



HAL
open science

Les ateliers autonomes en CM1

Camille Predhumeau

► **To cite this version:**

| Camille Predhumeau. Les ateliers autonomes en CM1. Education. 2020. dumas-02866118

HAL Id: dumas-02866118

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02866118>

Submitted on 3 Jul 2020

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

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2019-2020

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : « Professeur des écoles »

Les ateliers autonomes en CM1



*« Prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences »
(P.Meirieu)*

Camille PREDHUMEAU

Directrice de mémoire : Mme Caroline LE GAVRIAN

Jury :

Mme LE GAVRIAN - Formatrice, INSPE Saint-Germain-en-Laye

Mr COSTET - Formateur, INSPE Saint-Germain-en-Laye

Remerciements

- *Mme LE GAVRIAN*, ma Directrice de mémoire qui m'a accompagnée depuis les prémices de ce travail de réflexion. Je la remercie de m'avoir transmis sa passion, d'avoir étayé mes réflexions afin de rendre ce mémoire de plus en plus constructif et abouti mais aussi pour son regard critique toujours bienveillant et ses précieux encouragements au fil de l'année.
- *Mme AVIGNON Stéphanie*, ma tutrice PEMF pour ses conseils professionnels notamment sur l'explicitation des objectifs lors de mes séances, véritable clé d'un apprentissage qui fait sens pour les élèves. Mais aussi pour ses encouragements et ses mots toujours positifs à mon égard dans le cadre de cette première année en tant que professeure des écoles.
- *Mélanie ma binôme*, avec qui je forme un duo solide et cohérent pour les élèves. « Deux maîtresses qui n'en font qu'une », selon les dires des parents. Je la remercie de m'avoir encouragée dans ce mémoire, de m'avoir laissée libre pour expérimenter mon projet, mais également pour son entière confiance.
- *Anne (enseignante), Laureen (ATSEM) et Véronique (deuxième AESH)* avec qui une belle équipe s'est créée l'an passé quand j'étais AESH en Grande Section en attendant de retenter le concours. Ce sont des personnes sur lesquelles j'ai pu compter et qui m'ont permis d'avancer professionnellement, d'enrichir mes réflexions et surtout, de prendre confiance en moi dans ce que j'entreprenais. Je remercie surtout Anne pour m'avoir autant impliquée au sein de sa classe, pour m'avoir expliqué tout son fonctionnement en autonomie et qui m'a entièrement fait confiance tout cette année auprès de M dont je m'occupais.
- *Les élèves de la classe de CM1-A* pour leur implication et leur motivation dans leur travail en autonomie, dans la réalisation des affiches de référence et de participer activement à ce nouveau fonctionnement
- *Les parents d'élèves* pour leurs autorisations à filmer, enregistrer et photographier leurs enfants qui m'ont permis de faire évoluer ma pratique et enrichir ce mémoire, mais aussi pour leur confiance tout au long de l'année.
- *Mes parents* que je remercie plus particulièrement car ils m'ont toujours soutenue lorsque j'ai décidé de suivre le même chemin qu'eux. Mais aussi pour les échanges riches et constructifs que nous avons sur l'enseignement, celui d'avant et celui de maintenant. Je les remercie également pour leur soutien quotidien et leurs conseils sur le « lâcher-prise ».

Résumé

Mots-clés : hétérogénéité, différenciation, autonomie

A l'heure où l'hétérogénéité des élèves est une préoccupation majeure des enseignants qui doivent pratiquer la différenciation pédagogique, il me semble nécessaire de réfléchir à la mise en place d'un dispositif permettant à tous les élèves de progresser. A travers cette expérience, c'est un défi que je me lance : celui de mettre en place des ateliers autonomes au sein de la classe afin d'adapter ma pratique aux besoins de chaque élève et de les accompagner vers le chemin de la réussite. L'enjeu est important puisque non seulement je dois aider les élèves à progresser, chacun avançant à son rythme, mais je dois également les rendre davantage autonomes et acteurs de leurs apprentissages.

Abstract

Keywords: heterogeneity – differentiation – autonomy

Now that the focus is on mixed ability classes and teachers are required to deliver differentiated instruction, we must develop a means of ensuring that every student progresses in their learning. With this in mind, I have set myself the challenge of creating autonomous groups within the classroom, which allows me to tailor my teaching to individual needs and to help each student achieve. For this initiative to succeed, I must help students to progress at their own pace while encouraging them to become more autonomous and take responsibility for their own learning.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des annexes	7
Introduction	9
I. Première partie : le cadre théorique	11
I.1. Penser l'hétérogénéité des élèves	11
I.1.1. <i>L'hétérogénéité des élèves : quels maux ?</i>	11
I.1.1.1. Du côté des élèves : tous semblables, tous différents ?	11
I.1.1.2. Du côté des familles : une pluralité des cultures.....	12
I.1.1.3. Désir de réussite des uns et refus d'apprendre des autres	12
I.1.2. <i>Comment en sommes-nous arrivés là ?</i>	13
I.2. Vers la différenciation pédagogique	13
I.2.1. <i>La différenciation pédagogique : quelles origines ?</i>	13
I.2.2. <i>La différenciation pédagogique : un concept clef</i>	14
I.2.3. <i>La place de la différenciation pédagogique à l'école primaire</i>	15
I.2.4. <i>Les limites de la différenciation pédagogique</i>	16
I.3. De la différenciation pédagogique à l'autonomie	16
I.3.1. <i>L'autonomie, synonyme d'indépendance</i>	16
I.3.2. <i>Etre un élève autonome</i>	17
I.3.3. <i>L'autonomie à l'école primaire : pour quelles finalités ?</i>	17
I.4. Vers une gestion de l'autonomie à travers plusieurs dispositifs	18
I.4.1. <i>Un dispositif : les ateliers autonomes</i>	18
I.4.1.1. Effet de mode ou réel dispositif d'apprentissage ?.....	18
I.4.1.2. Les retours réflexifs pour un meilleur suivi des élèves.....	19
I.4.1.3. Un point essentiel : tenir compte de la ZPA des élèves.....	19
I.4.1.4. Se libérer du groupe-classe	20
I.4.2. <i>Travailler avec des groupes de besoin</i>	20
I.4.3. <i>Pour une meilleure gestion de l'autonomie : les plans de travail comme outil</i>	20
II. Deuxième partie : le dispositif	21
II.1. La mise en place des ateliers autonomes dans la classe des « Argonautes ».....	21
II.1.1. <i>Le coin autonomie dans la classe : organisation spatiale</i>	21
II.1.2. <i>Les ateliers autonomes : organisation dans le coin autonomie</i>	21
II.1.3. <i>Et pour les élèves : quelle organisation ?</i>	22
II.1.4. <i>Et pour l'enseignante : quelle organisation ?</i>	22
II.2. Les ateliers autonomes : quelles réflexions pour leur mise en œuvre ?.....	22
II.2.1. <i>Réflexions sur les domaines d'apprentissage</i>	22

