie, *« il faut que ça se fasse aussi à la maison, sinon ça ne suffit pas. », « c'est pas le seul, je pense qu'un élève, il apprend aussi quand il est avec des copains, si il est à la maison, […] ».* Enfin, E1 et E2 s'accordent à dire que l'enseignant, durant le temps de classe, va créer des moments propices aux développement de cette compétence *« On va développer et favoriser des situations autonomes. », « c'est des situations qui l'aident à apprendre aussi cette autonomie. ».* Donc le développement de l'autonomie chez les élèves va dépendre de comment l'enseignant va organiser sa classe, spatialement ou en fonctions des activités pédagogiques qu'il va proposer.

Lors de la <u>troisième question</u> « Quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ? Quel moment semble propice à un travail sur l'autonomie ? », les enseignants vont expliquer les dispositifs qu'ils

mettent en place, ou qu'ils pensent mettre en place dans leur classe, pour développer l'autonomie de leurs élèves. Tous feraient donc appel à des outils, *« des cahiers d'autonomie, des activités ou l'enfant sait où il peut aller. », « Du matériel qui peut fonctionner sans que j'y sois. Le plan de travail […] peut être les jeux, les fiches […] Si c'est sur le fonctionnement de la classe, la boite de prêt », « ben des outils, des copains, des affichages, des choses qui nous permettes de nous débrouiller par nous-même, sans forcément passer par l'adulte. ».* D'autre part, on retrouve la notion de travail de groupe chez E1 et E3 *« je mettrai des ateliers », « ben de la coopération, du travail coopératif, en apprenant avec un pair, avec un plus grand, un tuteur, ou juste en travaillant à plusieurs ».* Enfin, E3 nous indique qu'après chaque situation d'autonomie, l'enseignant fait une évaluation formative auprès de ses élèves, c'est une sorte de méta-analyse de la situation que l'enseignant va expliciter, pour que ces élèves comprennent les points positifs de leur travail et les points à améliorer : *« il y a forcément un moment de bilan qui a lieu sur le travail en lui-même mais aussi sur l'organisation autour du travail. Et à ce moment-là on essaye de voir qu'est-ce qui a fait qu'on a réussi ou pas à travailler à plusieurs ou à comprendre, ou à savoir faire sans que l'adulte soit là. Et donc on a des moments de bilan, d'organisation qui nous permettent de développer aussi … toutes les problématiques liées à l'autonomie : la gestion du temps, l'organisation, la méthode que l'on a utilisée ou le manque de méthode qu'on a eu. Le fait de pas comprendre une consigne de savoir comment faire … »*

Concernant la deuxième partie de la question, on constate qu'il n'y a pas de moment propice au travail de l'autonomie à proprement parler ; car les trois enseignants interrogés ont une classe à double ou multiniveaux. Donc pour eux, *« Je le fais tout le temps en fait […], l'autonomie, elle y est forcément mise en avant tout le temps en fait. », « ben quand on travaille avec un groupe d'élèves et pas avec d'autres. Quand ils sont en phase de recherche soit en groupe soit seul. […] quand ils ont terminé un travail et que voilà, ils ont du temps. », « Ben tout le temps […] pendant les travaux de groupes … les exercices en coopération, ou en entraide, en mutualisme, ou en tutorat ».*

Pour la <u>quatrième question</u> « Une classe à double niveau peut-elle être favorable à l'apprentissage de l'autonomie ? », Les professeurs interrogés sont

unanimes, *« ça s'impose. Ce n'est pas moi qui mets en place quelque chose qui va favoriser l'autonomie. Là l'autonomie, elle est indispensable à la gestion de classe donc […] Forcément, oui. Ça le développe quoi. », « Oui, oh oui, plus qu'une classe à simple niveau […] Enfin pour moi en tout cas oui, il vaut mieux être à double niveau. », « effectivement, en classe unique je n'ai pas beaucoup d'autre choix que de travailler sur l'entraide, le mutualisme et tout ça qui développe l'autonomie. ».* Cependant, E3 insiste sur le fait que le développement de l'autonomie des élèves n'est pas spécifique à une classe à double ou multiniveaux. Car dans une classe à simple niveau, les élèves évoluent selon leur rythme : *« on peut aussi très bien la développer dans une classe à simple niveau parce qu'une classe à simple niveau ça peut pas forcément dire un niveau en fait. C'est oui, tu n'as que des CE1 mais un élève de CE1 ben est à côté d'un autre élève de CE1 et pourtant ça va être des élèves très très différents. Et du coup tu peux créer de la coopération, et aussi de l'autonomie avec un classe à simple niveau. ».*

Lors de la <u>cinquième question</u> (Quel rôle l'enseignant joue-t-il dans l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?), les enseignants insistent sur le fait que tout est lié à la posture du professeur. Selon E2 et E3 *« l'enseignant sait des fois se positionner pour travailler seul, sans être autour d'eux. […] soit on organise notre classe pour qu'ils aient absolument besoin de nous pour faire des choses. Soit on organise notre classe pour qu'il y ait des moments où ils soient obligés de devenir autonomes. », « je pense que c'est une attitude enseignante aussi. C'est quelque chose qui est difficile en tant qu'enseignant d'enseigner l'autonomie, parce que même si au final on a envie d'avoir des élèves qui sont autonomes etc, on a beaucoup de mal à leur faire suffisamment confiance pour ne pas tout maîtriser. ».* Pour E1et E3 le professeur des écoles va avoir un rôle de guidance *: « Elle guide […] J'explicite. Je mets des mots sur les choses. Pour les amener à l'autonomie. », « il faut qu'il soit en même temps présent, mais pas trop. Il doit être guide, accompagnateur mais pas instructeur, dans le sens d'obliger à tel ou tel chemin. Il doit aider à prendre conscience, il doit aider à faire des bilans et à être capable d'évaluer, de s'auto-évaluer, ce qui fait partie aussi des compétences pour moi d'être autonome. Donc d'évaluer*

sa capacité à être autonome ou pas. Et puis après pour certains élèves qui sont vraiment en difficulté où là il doit différencier forcément son travail »

Pour la sixième question « Le matériel pédagogique peut-il constituer un élément fondateur de l'autonomie ? Quels matériels utilisez-vous dans votre classe ? », les enseignants ne sont pas tous d'accord. E2 pense que le matériel pédagogique n'est pas un élément fondateur : *« non je dirais que ça y contribue, on peut très bien avoir du matériel adapté à l'autonomie mais si les enfants ne sont pas autonomes ... non c'est pas la base, c'est pas le fondement. »*, alors que E1 et E3 sont plutôt d'accord avec cette proposition : *« Oui, clairement. »* ou encore *« le matériel est tout à fait indispensable à la pratique, au développement de l'autonomie chez l'enfant. ».* E3 prend pour exemple un fichier de CP qu'il a choisi : *« à chaque nouveau texte on a des exercices qui sont très similaires. Donc ça va leur permettre vraiment d'avoir cette habitude de « ok je pense que j'ai bien compris la consigne parce qu'on l'a déjà fait plein de fois et du coup je peux m'entrainer à nouveau sur quelque chose qui est similaire, avec une consigne qui est presque similaire, avec une évolution dans le travail ». ».* Ici, on voit bien que l'enseignant à choisi ce matériel dans le but de placer l'élève dans une posture autonome, pour la majorité des exercices.