II.2.2. Réflexions sur les supports.....	23
II.3. Des outils favorisant l'autonomie des élèves	23
II.3.1. De la question « maîtresse, je choisis quoi en autonomie ? » à l'instauration des plans de travail.....	23
II.3.2. Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages : les affiches de référence.....	24
II.3.3. Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages : la grille d'autocorrection pour les rallyes-copies.....	24
II.4. Mes outils d'analyse pour un meilleur fonctionnement des ateliers autonomes	25
II.4.1. De la grille d'observation pour faire évoluer les comportements des élèves.....	25
II.4.2. Vers des entretiens individuels pour faire progresser les élèves	26
III. Troisième partie : analyse de ma pratique professionnelle	26
III.1. Panser l'hétérogénéité.....	26
III.1.1. Mes premiers pas en tant qu'enseignante.....	26
III.1.2. Cheminement vers la mise en place et la conception de mon dispositif.....	27
III.1.3. Cheminement vers l'aménagement de l'espace-classe.....	28
III.2. Analyse de l'évolution de l'autonomie : des élèves autonomes ?.....	30
III.2.1. L'autonomie au début d'année.....	30
III.2.2. L'autonomie évaluée en novembre	30
III.2.3. L'autonomie évaluée en janvier.....	31
III.2.4. L'autonomie évaluée début mars.....	33
III.3. Analyse des progrès des élèves.....	34
III.3.1. Les rallyes-copies : quels progrès dans le script ?.....	34
III.3.2. Les retours réflexifs : l'importance des interactions langagières	36
III.3.3. Une hypothèse validée ?.....	41
III.4. Prise en compte de l'hétérogénéité : analyse des effets du dispositif sur le climat de classe.....	41
III.5. « La pédagogie est un sport de combat » : analyse de l'évolution de ma posture d'enseignante	44
Conclusion	46
Bibliographie / Sitographie	50
Annexes	53

Liste des annexes

Annexes.....	53
Annexe 1 : Coin autonomie - étagère	53
Annexe 2 : Coin autonomie – les rayons de l'étagère.....	53
Annexe 3 : Plan de travail en français	54
Annexe 4 : Plan de travail en mathématiques	54
Annexe 5 : Création des affiches de référence à divers moment de l'année	55
Annexe 6 : Co-crédation de la grille d'autocorrection des rallyes-copies.....	56
Annexe 7 : Grille d'auto-correction des rallyes-copies.....	56
Annexe 8 : Grille d'évaluation pour l'autonomie	57
Annexe 9 : Exemples des premiers ateliers proposés.....	58
Annexe 10 : Rallyes-copies et productions d'écrits.....	58
Annexe 11 : Grille d'évaluation pour l'autonomie - novembre	58
Annexe 12 : Grille d'évaluation pour l'autonomie – janvier.....	60
Annexe 13 : Grille d'évaluation pour l'autonomie – mars.....	61
Annexe 14 : Travail autonome de Antonin et Jules.....	62
Annexe 15 : Ylian et Axel qui utilisent les affiches de référence (décembre)	62
Annexe 16 : Nino et Maxime qui travaillent ensemble	63
Annexe 17 : Progrès de Line (organisation).....	63
Annexe 18 : Progrès de Paul (organisation).....	64
Annexe 19 : Lila qui s'empare des affiches de référence (décembre).....	64
Annexe 20 : Captures d'écran de la vidéo du 25 février.....	65
Annexe 21 : Capture d'écran de l'enregistrement de Léo	66
Annexe 22 : Capture d'écran de l'enregistrement de Clara et Louane	66
Annexe 23 : Progrès de Benjamin	67
Annexe 24 : Progrès de Juliette.....	67
Annexe 25 : Progrès de Jules.....	68
Annexe 26 : Progrès de Ali.....	68
Annexe 27 : Progrès de Clara.....	69
Annexe 28 : Progrès de Emma.....	69
Annexe 29 : Capture d'écran de l'enregistrement de Nino	70
Annexe 30 : Capture d'écran de l'enregistrement de Louane.....	70
Annexe 31 : Capture d'écran de l'enregistrement de Line	71
Annexe 32 : Capture d'écran de l'enregistrement de Jules.....	71

Annexe 33 : Capture d'écran de l'enregistrement de Ethan et Lohan	72
Annexe 34 : Procédure de Maxime	72
Annexe 35 : Procédure de Nino au tableau – capture d'écran de la vidéo.....	73
Annexe 36 : Questionnaire sur les plans de travail pour les parents.....	73
Annexe 37 : Les questionnaires remplis	74

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la différenciation pédagogique et plus précisément sur l'instauration des ateliers en autonomie dans une classe de CM1 à Maule.

Lors de mes expériences en écoles, j'ai pu observer l'hétérogénéité des élèves et constater à quel point celle-ci pouvait perturber les pratiques enseignantes. En discutant avec plusieurs professeurs des écoles, je me suis rendue compte que cette hétérogénéité était une préoccupation majeure. Voici quelques témoignages d'enseignants :

« Bien évidemment, la question de l'hétérogénéité est l'une des principales préoccupations pédagogiques quotidienne et le vrai défi ! Chaque jour la question est : comment faire atteindre à tous au moins 80% des compétences du socle commun alors qu'ils sont si différents ». « L'hétérogénéité au sein d'une classe est difficile à gérer car elle est de plus en plus polymorphe. Nous avons de plus en plus d'élèves qui présentent des cas différents et nous avons l'impression que pour faire une classe de vingt-six élèves, il faudrait presque faire vingt-six préparations différentes ». « Je pense, que cela est aussi dû à l'individualisation trop poussée de notre société. Il faut donc trouver le juste équilibre entre la prise en compte des différences et le fait de rassembler les individus qui est aussi un objectif de l'école ».

Cette année, étant professeure des écoles stagiaire, je me retrouve face à une classe hétérogène de vingt-sept élèves. Passer du temps avec C. qui a beaucoup de difficultés et qui écrit encore en phonétique, accompagner M. qui est dyslexique et qui a une AESH seulement les après-midis, rester à côté de A. pour l'encourager à travailler au lieu de le laisser « s'évader » dans ses pensées, aider les élèves qui ont besoin d'explications complémentaires, répondre aux demandes de ceux qui ont terminé leur travail en avance... tel est mon quotidien qui m'a amenée à vouloir traiter ce sujet. D'ailleurs, dans le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation (2013), il est préconisé de « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence 4), c'est-à-dire qu'il est nécessaire « d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ».

Je me suis d'abord questionnée sur la manière d'aider les élèves les plus en difficulté afin de les motiver, de les amener autant que possible à la réussite afin qu'ils ne décrochent pas scolairement. Ayant fait des études en psychologie, l'épanouissement des élèves, leur bien-être et leur réussite me tient particulièrement à cœur et j'aimerais traduire cet état d'esprit dans ma pratique enseignante.

Dès le début d'année, j'ai proposé à ces élèves fragiles scolairement des dictées à trous, des leçons à compléter et moins d'exercices ou de mots invariables à apprendre que leurs camarades. Je me suis donc concentrée sur ces écoliers, qui, je pensais, avaient le plus besoin de moi. En effet, les exigences institutionnelles mettent l'accent sur la réussite de tous les élèves et la lutte contre les inégalités. La loi de la refondation pour l'École de la République (Loi PEILLON, 2013) affirme que le service de l'éducation doit contribuer à « l'égalité des chances » et que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Selon M.BRIGAUDIOT (2015) « le gain pour une maîtresse qui se cale sur les enfants prioritaires est double »¹ puisqu'elle peut voir les élèves progresser mais aussi les pairs changer leur regard sur eux ainsi que la considération que peuvent avoir les parents, elle dit même que c'est « magique ».

Cependant, je me suis vite rendue compte que les élèves les plus « performants », qui ont souvent terminé leur travail en avance (copie de leçon, évaluation, exercices), me demandant « *maîtresse, je fais quoi maintenant ?* », ont également besoin de moi, d'avancer et de progresser.

¹ Brigaudiot. Mireille, <https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/enfants-prioritaires/>

Ainsi, mes questionnements et réflexions se sont orientés vers la mise en place d'une organisation qui permettrait à chacun de progresser. Le document ressource de EDUSCOL² (2016) précise que « la différenciation pédagogique ... ne doit pas être réduite à la remédiation ». En effet, il stipule que nous devons « accompagner chaque élève dans son apprentissage pour acquérir le socle commun ». Je me suis donc demandée :

➔ ***Comment organiser des ateliers en autonomie afin de faire progresser tous les élèves ?***

Engager un travail de cet ordre-là, ne se réduit pas seulement à une mise en place sur une courte durée dans l'année. Au contraire, c'est une organisation qui doit être, non seulement réfléchie, mais aussi malléable. Elle pourra évoluer au fil de l'année afin de trouver ce qui convient le mieux aux élèves. Mais le travail des enseignants ne réside-t-il pas non plus dans la remise en question de ses pratiques ? Dans le dossier de synthèse de la conférence de consensus du CNESEO (2017)³ il est stipulé qu'il « n'existe pas une seule « recette pédagogique » efficace, mais « un panel de pratiques pédagogiques que l'enseignant doit être en mesure d'adapter aux situations et aux élèves » (CNESEO, 2017). Il me semble nécessaire de mettre l'accent dessus puisque ce travail de recherche va évoluer au fil de mes réflexions et de ma pratique.

Pour répondre à ma problématique, j'é mets deux hypothèses :

○ Première hypothèse : ***l'autonomie des élèves.***

La mise en place des ateliers autonomes favorise la réussite des élèves à travailler seul, et permet ainsi à l'enseignant de se libérer un moment du groupe-classe.

○ Deuxième hypothèse : ***les compétences des élèves.***

Les ateliers autonomes permettent à chaque élève de progresser à son rythme et de consolider les bases.

Pour vérifier ces hypothèses, je développerai la partie théorique grâce à mes lectures sur l'hétérogénéité des élèves, la différenciation pédagogique et les ateliers en autonomie. Puis, j'exposerai et j'expliquerai le dispositif mis en place au sein de ma classe. Enfin, j'analyserai ma pratique en présentant ses avantages mais aussi ses limites et les difficultés que j'ai pu rencontrer. J'analyserai les travaux des élèves afin de valider ou non mes hypothèses. J'exposerai également les nombreuses remises en question et le cheminement que j'ai eu tout au long de ce travail de recherche, mais plus largement, tout au long de l'année scolaire.

² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *La différenciation pédagogique*. EDUSCOL.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ressources_transversales/93/4/RA16_C4_MATH_ladifferenciation_pedagogique_547934.pdf

³ Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifférenciation_dossier_synthese.pdf

I. Première partie : le cadre théorique

I.1. Penser l'hétérogénéité des élèves

Dans mon entourage, j'entends souvent dire que le métier a changé, que nous n'enseignons plus de la même façon qu'avant. L'une des causes qui ressort de ces paroles nostalgiques est l'hétérogénéité dont souffrent les classes. Ainsi, je me suis questionnée sur ce qui se cache derrière ce terme et ce qui fait que « nous en sommes arrivés là » pour reprendre les propos de M.C. GRANDGUILLOT (1993) dans son ouvrage *Enseigner en classe hétérogène*.

I.1.1. L'hétérogénéité des élèves : quels maux ?

Le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française* (2007) définit le mot « hétérogène » comme quelque chose « qui n'a pas d'unité » et « qui est composé d'éléments de nature différente » (p. 1233). En somme, quand nous parlons d'hétérogénéité scolaire, nous entendons diversité des élèves, ce qui rejoint les propos de M.C. GRANDGUILLOT⁴ (1993) disant qu'il existe « différentes natures d'élèves ». Cette diversité prend de nombreuses formes et crée de grands écarts entre les élèves ayant de grandes capacités intellectuelles et les autres chez qui les difficultés peuvent avoir diverses origines.