Concernant le matériel que les enseignants vont utiliser pour développer l'autonomie de leurs élèves, E1 va utiliser *« les jeux, tous ce qui est construction. Tous ce qui est considéré comme des ateliers Montessori. Le choix des supports de travail par exemple. Pour favoriser l'autonomie des CM1, j'ai privilégié un fichier de maths plutôt qu'un livre. Ils ont à gérer leur travail plus facilement. Des outils comme ça. », « un système d'affichage ou l'enfant sait ce qu'il peut faire, quand il peut le faire […] Les rituels, les rituels ça favorise l'autonomie ».* E2 met en place *« le plan de travail, les jeux, les post-it dans le cahier du jour … les outils, les classeurs, les leçons, les dictionnaires, les affiches, le coin bibliothèque, le coin ordinateur quand il est ouvert. ».* Le matériel que va utiliser E3 notamment *« le cahier des outils, justement. Dans lequel il y a de la méthodologie, des tableaux de conjugaison, un rappel de comment faire la technique de la multiplication, des outils dont ils peuvent se servir pendant toutes la journée, quand ils en ont besoin. […] Après pour les*

plus petits, ben c'est vrai que je choisis les fichiers en fonction de ça aussi, c'est-à-dire que la difficulté de la classe unique c'est d'avoir aussi des enfants même petits qui travaillent sans toi et du coup ben un fichier, comme celui que j'ai pris en CP, il me plait pas sur plein de choses, mais voilà sur l'apprentissage de la lecture, je complète avec plein d'outils que je crée moi-même, […] après internet c'est bien aussi. », il utilise également un *« programme d'entrainement du matin, ils ont une grande part d'autonomie parce qu'ils ont une batterie d'exercice à faire sur la semaine, à s'organiser comme ils veulent pour y arriver. »*

Lors de la <u>septième question</u> (Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?), l'enseignant 1 fait référence à son rituel du matin qui est une lecture silencieuse : *« Le matin, voilà, maintenant ils arrivent à prendre leur livre, s'installer et à lire et à prendre le temps. Là oui. […] Des situations comme ça, c'est grâce aux habitudes, surtout dans une classe à plusieurs niveaux. ».* Le moment précis ou E2 ressent que ses élèves sont en situation d'autonomie est *« quand ce que j'ai mis en place, ça fonctionne sans que j'aie besoin de le dire ou de le rappeler, de vérifier … je m'installe à mon bureau et que ça travaille et que ça fonctionne sans que j'aie besoin d'être avec eux. ».* En revanche, pour E3, *« c'est compliqué de répondre à ta question dans le cadre de la classe unique. […] j'ai des enfants en CM2 que je côtoie depuis maintenant 6 ans qui sont du coup très autonomes, qui sont très rodés à notre fonctionnement de classe, du coup qu'ils peuvent se débrouiller de manière autonome sans moi […] Les petits ont ça comme exemple, c'est-à-dire qu'ils voient bien que le grand, il se débrouille sans le maître et que l'on peut se débrouiller sans le maître. […] Donc d'un point de vue classe, c'est compliqué de donner un temps où ça se passe. Je pense que c'est une évolution. Ben par rapport à un thème de critère que j'ai, ben petit à petit on en acquiert de plus en plus. Et l'idée, c'est que quand ils partent d'ici, ils soient vraiment autonomes sur les différents domaines d'autonomie, cognitifs, relationnels, … »*

Pour la dernière question, <u>la question huit</u> « L'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation de vos enseignements ? Quelles ressources utilisez-vous pour le mener à bien ? », les

enseignants s'accordent à dire que l'autonomie est pensée et organisée dans les situations qu'ils vont proposer à la classe, mais ce n'est pas un travail inscrit dans une progression : « *moi je ne le fais pas. Moi c'est au quotidien, et ce n'est pas un moment de l'emploi du temps. », « C'est pas écrit dans une progression […] ça fait pas l'objets d'une programmation. », « Alors pensé, oui. Programmation non* ». E3 insiste également sur le fait qu'il y a tout de même une progression dans le développement de l'autonomie de l'élève, qui peut être complexe à observer : « *Ben justement j'ai cette grille avec mes critères, etc d'observation, […] c'est difficile de faire une programmation collective sur une compétence transversale et aussi … c'est difficile d'être objectif en fait. Tu as l'impression qu'il est autonomie ou qu'il ne l'est pas et si t'as pas des critères très définis, ou que tu peux évaluer individuellement, c'est dur. Donc je vais pas dire aujourd'hui on va travailler sur la confiance en soi. […] J'estime effectivement que sur une évolution, … pas dans une année, mais dans la scolarité, y a des critères qui sont importants d'avoir dès le CP etc.* »

Concernant la deuxième partie de la question, E2 utilise des ressources plutôt textuelles « *Les ressources chez Retz, les manuels […] L'OCCE aussi, sur le site de l'OCCE ils en donnent pas mal des outils. ». Alors que E3 utilise plutôt des ressources sociales « Ben les autres élèves quoi. Le fait de travailler en collectif avec un projet commun [...] Et du coup cette motivation, qui est l'objectif commun que l'on s'est fixé […] et on va essayer de tout faire en lien avec notre capacité pour arriver à faire cet objectif commun. Du coup en s'appuyant sur les autres, ben l'enseignant … t'es plus le seul à dicter cette loi qui est : « il faut travailler ». C'est l'objectif commun et c'est les autres aussi qui t'obligent à t'y mettre. Donc en s'appuyant sur les autres, lors de discussions, des règlements de conflit, des demandes d'aide, ou des choses comme ça. […] C'est très individualisé mais toujours dans un cadre collectif, parce que être autonome c'est être autonome vis-à-vis de quoi, vis-à-vis des autres en fait. […] C'est une interdépendance qui crée cette nécessité de devenir autonome.* »

III. Discussions

Tout au long de cette recherche, je me suis posée de nombreuses questions. D'après mon analyse et les différents entretiens et observations que j'ai pu réaliser, il semble intéressant, ici, de confronter toutes ces données, et ces apports bibliographiques à mes questionnements. Dans cette partie « discussions », je procéderai, dans un premier temps, à une tentative de réponses à l'ensemble de mes questions de recherche et j'essayerai d'apporter des éléments de réponses concernant ma problématique de départ. Puis, je vous présenterai ma vision professionnelle contenant cette notion complexe qui est l'autonomie. Enfin, je vous ferai part d'une analyse succincte de ma méthodologie et des retours que j'ai recueillis de la part des enseignants qui ont participé à cette recherche.

1. Analyse & questionnements

Une question est souvent revenue : « Qu'est-ce qu'un élève autonome aux yeux des enseignants ? » Pour la majorité des auteurs cités dans ma partie théorique, un élève autonome est un élève qui s'émancipe du professeur des écoles. Ce point de vue est également partagé par les trois enseignants qui ont passé l'entretien. Selon eux, l'élève doit être en capacité d'agir seul sans aide : « *ils peuvent se débrouiller de manière autonome sans moi* ».

La question 6 du questionnaire « Pour vous l'élève doit … », permet de recueillir la perception que les enseignants ont, sur le rôle de leurs élèves. Les réponses ayant eu le plus de voix, concernent principalement l'autonomie intellectuelle de l'élève. D'après la majorité des enseignants de mon échantillon, l'autonomie de l'élève s'arrête à l'émancipation intellectuelle (la mise au travail, les recherches personnelles en lien avec les connaissances, la curiosité).

Or, pour arriver pleinement à ce but, un certain degré de liberté doit lui être accordé, comme le fait de gérer son temps travail, s'organiser, ou de se déplacer sans demander forcément la permission, pour aller chercher un complément d'information, … Sans oublier le fait que l'élève devra, en amont, acquérir de l'autonomie langagière (s'exprimer correctement à l'oral, savoir lire seul, et comprendre l'écrit). Finalement, très peu d'enseignants de cycle 2 et de

cycle 3 prennent en compte les différentes formes d'autonomie développées par Caudron (2001).