I.1.1.1. **Du côté des élèves : tous semblables, tous différents ?**

M.C. GRANDGUILLOT (1993) explique que tous les écoliers ne réussissent pas de la même façon. Derrière ce verbe « réussir », se cache le principe fondamental du Code de l'Éducation « tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser ». Cependant, le rythme d'apprentissage diffère selon les élèves : certains travaillent et comprennent plus vite, alors que d'autres ont besoin de plus de temps et d'entraînements pour ancrer et consolider les apprentissages. A. FEYFANT⁵ (2017) affirme que « les postulats de Burns sont très souvent utilisés pour caractériser l'hétérogénéité des élèves :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ;
- qui soient prêts à apprendre en même temps ;
- qui utilisent les mêmes techniques d'études ;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- qui possèdent le même répertoire de comportements ;
- qui possèdent le même profil d'intérêts ;
- qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ; »

A cette pluralité des modes d'apprentissage, s'ajoute l'hétérogénéité cognitive, autrement dit le développement et les capacités intellectuelles de chaque enfant. En effet, dans les classes nous sommes de plus en plus confrontés à des élèves ayant divers troubles dans la sphère des dys, les troubles de l'attention ou encore les troubles autistiques. Nous rencontrons également des élèves ayant des troubles psychologiques profonds tels que le rejet de l'école ou une incapacité à rentrer dans les processus d'apprentissages due à des blocages liés à l'histoire familiale. De plus, sur notre chemin professionnel,

⁴ Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette

⁵ Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, N° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

nous rencontrons aussi des élèves sans difficulté particulière mais chez lesquels l'école n'est pas une priorité. Ils ont donc une attitude passive dans leurs apprentissages ou des enfants du voyage qui n'ont pas une scolarité assidue. Tout ce paysage qui colore les classes, prouve bien que chaque élève est unique et non semblable à ses pairs.

I.1.1.2. Du côté des familles : une pluralité des cultures

P.PERRENOUD⁶ (2012) dans son ouvrage *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée*, explique que les sciences humaines et sociales, au cours du XXe siècle, ont prouvé que « les manques, les handicaps, le développement intellectuel et affectif » sont étroitement liées aux conditions de vie des enfants. En effet, chacun d'entre eux est issu d'une famille qui possède une origine, une histoire singulière qui fait écho chez les enfants. Ainsi, « la diversité des cultures est présente » (P. PERRENOUD, 2012) dans les classes où coexistent des élèves dont les origines socioprofessionnelles des parents diffèrent. De plus, cet auteur met l'accent sur un phénomène très discuté dans la littérature : la distance entre les familles et « le monde des savoirs de l'école » pour reprendre les paroles de M.C. GRANDGUILLOT (1993). Effectivement, soit « cette culture est très proche de la culture familiale de certains élèves, ceux qui sont issus des classes moyennes et supérieures » soit, elle est « très éloignée de la culture des classes populaires » (P. PERRENOUD, 2012), ce qui a forcément des répercussions sur le comportement et la motivation des élèves à l'école. Ceux qui grandissent dans un milieu socioculturel favorisé vont sûrement rentrer plus facilement dans les apprentissages que leurs camarades. Et c'est pour éviter de creuser davantage cet écart que la scolarisation est préconisée pour les moins de trois ans dans les réseaux d'éducation prioritaire puisque l'école Maternelle joue un rôle fondamental dans le développement du langage.

De plus, M.C.GRANDGUILLOT (1993) affirme que les enseignants rencontrent de plus en plus de familles monoparentales et de parents séparés, ce qui peut fragiliser les jeunes enfants, et donc, expliquer la faible disposition psychique pour les apprentissages.

I.1.1.3. Désir de réussite des uns et refus d'apprendre des autres⁷

Cet auteur évoque également « l'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires » (M.C. GRANDGUILLOT, 1993) qu'elle met en parallèle avec la diversité des origines socioculturelles. En effet, certains élèves, toujours curieux des nouveaux apprentissages, ont soif d'apprendre, contrairement à d'autres qui refusent d'apprendre quoique ce soit, ce qui complexifie l'enseignement. Les professeurs des écoles doivent donc gérer les comportements perturbateurs voire parfois violents, qui peuvent résulter soit d'un réel ennui, soit d'une démotivation face à l'échec car « en dépit de leur bonne volonté et de leurs efforts, n'y arrivent pas » (M.C. GRANDGUILLOT, 1993).

⁶ Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF Editeur

⁷ Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette, p.35

I.1.2. Comment en sommes-nous arrivés là ?⁸

Selon M.C. GRANDGUILLOT (1993), l'hétérogénéité résulte d'un processus historique, autrement dit, elle s'est construite au fil du temps. Elle explique que c'est dans les années soixante-dix que l'on a commencé à parler d'hétérogénéité, résultante de la suppression des filières I, II et III qui permettait de regrouper les élèves par niveau.

Cet auteur explique également qu'au départ, l'école n'était pas mixte comme on la connaît aujourd'hui : les filles et les garçons étaient séparés. C'est en 1962 que ces deux écoles fusionnent et deviennent mixtes. De plus, en 1963, la réforme Fouchet considère l'enseignement primaire comme étant le premier degré, en instaurant un cycle d'observation et un cycle d'orientation, ce qui n'était pas le cas avant. Ainsi, les élèves d'âges différents sont séparés, ce qui rend l'école légèrement plus homogène.

Cependant, le système éducatif connaît un bouleversement en 1975 avec la loi Haby datant du 11 juillet dont René Haby, ancien ministre de l'Éducation Nationale est à l'origine. Son objectif est l'égalité des chances. Dans son premier article, cette loi indique que « tout enfant a droit à une formation scolaire » et que « la scolarité est obligatoire entre six et seize ans » (Loi HABY, 1975). Par conséquent, elle crée le collège unique qui contribue à la massification de l'enseignement qui désigne un accès aux savoirs scolaires plus important et plus large. En effet, avant cette réforme, les institutions étaient fréquentées par une classe sociale en particulier. Ainsi, avec la réforme Haby, on assiste à une démocratisation de l'enseignement qui a donc pour conséquence, des classes plus hétérogènes.