Vient ensuite la question : « Quels dispositifs les enseignants peuvent mettre en place au sein de leur classe, pour favoriser des situations autonomes ? » Pour qu'un élève arrive à un stade d'autonomie assez développé, l'enseignant doit mettre en place de nombreux dispositifs (organisation spatiale, instance de négociation, outils comme le plan de travail, une certaine liberté de déplacement, …), des situations variées et propices au développement de l'autonomie de l'élève (affichages, mode de travail diversifié, responsabilité, …). Il doit également avoir une posture et un statut en faveur de ce développement : limité la relation asymétrique du maître vers l'élève (pédagogie socioconstructiviste, ne pas monopoliser la parole, favoriser les corrections par les pairs ou par l'élève lui-même, …), dédramatiser l'erreur, être bienveillant, et installer « *un climat de classe favorable aux initiatives* ».

Le matériel et les dispositifs pour développer cette compétence sont pensés en amont ; comme le choix d'un fichier contenant une façon de procéder très similaire, d'un exercice à un autre. De ce fait, l'élève aura déjà compris la logique de l'exercice et pourra se concentrer sur les nouvelles notions qu'il doit travailler, sans que l'enseignant soit présent pour lui expliquer chaque nouvelle consigne. L'autonomie de l'élève n'est pas considérée comme une discipline à part entière, à juste titre, cependant, il y a tout de même une progression dans son développement car certains enseignants comme E3, ont des critères d'observation et d'évaluation liés à cette compétence transversale.

On peut donc se demander à présent : Qu'est-ce que les enseignants évaluent en terme d'autonomie ? Cette question aurait pu être posée dans la deuxième partie de mon questionnaire en tant que question ouverte, or, ce ne fut pas le cas. Cependant, E3 s'intéressant également à cette thématique, m'a fait part de ses critères d'observation/d'évaluation pour sa classe.

Lors de l'entretien, E3 a bien spécifié que selon lui la compétence « autonomie » est constituée de quatre parties (l'organisationnel, le cognitif, la méthodologique et le relationnel/affectif) qui sont elles-mêmes composées de plusieurs critères. Par exemple : pour le pôle organisationnel on peut retrouver le critère « gérer son temps », mais également « anticiper, planifier les tâches à accomplir », …

En d'autres termes, l'enseignant va se fixer des critères observables, en lien avec sa perception, de ce qu'est un élève autonome (en fonction du comportement de l'élève, de ses agissements, …), ou des compétences qu'il pense que ses élèves doivent acquérir pour atteindre un certain degré d'autonomie, selon leur niveau scolaire. Il pourra donc créer une grille d'observation, qu'il remplira lorsque les élèves seront en situation d'autonomie. Ou bien créer une grille d'auto-évaluation pour l'élève.

Une autre question m'est ensuite parvenue. Comme le montre mon échantillon, la majorité des enseignants ont un style souple. Alors, « pourquoi d'une classe à une autre, le développement de l'autonomie des élèves varie-t-il autant ? » Il y a plusieurs facteurs qui entre en jeu ici. D'une part, la posture et le statut du professeur des écoles face à ses élèves va influencer le développement de l'autonomie des élèves. D'autre part, tous les choix pédagogiques que l'enseignant va faire vont entraîner des variations dans ce développement (organisation spatiale, matériel, mode de travail, la pédagogie vers laquelle l'enseignant va tendre, …).

Donc, pour développer son autonomie, l'élève sera tout de même dépendant de la volonté de son enseignant à développer cette compétence. En effet, comme nous l'a indiqué E2 : « *c'est nous qui permettons ou pas que les élèves soient autonomes ou pas. Soit, on les … comment dire … soit on organise notre classe pour qu'ils aient absolument besoin de nous pour faire des choses, soit on organise notre classe pour qu'il y ait des moments où ils soient obligés de devenir autonomes*. ». Ainsi, la perception que l'enseignant a sur son rôle, et sur le rôle de ses élèves va être primordiale. Si le professeur pense qu'il est indispensable dans les apprentissages, il va adopter une posture

contrôlante et risque de laisser peu de liberté à sa classe. Au contraire, si l'enseignant pense qu'il doit avoir un rôle de guide, il prendra une posture plus accompagnatrice.

D'après E3, « *parce que même si au final on a envie d'avoir des élèves autonomes, etc, on a beaucoup de mal à leur faire suffisamment confiance pour ne pas tout maîtriser.* ». Or d'après Sarrazin et al. (2006) : « *Malgré les bienfaits d'un style motivationnel soutenant l'autonomie révélée dans la littérature, beaucoup d'enseignants rapportent pourtant que ce concept de soutien de l'autonomie leur est peu familier voire étranger […] La plupart d'entre eux ont plus spontanément recours à des stratégies contrôlantes […] pour faire travailler les élèves* », ces auteurs touchent du doigt le fait que les enseignants évoluent dans un schéma pédagogique qu'ils connaissent, et sont, peut-être, peu formés à une pédagogie en faveur de l'autonomie. Nous en venons donc à ma problématique de départ :

Est-ce que le style éducatif de l'enseignant influence l'autonomie de l'élève ?

La réponse me semble à présent évidente, mais complexe. D'après les nombreuses lectures réalisées, il y a une influence certaine entre le style éducatif que l'enseignant va adopter et l'autonomie de l'élève.

Rappelons que le style éducatif correspond à la manière d'être de l'enseignant. Cette façon d'être va influencer ses gestes professionnels et elle va ainsi être perçue dans les situations pédagogiques qu'il va mettre en place dans sa classe. Le style se caractérise selon quatre grands axes : la négociation, elle varie selon le fait que l'enseignant laisse un certain degré de liberté dans la prise de décision de ses élèves. La relation dépend de la posture de l'enseignant, si celui-ci est impliqué dans sa classe, s'il est bien bienveillant, … La communication, si l'information est transparente et explicite. Et enfin l'encouragement à la prise de décision, ici cet axe va varier selon la perception que l'enseignant a de son rôle (un guide ou une personne ressource indispensable).

Le style éducatif de l'enseignant va avoir une incidence sur l'aspect motivationnel de l'élève, le climat de classe et également le développement de

leur autonomie. En effet, si on divise les différents styles qui existent en trois grandes classes, comme le fait Lautrey (1980), on se rend compte que les enseignants ayant un style faiblement structuré et ceux qui ont un style rigide ou contrôlant, ont une posture et des gestes professionnels moins propices au développement de l'autonomie de leurs élèves. Nous pouvons en conclure, donc, que les enseignants adoptant un style souple sont les mieux placés pour développer cette compétence chez les élèves.

Or, comme on a pu le constater à travers nos observations centrées sur les enseignants de style « totalement » souple ; même si ces professeurs des écoles ont un style extrêmement propice au développement de l'autonomie de leurs élèves, on constate que leurs choix pédagogiques ne sont pas pleinement en faveur de cette notion. Je vous renvoie donc à ma question de recherche « pourquoi d'une classe à une autre, le développement de l'autonomie des élèves varie t-il autant ? » traitée en amont.

En parallèle de ces observations, je me suis rendue dans la classe de E3, qui a un style majoritairement souple (1/11 item pour un structuration faible, 8/11 pour une structuration souple, et 2/11 pour une structuration rigide). E3 étant professeur des écoles dans une classe unique, il met en place un système de coopération au sein de sa classe. Cet enseignant utilise une pédagogie institutionnelle et laisse un certain degré de liberté à ses élèves se qui crée un climat de classe très favorable aux initiatives. Quel que soit le niveau scolaire de ses élèves (de la grande section au CM2), ils participent tous au projet de classe, et ont tous un plan de travail (ou contrat) à remplir, chaque semaine. Malgré le fait que E3 n'a pas un style « totalement » souple, il apporte une grande importance au développement de l'autonomie et de la coopération au sein de sa classe. Ainsi, E3 valide l'ensemble items concernant l'autonomie de l'élève, à quelques exceptions près.

Donc, même si les enseignants de style souple ont une manière d'être et des gestes professionnels, favorables au développement de cette compétence, comparés aux autres styles éducatifs, l'élève restera tout de même dépendant de la volonté de son enseignant, car ce dernier décidera de mettre en place un système valorisant leur autonomie ou inversement.

2. Mon point de vue professionnel

Selon moi, la notion d'autonomie est extrêmement importante au sein d'une classe, mais également dans notre société. Une de nos missions, en tant que professeur des écoles (inscrite dans le référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 « *Propose et met en œuvre des actions d'éducation à la citoyenneté favorisant la prise d'initiative et développant l'autonomie des élèves.* »), est d'amener les élèves à devenir des futurs citoyens autonomes et responsables. Donc, concrètement, c'est à l'école, et dès la maternelle que commence la formation de l'élève en tant qu'individu autonome.

Pour cela, le professeur des écoles va co-construire les connaissances et les compétences de l'élève, avec l'élève, en lui enseignant des outils, des méthodes, une culture pour s'émanciper. En d'autres termes, l'enseignant va fournir à l'élève, des outils pour que dans quelques années, cet élève développe son esprit critique, qu'il soit capable de se débrouiller seul de manière efficace (trouver des solutions, oser, …) et, à terme, de trouver sa place dans la société.

Pour arriver à ce but, le professeur des écoles va mettre en place plusieurs dispositifs dans sa classe (organisations spatiales, plan de travail, …) tout en créant des situations, où l'élève sera mis en autonomie, afin qu'il développe ses capacités (système d'atelier, coopération entre pairs, pédagogies soutenant l'autonomie).

Cependant, l'école n'est pas l'unique lieu où l'élève développe cette compétence, il peut également la développer au sein de sa famille. Effectivement, le style éducatif de la famille comme le style de l'enseignant va influer sur l'autonomie de l'élève. Ainsi, le développement de cette compétence est fortement lié à la co-éducation entre les parents de l'élève et l'enseignant.

3. Retours, fonctionnements et dysfonctionnements

Lors de cette enquête, quelques interrogations, et certains retours de la part des enseignants me sont parvenus.

Concernant le questionnaire mis en ligne, j'ai pu remarquer une bonne participation de la part des enseignants. Je me suis donc permise de penser que le sujet plaît de manière générale. Je pense aussi que mon questionnaire ne proposant pas de questions ouvertes, les enseignants ont plus de facilité à répondre aux questions.

Après avoir participé au questionnaire, une enseignante très intéressée par le sujet de l'autonomie, m'a également demandée mes ressources bibliographiques pour se renseigner sur cette thématique.

Enfin, un enseignant m'a aussi fait remarquer que pour une ou deux questions (sans me préciser la ou lesquelles), le choix de réponses ne correspondait pas à sa pratique, et qu'il a dû cocher une réponse par défaut ; je suppose donc qu'il s'agit de la partie style éducatif. En effet, dans cette partie, il n'y a pas de possibilité d'argumenter son choix, ou de répondre « autre ».

Cette même remarque m'a été faite par E3, concernant la question 1 de la première partie « Comment se passe la rentrée en classe ? ». En effet, au niveau de sa pratique, E3 attend que les élèves soient calmes pour qu'ils puissent rentrer en classe, sans qu'ils soient « rangés ». Or, cette proposition n'est pas présente dans le questionnaire, ce qui lui a posé des difficultés pour répondre.

Concernant les entretiens semi-directifs et les observations en classe, la plupart de mes demandes ont eu un retour positif hormis pour un enseignant qui n'a pas voulu y participer, car il ne souhaitait pas être observé dans sa pratique. J'ai pu également remarquer que le fait que l'entretien soit enregistré avait tendance à stresser les participants, j'ai donc essayé, le plus possible, de les mettre à l'aise en indiquant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que je n'étais pas ici pour les juger.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire de recherche, j'ai tenté de faire du lien entre deux notions : les différents styles éducatifs et le développement de l'autonomie chez les élèves. J'ai donc commencé par définir ces principaux termes, et je me suis confrontée à une notion vaste et complexe qui est l'autonomie.

En effet l'autonomie se présente sous diverses formes (affective, langagière, intellectuelle, …), or elle est souvent confondue avec de la débrouillardise au sein de l'école. Je me suis notamment demandée, quelles formes d'autonomies sont présentes à l'école élémentaire ? Et, comment les enseignants font concrètement pour que leurs élèves développent cette notion ? De plus, est-ce qu'il y a un lien avec le style éducatif de l'enseignant ? Est-ce que le style éducatif de l'enseignant influence l'autonomie de l'élève ?

Pour répondre à l'ensemble de mes questions, je me suis donc appuyée principalement sur les travaux de Lahire (2001), de Caudron (2001) et de Durler (2015) et du site internet de Meirieu concernant la notion d'autonomie de l'élève. Et, également, des travaux de Lautrey (1980), de Kellerhals & al (1992) ainsi que de Sarrazin & al (2010) en lien avec les différents styles éducatifs dans la sphère familiale mais aussi scolaire.

Par la suite, j'ai mis en place un protocole de recherche avec certains outils de recueil de données comme un questionnaire qui a été réalisé grâce aux travaux de Lautrey (1980), et de Lahire (2001). Ainsi qu'un entretien semi-directif tiré du mémoire de recherche de Rosso (2015).

Ces outils m'ont permis de recueillir de nombreuses données ; et l'analyse de ces dernières, m'a permis de me rendre compte que oui, le style éducatif de l'enseignant a une influence certaine sur le développement de l'autonomie de l'élève. Mais, que le développement de cette compétence pouvait également varier selon les choix pédagogiques des enseignants (les situations qu'ils vont mettre en place, la pédagogie que l'enseignant va adopter, sa propre perception de son rôle au sein d'une classe, …).

Cette étude m'a donc apporté une nouvelle perception du rôle du professeur des écoles. En effet, l'enseignant de primaire doit instaurer dans sa classe un certain cadre, une structure, pour que les élèves évoluent dans un environnement explicite, mais il doit également laisser une part de liberté aux élèves, notamment dans les décisions et l'organisation de la classe, ou de leur travail. Les élèves sont des individus qui ont une place centrale au sein de la classe, ils ne peuvent donc pas être passifs. Ils doivent avoir des responsabilités et s'émanciper, de plus en plus, du professeur des écoles, sans non plus tomber dans la débrouillardise (l'enseignant sera toujours présent en tant que dernier recours).

Cette recherche m'a également permis de faire évoluer ma pratique professionnelle. J'ai donc pu observer différentes classes allant du double niveau à la classe unique. J'ai pu également observer différents fonctionnements en lien avec la thématique de l'autonomie de l'élève, et notamment une classe coopérative.

Ce mémoire, qui s'est avéré être une véritable formation du point de vue humain et professionnel, m'a donné envie de mettre en place tous ces dispositifs et d'essayer de développer cette compétence auprès de mes futurs élèves afin de les voir grandir, s'épanouir et évoluer pour, à terme, devenir des citoyens autonomes et responsables.

Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *volume 138*, 85-93.

- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Education et sociétés*, *2012/1*(29), 173-191. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm

- Bennetts, I. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London : Open Books.

- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, *avril-juin 2009*(167). Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/1246

- Carlier, G., Bouthier, D., & Bui-Xuan, G. (2006). Intervenir en Education physique et en sport. *Presses Universitaires de Louvain*.

- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage* (Temples).

- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école* (PUR).

- ÉDUCATION NATIONALE. Programmes pour les cycles. Publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

- ÉDUCATION NATIONALE. Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation ; Publié au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013

- ÉDUCATION NATIONALE. Socle commun de connaissances de compétences et de culture. Publié au BOEN n° 17 du 23 avril 2015.

- Karsenti, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*. Université du Québec à Montréal.

- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents ; *Revue française de sociologie*, (33-3), 313-333. Consulté à l'adresse http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_3_5600

- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, *volume 135*, 151-161. Consulté à l'adresse http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812

- Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant.* (3è édition). PUF.