Mais la loi Haby ne constitue pas à elle seule la cause de l'hétérogénéité scolaire. En effet, plusieurs lois allant dans ce sens se sont succédé au fil des années. Parmi celles-ci, on retrouve la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui fait de l'éducation la priorité nationale. Elle organise l'enseignement en cycle dont trois pour l'école primaire (cycle 1, 2 et 3) et insiste sur l'intégration des élèves en situation de handicap (Loi JOSPIN, 1989). En 2005, la loi du 11 février sur le handicap constitue une étape importante puisqu'elle vise « l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » (Loi handicap, 2005). De plus, la loi de la Refondation pour l'école de la République en 2013 a posé les jalons d'une école inclusive, en avançant l'idée que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Et précise que le service public « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. » (Loi PEILLON 2013). C'est pourquoi, « il est devenu si difficile d'enseigner » (M.C. GRANDGUILLOT, 1993, p. 11) et qu'il convient de ne pas être indifférent aux différences.

I.2. Vers la différenciation pédagogique

Le postulat qui affirme que c'est l'école qui doit s'adapter aux élèves et non l'inverse, amène les enseignants à considérer leur pratique aux regards de la singularité de leurs écoliers.

I.2.1. La différenciation pédagogique : quelles origines ?

Dans l'avant-propos de son ouvrage *Organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, P.PERRENOUD (2012) évoque l'article fondateur de P.BOURDIEU « L'école conservatrice »⁹ qui

⁸ Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette, p.15

met en avant l'indifférence aux différences comme cause essentielle des inégalités à l'école. P.BOURDIEU (1966) explique que le système scolaire est « un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale ». En d'autres termes, l'école transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires, en faisant comme si tous les élèves étaient identiques, au nom de l'égalité des enfants, elle fait comme s'ils étaient tous égaux en droit. Mais, il affirme qu'en agissant ainsi, l'institution masque le fait qu'ils ne sont pas tous égaux en fait (P.BOURDIEU, 1966). Ceci est un apport considérable dans l'histoire de la pédagogie et a conduit la loi JOSPIN de 1989 à placer l'élève au centre.

Les pédagogies compensatoires qui ont émergé vers les années 1960-1970 viennent rompre avec cette indifférence face aux différences des élèves pour l'égalité des chances. Comme l'explique A.FEYFANT dans le dossier de veille de l'IFE (2016), c'est dans les années 1970 que la pédagogie différenciée voit le jour en France notamment avec L.LEGRAND à qui l'on doit cette expérimentation en même temps que la mise en place du collège unique et de la prise de conscience des inégalités. Le nom de « pédagogie différenciée » apparaît de ses mots en 1973, pour désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »¹⁰ (L.LEGRAND, 1986, p.179). En effet, avec la généralisation de la scolarisation, le principe d'indifférence va être mis à mal puisque les élèves de classes sociales différentes vont être mélangés.

1.2.2. La différenciation pédagogique : un concept clef

Selon P.PERRENOUD (2012), « différencier, c'est combattre cette indifférence aux différences ». Ainsi, dans la synthèse du CNESEO (2017) la différenciation est définie comme étant la « prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles de chaque élève », ceci avec pour unique but de développer au maximum leur potentialité. A.FEYFANT (2016) caractérise la différenciation pédagogique comme « étant une réponse à l'hétérogénéité des élèves », c'est-à-dire qu'elle serait appliquée pour tenter de réduire les inégalités entre les élèves, mais surtout pour répondre aux besoins de chaque écolier puisque, depuis la loi JOSPIN, c'est l'élève qui est au centre. Ceci rejoint les propos de TOMLINSON et McTIGHE (2010) cités par A.FEYFANT (2016) qui parlent de la différenciation pédagogique comme étant un enseignement centré sur les besoins de chaque élève. A.FORGET (CNESEO 2017) explique qu'il est nécessaire de différencier afin de « répondre à des besoins préalablement identifiés chez les élèves », mais aussi les amener à « maîtriser les connaissances et compétences du socle commun » et de « lutter contre le décrochage scolaire » qui est une préoccupation ministérielle, tout comme « amener chaque élève au maximum de son potentiel ». De plus, il existe plusieurs formes de différenciation. Le document ressource « La différenciation pédagogique » de EDUSCOL (2016), précise que les sciences de l'éducation distinguent la différenciation successive qui porte sur l'utilisation de supports et d'outils variés « pour que chaque élève puisse trouver la manière de travailler qui lui convient le mieux » et la différenciation simultanée qui consiste à proposer des tâches différentes adaptées aux besoins du moment des élèves. Le CNESEO (2017) informe que la différenciation pédagogique peut porter sur des objets différents notamment les contenus d'apprentissage, les processus d'apprentissage, les productions/résultats et les environnements affectifs et physiques, sans perdre de vue les objectifs communs promulgués par le socle commun et les programmes d'enseignement.

⁹Bourdieu.P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, volume 3, p.325-347.

¹⁰ Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*, Paris : Edition du Scarabée-CEMEA, p.179

En somme, la différenciation pédagogique porte sur les moyens diversifiés et adaptés aux besoins de chaque élève ainsi que sur leur cheminement pour tenter de les amener tous à la maîtrise du socle commun.

I.2.3. La place de la différenciation pédagogique à l'école primaire

La différenciation pédagogique remonte à plusieurs années. FREINET a instauré l'individualisation du travail avec les plans de travail. WHASBURNE parlait d'entraide et d'auto-évaluation et DOTRENS évoquait l'autonomie. c'est donc « l'institutionnalisation de la différenciation qui est nouveau », « il y a une effervescence considérable de ce concept », selon les propos de L. BAPTISTE (2018-2019), formateur à l'INSPE de Clermont-Ferrand.¹¹

Le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation (2013) met en avant la différenciation pédagogique comme étant une obligation professionnelle puisque selon la compétence 4, le professeur des écoles doit « prendre en compte la diversité des élèves » et « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ». L'académie de Paris, dans son document « La différenciation pédagogique »¹² relate que plusieurs lois sur l'école se sont succédées en centrant toute leur attention sur la réussite de tous pour remédier à la difficulté scolaire. La plus importante, la loi JOSPIN (1989), pionnière du principe de l'élève au centre des apprentissages, stipule qu'il est nécessaire de prendre l'élève « tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses » pour « assurer l'égalité et les réussites des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité ». Un décret qui émane de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005, stipule « qu'à tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers » (loi FILLON, 2005). Quant à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation pour l'École de la République de 2013, celle-ci affirme clairement que les « fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés » et que la priorité de l'école primaire est de « réduire la difficulté scolaire » (loi PEILLON, 2013). La loi actuelle pour l'école de la confiance de J.M. BLANQUER (2019) met l'accent sur les inégalités en créant un grand service public de l'école inclusive afin de « mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers » et¹³ en abaissant l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans afin de lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge. Enfin, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015)¹⁴ stipule que l'acquisition des compétences et des connaissances « suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves » et de « prendre en compte les différents rythmes d'acquisition ».