- Lautrey, J. (1980). *Classe social, milieu familiale, intelligence.* (2è édition). PUF.

- Legendre, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation (p. 986). Montréal-Paris : GuérinEska.

- Meirieu, P. (s. d.). Autonomie. Consulté à l'adresse https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm

- Montandon, C., & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. In *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 125-145). Consulté à l'adresse https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0125

- Rosso, M. (2015). *Dispositifs et Matériels : Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?* Montpellier. Consulté à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204623/document

- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2010). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, *octobre-décembre 2006*(157), 147-177. Consulté à l'adresse http://rfp.revues.org/463

Annexes

Entretien E1 :

Moi : Alors qu'est-ce que l'autonomie selon vous ?

E1 : Il y en a plusieurs, … Ouais il y a différentes autonomies. Il y a l'autonomie au travail : Etre capable de lire une consigne seul, de l'appliquer et de travailler seul. Il y a l'autonomie … comment peut-on dire … du métier d'élève : Ranger ses affaires, être organisé, gérer son classeur, gérer son cahier de texte, tout ce qu'il y a autour de l'élève. Et dans la gestion du temps aussi, savoir se débrouiller seul : « Voilà j'ai fini mon travail, qu'est-ce que je peux faire ? », et enchaîner sur un atelier, une activité autonome. Ces trois autonomies-là.

Moi : Tout ce qui est organisation du temps ...

E1 : Oui.

Moi : D'accord. On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ?

E1 : MMmm ! … le lieu de l'apprentissage de l'autonomie

Moi : Oui.

E1 : Je dirais le lieu où se développe l'autonomie. Je ne sais pas si on apprend vraiment à être autonome en fait. Question philosophique, je trouve, plutôt là. Euh ! je ne sais pas si on apprend à être autonome, s'il y a une méthode d'apprentissage de l'autonomie. On va favoriser des situations autonomes, on va faire en sorte … est-ce que c'est de l'apprentissage je sais pas … . Si ! sur la lecture de consigne, sur l'autonomie purement liée aux apprentissages, ouais. On va apprendre à lire une consigne seul, à y réfléchir et à répondre seul. Mais là on n'est plus sur un apprentissage, … Si c'est en mathématiques, c'est lié aux compétences de mathématiques, mais réellement apprendre l'autonomie pour tout le reste, non. On va simplement développer et favoriser des situations autonomes.

Moi : Et quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ? …Quels dispositifs mettez-vous dans votre classe pour favoriser l'autonomie ?

E1 : Mais moi, en fait, c'est d'avoir les trois niveaux. C'est-à-dire que ça s'impose. Ce n'est pas moi qui mets en place quelque chose qui va favoriser l'autonomie. Là, l'autonomie, elle est indispensable à la gestion de classe donc … J'ai envie de dire que presque toutes les situations sont des situations où à un moment donné l'enfant doit être autonome. Donc, pour le coup, cette année, ce n'est pas moi qui mets en place des situations particulières.

Dans ma façon de mener ma classe au quotidien, l’autonomie, elle y est forcément mise en avant tout le temps en fait, vu qu’il y a les trois niveaux dans la classe.

Moi : Et si tu n'avais qu’un seul niveau ?

E1 : Je mettrai en place des, … là pour le coup je mettrai des ateliers, des cahiers d’autonomie, des activités ou l’enfant sait où il peut aller. Ça serait mieux mis en valeur même si ces situations sont déjà en fait dans la classe mais …..

Moi : Est-ce qu’il y a des moments plus propices à un travail sur l’autonomie ? Une matière …

E1 : Une situation particulière d’apprentissage d’autonomie …

Moi : Oui.

E1 : Non, moi je ne le vois pas comme ça.

Moi : Un peu tout le temps ?

E1 : Ouais, c’est plus la gestion au quotidien. Je ne me vois pas enseigner à un moment donné ce que c’est, l’autonomie, comment il faut faire pour être autonome. Je ne me vois pas le faire. Je le fais tout le temps en réalité. .. Oui, ou sinon en maternelle. Les ateliers Montessori en maternelle. Mais … moi, du coup, les ateliers Montessori dans ma classe, je ne les amène pas dans cet objectif-là. C’est que les enfants soient autonomes qui fait que ces ateliers fonctionnent, en définitive. Les ateliers Montessori, en cycle 2, et pour moi et pour ma façon de travailler, leur objectif n'est pas l’autonomie. L’autonomie c’est un moyen.

Moi : Mmm, oui, c’est un moyen pour faire …

E1 : Pour les mener … ce n’est pas mon objectif dans les ateliers Montessori. Ça va être le réinvestissement, l’entrainement, … et l’autonomie, c’est un moyen d’y arriver.

Moi : Du coup tu penses qu’une classe à double niveau ou à triple niveau favorise forcément l’autonomie ?

E1 : Forcément, oui. Ça la développe.

Moi : Alors quel rôle l’enseignant joue-t-il dans l’apprentissage de l’autonomie de ses élèves ?

E1 : Il guide, oui parce que pour moi l'autonomie n’est pas un apprentissage, donc l'enseignant est plus un guide. J’explicite, je mets des mots sur les choses. Pour amener les élèves à l’autonomie, je n’apprends pas à être autonome, c’est vrai que je n’apprends pas à être autonome.

Moi : Mais, euh, le matériel pédagogique peut-il constituer un élément fondateur de l'autonomie ?

E1 : Oui, clairement.

Moi : Du coup, quels matériels utilisez-vous dans votre classe ? Tu nous a dit que tu utilisais des ateliers …

E1 : Ouais, il y a les ateliers pédagogiques, les jeux, tout ce qui est construction. Tout ce qui est considéré comme des ateliers Montessori. Le choix des supports de travail aussi. Par exemple, pour favoriser l'autonomie des CM1, j'ai privilégié un fichier de maths plutôt qu'un livre. Ils gèrent leur travail plus facilement. Des outils comme ça.

Moi : Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?

E1 : Le matin ! Voilà, maintenant, ils arrivent le matin à s'installer, à prendre leur livre, à lire et à prendre le temps. Là oui. Après, une situation vraiment de classe ? Ils ont encore à me demander ; « Qu'est-ce que je fais maintenant ? Où je range ça ? Où je le mets, où je le note ? » Donc ça, pour moi, ce n'est pas encore acquis. Mais c'est plus pour des situations comme ça. L'anecdote la plus flagrante, mais ce n'est pas cette année, c'était l'année dernière. On rentre de la médiathèque ; d'eux- mêmes les enfants se sont installés, ont pris leurs livres et, au lieu d'aller à la récréation, ils sont restés à lire leur livre de bibliothèque dans un silence de cathédrale. Et j'ai dû, moi, leur demander de cesser de lire pour aller en récré, pour aller prendre un petit peu l'air. Des situations comme ça, c'est grâce aux habitudes, surtout dans une classe à plusieurs niveaux. Mais là, pour le moment, au mois de novembre, non, ils ne sont pas autonomes encore.

Moi : Mmm, donc, du coup, l'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation de vos enseignements ?

E1 : Pour moi, non. Je sais qu'il y en a qui le font, mais moi je ne le fais pas. Moi, c'est au quotidien, et ce n'est pas un moment de l'emploi du temps. C'est tout le temps, jusqu'à ce qu'ils y arrivent en gros.

Moi : Ok, et du coup quelles ressources utilisez-vous pour mener à bien cet objectif ?

E1 : L'affichage, mais bon pour le moment ce n'est pas mis en place. Après, il y a un système d'affichage où l'enfant sait ce qu'il peut faire, quand il peut le faire. … Le fait aussi qu'ils aient tous la même façon de ranger dans le classeur … D'être organisés en fait. Si la maitresse est organisée, eux vont le devenir aussi. Je pense qu'il y a quand même un coté ... Les rituels, les rituels ça favorise l'autonomie. Ritualiser les journées, moi, c'est plus des outils comme ça, des outils peu palpables en fait. Je n'ai pas un support d'autonomie à part le cahier d'autonomie et encore ils ne l'ont pas tout le temps. Ce n'est pas palpable ; pour

moi c’est plus une prise de conscience, et de se gérer quoi ! Je le vois plus comme ça.

Entretien E2 :

Moi : Qu’est-ce que l’autonomie selon vous ?

E2 : Par rapport à un enfant je suppose, ou en général ?

Moi : En général …

E2 : Oui en général. Ben, être capable de se débrouiller seul … de prendre des initiatives. …

Moi : Et du coup, par rapport à un enfant ?

E2 : Et bien, la même chose. Savoir aller chercher … utiliser les outils, s’approprier les outils. Essayer de faire sans forcément qu’il y ait un accompagnement. Oui.

Moi : On entend souvent que l’école est le lieu de l’apprentissage de l’autonomie, qu’en pensez-vous ?

E2 : Oui, elle y contribue à mon avis énormément. L’école à un rôle très important à jouer. Mais il faut que ça se fasse aussi à la maison, sinon ça ne suffit pas.

Moi : Quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l’apprentissage de l’autonomie ?

E2 : Est-ce que tu peux répéter la question ?

Moi : Qu’est-ce que tu mets en place pour favoriser l’apprentissage de l’autonomie dans ta classe ?

E2 : Des espaces différents dans la classe. Du matériel qui peut fonctionner sans que j’y sois. Le plan de travail qui leur permet de savoir ce qu’ils ont à faire.

Moi : Quand tu parles de matériel, tu parles de quoi concrètement ?

E2 : Ben ça peut être les jeux, les fiches si c’est sur le travail. Si c’est sur le fonctionnement de la classe, la boîte de prêt, l’espace bibliothèque enfin … voilà.

Moi : Ok… heu… Quel(s) moment(s) semble(nt) propice(s) à un travail sur l’autonomie ?

E2 : Quel(s) moment(s) c’est ça ?

Moi : Oui.

E2 : Heu … Quand on travaille avec un groupe d'élèves et pas avec d'autres. Quand ils sont en phase de recherche soit en groupe soit seuls. Voilà … ou quand ils ont terminé un travail et que, voilà, ils ont du temps.

Moi : D'accord …et une classe à double niveau peut-elle être favorable à l'apprentissage de l'autonomie ?

E2 : Oui, oh oui ! Plus qu'une classe à simple niveau sauf si l'enseignant sait quelquefois se positionner pour travailler seul, sans être autour d'eux. Enfin pour moi en tout cas oui, il vaut mieux être à double niveau.

Moi : Quel rôle l'enseignant(e) joue-t-il(elle) dans l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?

E2 : …. Heu je ne saurais pas répondre à cette question … quel rôle on joue ? Ben c'est nous qui … en mettant en place des choses, c'est nous qui permettons ou pas que les élèves soient autonomes ou pas. Soit-on les … comment dire … soit on organise notre classe pour qu'ils aient absolument besoin de nous pour faire des choses, soit on organise notre classe pour qu'il y ait des moments où ils soient obligés de devenir autonomes. Voilà.

Moi : Est-ce que le matériel peut constituer un élément fondateur de l'autonomie ?

E2 : Est-ce que le matériel … est-ce que c'est la base en fait c'est ça … de l'autonomie ?

Moi : Oui.

E2 : heu … non, mais je dirais que ça y contribue. On peut très bien avoir du matériel adapté à l'autonomie mais, si les enfants ne sont pas autonomes ... non, ce n'est pas la base, ce n'est pas le fondement.

Moi : Quels matériels utilises-tu dans ta classe pour l'autonomie ?

E2 : Quand on parle de matériel, ça peut être … le plan de travail, ça peut être ça ?

Moi : (hochement de tête)

E2 : Alors, ça peut être le plan de travail, les jeux, les post-it dans le cahier du jour … les outils, les classeurs, les leçons, les dictionnaires, les affiches, le coin bibliothèque, le coin ordinateur quand il est ouvert. Les espaces quoi, les lieux, comment on appelle ça ?

Moi : Oui, j'ai compris (rire) …

E2 : T'as compris ! (rire)

Moi : heu … Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?

E2 : Attends, je reviens sur les outils, les tableaux de responsabilités aussi, les métiers. Bon voilà, vas-y, repose ta question.

Moi : Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?

E2 : Et ben … un moment concret tu veux dire, c'est ça ? … Ben par exemple, quand je m'installe à mon bureau et que ça travaille et que ça fonctionne sans que j'aie besoin d'être avec eux. Ou quand mes … quand ce que j'ai mis en place fonctionne sans que j'aie besoin de le dire ou de le rappeler, de vérifier …

Moi : Ok … Mais l'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation de vos enseignements ?

E2 : Ce n'est pas écrit dans une progression. C'est cadré dans le sens où c'est listé.. je sais .. Il y a des choses que je fais, mais c'est général, ça ne se porte pas sur une matière en particulier, ça ne fait pas l'objet d'une programmation, non.

Moi : D'accord, c'est un travail qui est pensé et organisé mais tu ne le vois pas comme une discipline …

E2 : Non, ce n'est pas comme une discipline à part entière. Ça s'intègre dans tout. Je ne vise pas une compétence « autonomie ».

Moi : Quelles ressources utilisez-vous alors pour mener à bien ce travail pensé et organisé ?

E2 : Les ressources chez Retz, les manuels … enfin, … les ressources pédagogiques. L'OCCE aussi, sur le site de l'OCCE ils donnent pas mal d'outils et … et voilà.

Moi : Merci !

<u>Entretien E3 :</u>

M : Qu'est-ce que l'autonomie selon vous ?

E3 : Pour moi c'est un concept un peu complexe que l'on peut résumer peut-être par « être en capacité de » … de faire, de travailler, d'apprendre. Mais complexe, car il y a beaucoup de processus qui rentrent en jeu. Il y a un processus cognitif, d'apprentissage, être capable de comprendre... tout ça. Il y a aussi un processus méthodologique avec … ben … une façon d'apprendre, une méthodologie pour apprendre les choses et les comprendre et être capable de s'en servir après de manière autonome. Il y a en plus un peu l'organisationnel ; est-ce qu'on est

capable de gérer son temps, de gérer son matériel, tout ça, ça fait partie aussi de l'autonomie. Et il y a même un pôle émotionnel/relationnel, avec … être en confiance en soi, avoir assez de confiance en soi pour oser essayer faire des choses, ne pas rester bloqué, être capable de travailler avec les autres. Donc voilà … c'est quelque chose qui peut se résumer à « être en capacité de « … mais qui, en tout cas dans le cadre de l'école, prend une dimension assez complexe et multiple.

M : On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ?

E3 : Ben, ce n'est pas le seul ! Je pense que … oui effectivement, il faut qu'il y ait un apprentissage de l'autonomie à l'école. Après … heu … ce n'est pas pour taper sur le dos de mes collègues, mais souvent on entend : « il est autonome », « il n'est pas autonome », mais on n'entend pas « qu'est-ce que je fais pour que mes élèves soient autonomes ? ». Moi c'est aussi quelque chose qui me questionne dans le cadre de mon mémoire à moi. Comment on fait pour apprendre vraiment à des élèves à devenir autonome ? Heu …Je pense que l'élève apprend aussi quand il est avec des copains, s'il est à la maison … bon, tout ça, c'est des situations qui l'aident à apprendre aussi cette autonomie. Mais nous, on lui apprend l'autonomie dans le cadre collectif et structuré qu'est l'apprentissage dans le milieu scolaire. Donc c'est … ce que je disais plus haut, il y a des domaines ou des parties de l'autonomie qu'on apprend aussi en dehors de l'école. Et qui peuvent se compléter tout à fait avec l'apprentissage qu'il y a à l'école.