¹¹ Baptiste, L. (2018-2019). Cours UE n° 11 « Pédagogie ». Matière « Pratiques Pédagogiques et stages » – Meef1 INSPE de Clermont-Ferrand

¹² Académie de Paris. (2019). *La différenciation pédagogique*. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1881857/les-enjeux-nationaux-de-la-differenciation-pedagogique

¹³ Loi pour une École de la confiance. (loi BLANQUER, 2019).

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=C4DDA225293DDCDBD1C8277FE08DE88D4.tplgfr29s_3?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000038829057

¹⁴ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015

I.2.4. Les limites de la différenciation pédagogique

Aux regards de ce que j'ai écrit précédemment, la différenciation pédagogique semble révéler de nombreux avantages dans la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Toutefois, comme le spécifie J.F. CHESNE dans l'édito du dossier de synthèse du CNESEO (2017), « la différenciation pédagogique n'a pas qu'un seul visage ». En effet, les enseignants s'exposent souvent au risque d'individualiser systématiquement les tâches proposées aux écoliers et ainsi, ils en oublient le collectif que constitue le groupe-classe. A.FEYFANT (2016) explique que si la différenciation est un mode de travail individuel, les enseignants risquent de s'éloigner des savoirs qui sont communs à la classe, donc de mettre à distance l'ambition du socle. P.PERRENOUD dans *Pédagogie différenciée – Des intentions à l'action*¹⁵(1997) que « la différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé » puisque les élèves doivent accéder à une culture commune. P.MEIRIEU ¹⁶met en garde sur le fait que l'individualisation peut déboucher sur l'individualisme au détriment du collectif « plus que jamais nécessaire à la formation sociale et citoyenne du sujet » ce qui est préconisé dans le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » du Socle Commun de Connaissance de Compétence et de Culture.

De plus, le dossier de synthèse du CNESEO (2017), révèle un écueil qui est celui de toujours proposer des activités plus simples aux élèves en difficulté et de leur faire des retours métacognitifs moins précis, ce qui peut fortement leur porter préjudice pour la suite de la scolarité. Les enseignants doivent être également vigilants quant à leur manière de différencier afin de ne pas stigmatiser les mêmes élèves ce qui peut « diminuer » leur « intérêt » et leur « engagement » (CNESEO, 2017).

Enfin, une des limites que l'on retrouve fréquemment est celle de se centrer davantage sur les élèves en difficulté alors qu'il convient « d'organiser des apports individuels pour tous les élèves » (CNESEO, 2017). Or, cela implique une réorganisation de la pédagogie au sein de la classe, notamment en proposant aux élèves du travail en autonomie afin de se libérer du temps pour travailler avec des groupes de besoin.

I.3. De la différenciation pédagogique à l'autonomie

L'autonomie est au cœur de l'enseignement primaire et de tous les discours. On peut donc se demander quelle est la finalité de cet apprentissage qui semble si important mais loin des apprentissages scolaires à proprement parlé.

I.3.1. L'autonomie, synonyme d'indépendance

Pour répondre à la précédente question, il convient d'observer la formation de ce mot. Etymologiquement, « autonomie » vient du grec « autos » qui signifie « soi-même » et « nomos » qui renvoie à la loi. Le dictionnaire *Le Petit Robert de la Langue Française* (p. 186) la définit comme étant une « aptitude à vivre sans l'aide d'autrui » et une « liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle ». J.P. BOURREAU et M.SANCHEZ (2007) ¹⁷expliquent que de nos jours, l'autonomie représente un « facteur d'émancipation et d'accomplissement de soi », mais aussi un « facteur d'intégration dans le

¹⁵ Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée – Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur

¹⁶ Meirieu, P. (2013). *Pédagogie – Des concepts clés aux lieux communs*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur

¹⁷ Bourreau, J.P. et Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. *Café Pédagogique, dossier n°449*

monde économique et social ». En d'autres termes, un individu est autonome s'il pense et agit seul, se détachant de la pensée collective. Cependant, l'autonomie n'est pas innée, elle s'apprend. Cela rejoint les propos de P. MEIRIEU relatés dans le *Dictionnaire du vivre ensemble* (2019) affirmant que nous devons, en tant qu'enseignants, « à la fois, faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir ».

I.3.2. Etre un élève autonome

P.MEIRIEU¹⁸ dresse un portrait de l'élève autonome à l'école. Il explique qu'être autonome c'est « être capable de lire et de comprendre des consignes », « être capable de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat », « c'est être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail », « être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte », « être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de le relire avec cette distance que permet la critique », « être capable d'analyser un échec, de chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a pas été efficace et de mettre en place de nouveaux moyens, « être capable d'apprendre et de savoir quand on sait », « être capable de choisir ses partenaires de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise, mais c'est aussi « être capable d'écouter », « être capable de prendre la parole, d'être compris et convaincant », « être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades », « être capable de se mettre au travail en l'absence du professeur ». E.LELEU-GALLAND et P.GHRENASSIA¹⁹ (2019) définissent l'autonomie à l'école comme étant la capacité à « savoir organiser son travail, prendre des initiatives et penser par soi-même ». Autrement dit, les écoliers autonomes seraient ceux qui s'autogèreraient dans leur travail et qui suivraient leurs propres opinions et envies.

Certes l'autonomie est au centre des apprentissages, mais cette volonté de la faire acquérir par tous les élèves s'étend au-delà de la scolarité, et a un lien étroit avec le développement de l'élève en tant que futur citoyen dans notre société contemporaine.

I.3.3. L'autonomie à l'école primaire : pour quelles finalités ?