M : MMmm, et quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ?

E3 : …

M : Tu peux prendre du temps pour réfléchir.

E3 : Oui, je vais prendre du temps pour réfléchir … Alors, plus qu'un dispositif pédagogique, je pense que c'est une attitude enseignante aussi. C'est quelque chose qui est difficile à enseigner, l'autonomie, pour un enseignant...parce que même si au final on a envie d'avoir des élèves autonomes etc, on a beaucoup de mal à leur faire suffisamment confiance pour ne pas tout maîtriser. Et apprendre à être autonome, forcément ça passe par … ben des choses où l'enseignant n'a pas forcément … ne sait pas tout, ne voit pas tout. Donc je pense que c'est plus dans une attitude enseignante que ça se joue. Après, du coup, les dispositifs qui peuvent être mis en place pour favoriser ça serait davantage … ben, de la coopération, du travail coopératif, en apprenant avec un pair, avec un plus grand, un tuteur, ou juste en travaillant à plusieurs… on apprend à se … désolidariser … ce n'est pas le terme ! … à ne plus avoir besoin de l'enseignant comme seul référent en fait. L'enseignant n'est pas le seul référent de la classe, il y a des outils …

M : ...à s’émanciper ?

E3 : Oui, à s’émanciper, merci. L’enseignant n’est pas le seul référent de la classe, n’est pas le seul outil dans la classe, il n’est pas le seul à savoir comment résoudre des problèmes en classe. Il y a … des outils, des copains, des affichages, des choses qui nous permettent de nous débrouiller par nous-mêmes, sans forcément passer par l’adulte.

M : Quel moment semble propice à un travail sur l’autonomie ?

E3 : (rire) Ben, tout le temps ! Qu’est-ce que tu entends par le terme de « moment « en fait ? A quelle période ? A quel âge ? A quel moment de la journée ?

M : Est-ce que dans ta classe tu travailles vraiment sur le concept d’autonomie ?

E3 : Alors, je travaille vraiment sur le concept d’autonomie pendant les travaux de groupes … les exercices en coopération, ou en entraide, en mutualisme, ou en tutorat. Ou bien, il y a forcément un moment de bilan qui a lieu sur le travail en lui-même mais aussi sur l’organisation autour du travail. Et à ce moment-là, on essaie de voir ce qui a fait qu’on a réussi ou pas à travailler à plusieurs ou à comprendre, ou à savoir faire sans que l’adulte soit là. Et donc ces moments de bilan, d’organisation nous permettent de développer aussi … toutes les problématiques liées à l’autonomie : la gestion du temps, l’organisation, la méthode que l’on a utilisée ou le manque de méthode qu’on a eu. Le fait de pas comprendre une consigne ou de savoir comment faire … tous ces questionnements-là liés à ce que c’est d’être autonome … sont discutés souvent par rapport à des analyses dans des moment de groupe.

M : Ok ! Et une classe à double niveau peut-elle être favorable à l’apprentissage de l’autonomie ?

E3 : Double ou sextuple … hein ! Parce que pour moi, c’est un sextuple niveau. Je suis pas sûr que ça soit le seul facteur, c’est-à-dire que moi, effectivement, en classe unique, je n’ai pas beaucoup d’autres choix que de travailler sur l’entraide, le mutualisme et tout ça, qui développe l’autonomie. Mais on peut aussi très bien la développer dans une classe à simple niveau parce qu’une classe à simple niveau ne veut pas forcément dire un seul niveau, en fait. Oui, tu n’as que des CE1 mais un élève de CE1 est bien à côté d’un autre élève de CE1 et pourtant ça va être des élèves très très différents... Et du coup tu peux créer de la coopération, et aussi de l’autonomie, avec une classe à simple niveau.

M : Quel rôle l’enseignant joue-t-il dans l’apprentissage de l’autonomie de ses élèves ?

E3 : Je vais dire un peu comme dans n’importe quel autre discipline. Il faut qu’il soit en même temps présent, mais pas trop. Il doit être guide, accompagnateur, mais pas instructeur, dans le sens d’obliger à tel ou tel chemin. Il doit aider à

prendre conscience, il doit aider à faire des bilans et à être capable d'évaluer, de s'auto-évaluer, -ce qui fait partie aussi pour moi des compétences à être autonome-, donc d'évaluer sa capacité à être autonome ou pas. Et puis après, pour certains élèves qui sont vraiment en difficulté, là, l'enseignant doit différencier forcément son travail, pour … bien analyser la difficulté que cet élève rencontre dans son apprentissage de l'autonomie et pouvoir lui proposer des solutions, l'aider à construire cette autonomie de manière un peu plus ciblée.

M : Le matériel pédagogique peut-il constituer un élément fondateur de l'autonomie ?

E3 : Oui je pense. Si des élèves ont des référentiels …. Moi j'appelle ça des outils, mais tu peux appeler ça autrement … qui sont connus, qui sont utilisés et qu'ils savent utiliser de par eux-mêmes, ou qu'ils apprennent à maitriser de par eux-mêmes. Toute la partie méthodologique du processus d'apprentissage est facilitée, parce qu'ils ont aussi des référentiels qui sont autres que toi. L'habitude aussi, de pouvoir travailler avec quelqu'un peut être une aide, comme un outil. Ça fait partie du matériel, mais ce n'est pas matériel …

M : Des outils ?

E3 : Des outils, mais … après certaines méthodes vont axer plus effectivement sur ce travail d'autonomie. C'est quelque chose de très ritualisé chez les petits. Voilà le fichier que j'utilise avec les CP : à chaque nouveau texte, on a des exercices qui sont très similaires. Donc ça va leur permettre d'avoir cette habitude et de se dire :« Ok je pense que j'ai bien compris la consigne parce qu'on l'a déjà fait plein de fois ; et du coup, je peux m'entrainer à nouveau sur quelque chose de similaire, avec une consigne qui est presque similaire, avec seulement une évolution dans le travail ». Donc le matériel est tout à fait indispensable à la pratique, au développement de l'autonomie chez l'enfant.

M : Du coup tu utilises quels outils ?

E3 : Il y en a beaucoup que je construis moi-même, avec eux, ou sans eux. Chez les grands par exemple, à partir du CE2, on a le cahier des outils, justement, dans lequel il y a de la méthodologie, des tableaux de conjugaison, un rappel de la technique de la multiplication, des outils dont ils peuvent se servir pendant toute la journée, quand ils en ont besoin. C'est vraiment à leur disposition, avec un sommaire pour qu'ils puissent se repérer tout seuls, et avec une découverte ou une construction de l'outil ensemble, ce qui leur permet de se l'approprier avant de le coller dans le cahier, de savoir qu'il existe, qu'il est là et qu'ils peuvent s'en servir. Après pour les plus petits, ben c'est vrai que je choisis les fichiers en fonction de ça aussi ; c'est-à-dire que la difficulté de la classe unique c'est d'avoir aussi des enfants même petits qui travaillent sans toi. Du coup, un fichier comme celui que j'ai pris en CP, qui ne me plait pas sur plein de choses, pour l'apprentissage de la lecture je le complète avec des outils que je crée moi-même. Je trouvais que c'était un peu léger, mais il a cette faculté que les enfants

peuvent s’en servir seuls et je complète sur d’autres points ce qui me manque dans cette méthode. Après, internet, c’est bien aussi.

M : Oui, …Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d’autonomie ?

E3 : C’est compliqué de répondre à ta question dans le cadre de la classe unique. C’est-à-dire que … je n'aurais des élèves que cette année, je me dirais … « là, au mois de mars, il y aura telle chose. » Mais je ne peux pas te dire ça parce qu’en classe unique, j’ai des avantages que les autres n’ont pas, c’est-à-dire que j’ai les enfants pendant 6 ans ! Donc j’ai des enfants en CM2 que je côtoie depuis maintenant 6 ans et qui sont, du coup, très autonomes, très rodés à notre fonctionnement de classe. Ils peuvent se débrouiller de manière autonome sans moi. … Dans la classe unique, les grands transmettent, apprennent aussi aux petits. Les petits les ont comme exemple, c’est-à-dire qu’ils voient bien que le grand se débrouille sans le maître, et que l’on peut se débrouiller sans le maître, avec bien sûr toujours la possibilité d’avoir besoin du maître... Il y a quelque chose qui est enclenché mais qui n’est pas de mon fait, qui est difficilement observable sur la classe. Après, je vais te parler des élèves qui sont arrivés cette année, par exemple les élèves de GS. Assez rapidement, je pense au bout d’1 mois et demi, 2 mois de classe, ils avaient déjà, ce que moi j’appelle des critères d’autonomie qui étaient complètement remplis. C’est-à-dire être capable de faire quelque chose en attendant que le maître soit disponible, parce que je ne suis pas tout le temps disponible pour les GS. Et être capable de … même de faire un dessin de manière autonome. Ces choses ont été mises en place assez rapidement … elles ont été comprises très rapidement. Evidemment, sur ma palette de critères, ils ne les ont pas tous, mais ça c’est quelque chose qui va évoluer tout au long de leur scolarité. C’est difficile de répondre très précisément à ta question surtout sur un temps. Sachant qu’en plus j’ai des élèves qui sont là depuis très longtemps, des CM1 par exemple, que j’ai eu beaucoup de mal à cibler, à comprendre (c’est pour ça que je parle aussi de la part émotionnelle et relationnelle) ; il y avait un blocage de ce côté-là, j’allais dire de l’ordre du psychologique mais ils n’ont pas forcément besoin d’aller voir un psy. Mais je veux dire qu'il y a quelque chose de l’ordre du psychologique dans la relation avec l’apprentissage et à l’adulte, qui fait que j’ai eu beaucoup de mal à instaurer une relation de confiance suffisante pour les pousser vers cette autonomie. Et ça s’est déclenché cette année, alors qu’ils sont là depuis 4, 5 ans. Donc c’est compliqué de donner un temps où ça se passe. Je pense que c’est une évolution. Et l’idée, c’est que, quand ils partent d’ici, il soient vraiment autonomes dans les différents domaines d’autonomie, cognitifs, relationnels, ….

M : Ce serait possible, après, de pouvoir observer tes critères sur l’autonomie ?

E3 : MMm

M : Ouais ? Ok. Euh, … il reste deux questions. L'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation ou pas ?

E3 : Alors pensé, oui. Programmation non, je suis très mauvais là-dessus en fait. J'ai des programmations en français et en maths, précises, ou dans certaines matières, où je pense qu'il y a vraiment besoin d'une progressivité dans les apprentissages qui me permettent de pas partir dans tous les sens. Parce qu'ils ont tendance à aller dans tous les sens, ils ont plein de questions, ils sont hyper curieux, et donc, voilà, si tu fais pas quelque chose de très très précis, c'est compliqué. Là c'est vraiment plus du cas par cas en fait. Justement, j'ai cette grille avec mes critères d'observation, etc… à chaque moment, à chaque temps collectif et même individuel. Sur leur programme d'entrainement du matin, par exemple, ils ont une grande part d'autonomie parce qu'ils ont une batterie d'exercices à faire sur la semaine, et à s'organiser comme ils veulent pour y arriver. Et à chaque fin de semaine on a : « Et bien, il n'est pas fini ce programme ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Comment ça se fait ? Comment on aurait pu faire ? ». Voilà ! Quand c'est nécessaire, avec certains, il y au moins une petite phrase que moi j'écris, un commentaire sur le travail de la semaine. Donc c'est un bilan qui me permet d'avoir une observation chaque semaine, et puis à chaque moment collectif de l'enfant, et de voir si ça avance ou pas.

Mais sur l'apprentissage, ou sur comment on fait pour être en autonomie, je procède beaucoup par des discussions. Et c'est très ciblé, c'est très adapté à chacun des élèves, c'est donc difficile de faire une programmation collective sur une compétence transversale et aussi … c'est difficile d'être objectif t. Tu as l'impression que l'enfant est autonome ou qu'il ne l'est pas et si tu n'as pas de critères très définis, ou que tu peux évaluer individuellement, c'est dur. Donc je ne vais pas dire : » Aujourd'hui, on va travailler sur la confiance en soi ! »

M : Je comprends.

E3 : Ce n'est pas possible, la confiance en soi, ça s'acquiert petit à petit. Et puis, il y en a qui l'ont dès le début, et puis il y en a qui vont avoir besoin de beaucoup de temps.

M : C'est du cas par cas.

E3 : C'est au cas par cas. Je ne peux pas programmer ça de manière précise. J'estime effectivement qu'il y a une évolution, … pas dans une seule année, mais dans la scolarité. Il y a des compétences qu'il est important d'avoir dès le CP ... Et certains ne les ont pas ; comment on fait pour les travailler ? C'est au cas par cas, et malheureusement c'est compliqué. Telle situation montre que tu n'es pas autonome sur tel critère : comment va-t- on pouvoir améliorer ça ? Et après l'enfant s'en saisit... ou pas. C'est ça qui est compliqué. Il faut être capable de bien analyser le problème. Qu'est-ce qui fait qu'il n'arrive pas à évoluer sur ça ?

M : Quelles ressources utilisez-vous pour mener à bien cet apprentissage ?

E3 : Les autres.

M : C’est-à-dire ?

E3 : Et bien les autres élèves, quoi. Le fait de travailler en collectif avec un projet commun, où on fait partie d’une chaine, où la chaine, c’est comme la chaine d’un vélo : si elle ne tourne pas bien, c'est qu’il y a un maillon qui des fois ne tourne pas bien. Donc il faut aider ce maillon- là pour qu’on puisse tous tourner en même temps ! Je m’appuie vraiment sur cette image -là avec eux, pour le rôle du collectif, et sur la nécessité de pas rester dans son coin si je veux faire partie de ce projet collectif. Et du coup, cette motivation est l’objectif commun que l’on s’est fixé. Cette année, c’est de faire un film, mais on n’y arrivera pas ; ils ne le savent pas encore mais peu importe ; c’est notre objectif, et on va essayer de tout faire avec nos capacités pour arriver à réaliser cet objectif commun. Comme ça, en s’appuyant sur les autres, enseignant … tu n'es plus le seul à dicter cette lloi :« Il faut travailler ». C’est l’objectif commun, et c’est les autres aussi qui t’obligent à t’y mettre en t’appuyant sur les autres, lors des discussions, des règlements de conflits, des demandes d’aide, ou des choses comme ça. Toutes les semaines, on fait ça en classe. Il y a des prises de conscience qui font que... encore une fois c’est très individuellement...mais il y a des choses qui se mettent en place et qui avancent. Certains élèves prennent de plus en plus d’autonomie au sein de ce groupe collectif. C’est très individualisé, mais toujours dans un cadre collectif, parce que « être autonome », c’est être autonome vis-à-vis de quoi ? Vis-à-vis des autres, en fait. Donc, on a besoin des autres pour apprendre, mais en même temps, on doit être capable de s’en sortir seul. Là, comme on est ensemble sur cet objectif-là, si je le fais pas bien, l’autre ne va pas pouvoir avancer non plus. C’est une interdépendance qui crée cette nécessité de devenir autonome. En tout cas, c’est ce que j’analyse même si ça ne marche pas tout le temps ; il y a des difficultés qui sont très particulières chez certains enfants, et qu'il faut travailler autrement. Mais en tout cas, ce cadre collectif permet la plupart du temps de mettre en place cette capacité à être autonome.

M : Merci

E3 : Merci à toi.