Les Instructions Officielles prônent l'apprentissage de l'autonomie dans tous les cycles. En effet, le domaine 2 « Des méthodes pour penser et communiquer » du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) « a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie ». Il est aussi stipulé que « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ». De plus, le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen »²⁰ affirme que « l'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen ». Les enseignants doivent aider l'élève à « acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment

¹⁸ Meirieu, P. Classe au quotidien – Formation à l'autonomie.

<https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

¹⁹ Leleu-Galland, E. et Ghrenassia, P. (2019). *Dictionnaire du vivre ensemble*. Nathan. p. 14

²⁰ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015

d'appartenance à la société ». Ceci rejoint bien la définition de l'autonomie exposée précédemment, en tant que capacité à être indépendant.

Pour aider les élèves dans cette quête, les programmes les invitent clairement à toujours expliciter leurs procédures, notamment en mathématiques, mais aussi à avoir un regard critique, à justifier et à argumenter leurs choix. L'Enseignement Moral et Civique dont l'une des finalités est la construction d'une culture civique, joue un rôle important puisque ce domaine propose des situations d'apprentissage où les élèves peuvent exprimer librement leurs opinions, prendre en compte celles des autres et faire des choix. Par exemple, la discussion réglée et le débat argumenté occupent une place centrale en cycle 3.

Comme il est inscrit dans le programme du cycle de consolidation, cette culture civique est au cœur de l'école et « elle est portée par certaines actions qui mettent les élèves au contact de la société ». Ainsi, pour répondre à la question « quelles finalités », l'apprentissage de l'autonomie à l'école a pour but d'aider les élèves à éviter la dépendance et de s'affirmer dans une société qui tend à s'uniformiser.

I.4. Vers une gestion de l'autonomie à travers plusieurs dispositifs

Selon le CNESCO (2017), « la différenciation pédagogique peut passer par une réorganisation de la classe. Les dispositifs proposés aux élèves doivent être variés et souples ». Comme l'affirme P.MEIRIEU²¹, nous devons, en tant qu'enseignants partir du présupposé que « *tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie* ».

I.4.1. Un dispositif : les ateliers autonomes

I.4.1.1. Effet de mode ou réel dispositif d'apprentissage ?

P.PERRENOUD (2012) atteste que les enseignants sont bien souvent dépassés face au « millefeuille » de dispositifs existants pour permettre à tous les élèves de progresser. Il est vrai que nous entendons de plus en plus parler des ateliers autonomes bien que le fonctionnement en ateliers soit essentiellement inscrit dans les mœurs de l'école maternelle. Si nous ne nous penchons pas sur l'aspect pédagogique qui sous-tend ce dispositif, on pourrait croire que ces ateliers sont un effet de mode qu'il faut absolument suivre.

C.MOULIN et S.BICHET ²²définissent ces ateliers en autonomie comme « des activités d'entraînement, d'automatisation qui sont connues et très souvent même ritualisées où les élèves vont pouvoir se lancer dans l'activité seuls ». Cependant, pour parvenir à l'autonomie des élèves pendant ces

²¹ Meirieu, P. Classe au quotidien – Formation à l'autonomie.

<https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

²²Moulin, C. et Bichet, F. Organiser des ateliers différenciés au cycle 2.

http://www.acgrenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/DOC_Organiser_des_ateliers_differencies_au_cycle2.pdf

temps d'ateliers, F.POLLARD²³ (2011) précise les conditions nécessaires dans son document. Selon cette auteur, la situation doit avoir du sens, être réussie, pouvoir être validée, offrir une possibilité d'aide, avoir une consigne claire, avoir un cadre matériel et aussi un cadre horaire. De plus, pour que les ateliers autonomes soient un réel dispositif d'apprentissage, leur conception doit être minutieusement bien réfléchi en amont avec « des objectifs précis et à brève échéance » comme le mentionne le CNESCO (2017).

I.4.1.2. Les retours réflexifs pour un meilleur suivi des élèves

Le maître d'école doit également s'assurer du travail des élèves à travers ces ateliers. Comme l'indique le CNESCO (2017), les élèves doivent être régulièrement amenés à « expliciter leur cheminement pour rendre objectif ce qu'ils ont appris ». Ainsi, l'enseignant doit faire des « retours précis à chaque élève, sur ses progrès et les nouveaux objectifs qui lui sont fixés ». De plus, dans ce même dossier de synthèse, il est stipulé que les « feedbacks sont un des leviers les plus puissants pour agir sur la motivation et l'apprentissage des élèves » (CNESCO, 2017). En somme, il est nécessaire de faire des retours à chacun des élèves en insistant sur leurs acquis et les points à retravailler afin que chacun visualise où il se situe dans ses apprentissages par rapport au chemin à parcourir.

I.4.1.3. Un point essentiel : tenir compte de la ZPA des élèves

Pour parvenir à l'autonomie des élèves mais aussi pour les faire progresser, il est primordial que l'enseignant tienne compte de la Zone Proximale d'Apprentissage (ZPA) définie par M.BRIGAUDIOT²⁴ (2015) comme « l'espace de travail que le maître va prendre en compte pour enseigner ». Cette auteure se positionne effectivement sur une pensée vygotkienne puisqu'elle s'inspire de la Zone Proximale de Développement caractérisé par VYGOTSKI comme étant « un espace mental entre le connu et le nouveau ».

Dans ce même ouvrage, M.BRIGAUDIOT (2015) met en avant trois types d'enseignement : « enseigner dans la ZPA », « enseigner en amont de la ZPA » et « enseigner en aval de la ZPA ». Cette dernière recommandation a retenu mon attention puisqu'elle raisonne avec les ateliers autonomes mis en place dans ma classe car ceux-ci sont des entraînements de consolidation. Cette auteure explique que lorsqu'un enfant « sait quelque chose ou sait faire quelque chose, il n'a pas à le découvrir ni à l'apprendre ». De ce fait, il doit consolider ses acquis par un « entraînement » car « plus il va mobiliser son nouveau savoir, plus il va le perfectionner » (M.BRIGAUDIOT, 2015).

Ainsi, les ateliers autonomes sont des entraînements où le maître d'école enseigne en aval de la ZPA de ses élèves pour les faire progresser. Il doit donc prévoir des ateliers qui tiennent compte de ce que les écoliers savent déjà et donc de ce qu'ils peuvent réaliser seuls.

²³ Pollard, F. (novembre-décembre, 2011). Le travail en autonomie. Animation « Gestion de l'hétérogénéité et évaluation au cycle 2 ». http://www.circ-ien-saint-louis.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/pdf_le_travail_en_autonomie.pdf

²⁴ Brigaudiot, M. (2015). ENSEIGNER, l'art de faire la classe sans perdre d'enfant. *Langage et école maternelle*. (p. 25 – p. 50). Paris : Hatier

I.4.1.4. Se libérer du groupe-classe

L'intérêt de ces ateliers en autonomie réside aussi dans la possibilité pour l'enseignant de se consacrer à un petit groupe d'élèves et de se libérer un moment du groupe-classe. C'est d'ailleurs ce que dit le CNESCO (2017) qui affirme que « les travaux de groupes et/ou individuels permettent à l'enseignant de se libérer de la gestion du groupe-classe pendant un moment ».

I.4.2. Travailler avec des groupes de besoin

A. FEYFANT (2016) déclare que « l'environnement de travail peut favoriser la différenciation des apprentissages », ce qui sous-entend que l'aménagement de la classe joue un rôle dans la prise en compte de l'hétérogénéité. Elle explique que les groupes de besoin sont « un mode de répartition » permettant aux écoliers de travailler essentiellement en groupes hétérogènes et seulement de manière ponctuelle en groupes homogènes ». Selon le CNESCO (2017), les groupes de besoin sont des dispositifs permettant de répartir les élèves en petits groupes homogènes. « Cette organisation permet de mettre en place une action pédagogique efficace car ciblée sur des besoins partagés ». Cependant, pour que ce travail soit efficient, la constitution de ces groupes doit être basée sur une évaluation fine des compétences de chacun, « les groupes doivent être flexibles et leur pertinence doit être régulièrement réévaluée en fonction des progrès des élèves ». Autrement dit, ces groupes doivent évoluer selon les apprentissages ciblés afin que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui en bénéficient. En effet, le principal écueil de ce dispositif relaté par le CNESCO (2017) est « la stigmatisation et la démotivation si un élève est affecté durablement à un groupe de besoin constitué d'élèves de niveau bas ». D'ailleurs, P.MEIRIEU (2000) cité par A.FEYFANT (2016), affirme que « le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation. Il doit plutôt se traduire par la constitution de groupes de besoins permettant une coopération entre pairs ». Si les groupes de besoin sont définis et si les ateliers autonomes sont bien constitués et installés, il semble nécessaire que les élèves en autonomie aient une directive à suivre pour savoir quels entraînements ils doivent réaliser.

I.4.3. Pour une meilleure gestion de l'autonomie : les plans de travail comme outil

Le CNESCO (2017) définit le plan de travail comme « une série de tâches/activités en lien direct avec des contenus déjà travaillés en classe », ce qui favorise l'autonomie puisque ce ne sont pas des notions nouvelles. Il constitue un guide pour les élèves afin de consolider seuls leurs apprentissages. Cette synthèse explique que laisser trop de liberté aux élèves est peu efficace, d'autant plus avec les élèves les plus en difficultés qui ont besoin d'une directive. Cet outil permet également la différenciation car les écoliers sont libres de choisir l'ordre des activités, à condition qu'elles soient réalisées dans le temps imparti.

Grâce au plan de travail, l'enseignant « offre un mode de travail autogéré pour la majorité des élèves (CNESCO 2017). Ainsi, il peut se rendre disponible pour aider les élèves en difficulté, que ce soit en petits groupes ou sous forme d'aide individuelle.

C'est un outil qui revêt diverses formes, et j'exposerai la conception du mien dans la seconde partie du mémoire.

II. Deuxième partie : le dispositif

II.1. La mise en place des ateliers autonomes dans la classe des « Argonautes »²⁵

II.1.1. Le coin autonomie dans la classe : organisation spatiale

Le coin autonomie se situe au fond de la classe, à côté de la bibliothèque. Une étagère est entièrement réservée à ces ateliers pour le français et les mathématiques (*annexe 1*). Deux rayons sont réservés aux mathématiques (*annexe 2*), deux autres sont réservés au français (*annexe 2*) et un autre est réservé aux ateliers d'écriture (*annexe 2*). J'ai choisi cet endroit car le fond de la classe est assez spacieux et je souhaitais que les élèves aient de la place pour circuler, regarder les ateliers proposés et les choisir. En étant situé au fond de la classe, cela permet de ne pas déconcentrer les élèves qui n'ont pas terminé le travail demandé. A côté de cette étagère, j'ai disposé le portant pour les affiches de références : c'est un porte-manteau où nous accrochons les affiches avec des cintres. Ainsi, les élèves peuvent s'y référer lorsqu'ils travaillent en autonomie, mais aussi lorsqu'ils réfléchissent entre pairs lors des dictées négociées.

II.1.2. Les ateliers autonomes : organisation dans le coin autonomie

L'étage dédié aux mathématiques comprend plusieurs bacs : un pour le domaine du calcul, un pour celui des nombres, un pour le domaine de la géométrie, un pour celui des grandeurs et mesures, un autre bac pour les problèmes et un dernier pour les défis en binômes.

Les étagères pour le français comprennent un bac pour la grammaire, un pour l'orthographe, un pour la conjugaison et un pour les défis en binômes.

A l'intérieur de ces bacs, j'ai mis à disposition des élèves plusieurs enveloppes dans lesquelles ils peuvent trouver les différents exercices à réaliser en autonomie. Par exemple, pour les exercices autonomes sur les fractions, les élèves doivent regarder dans le bac réservé au domaine des nombres et prendre l'enveloppe où il est inscrit « les fractions » puis regarder à l'intérieur l'entraînement qu'ils souhaitent choisir. S'il y a plusieurs entraînements proposés pour une même notion, je place une enveloppe pour chaque entraînement afin de faciliter le repérage pour les élèves. J'ai tenté d'organiser au mieux cette étagère afin qu'elle soit structurée pour permettre aux élèves de se repérer plus facilement. Ainsi, sur chaque boîte, j'ai collé des étiquettes pour guider les élèves.

Concernant les ateliers d'écriture, je propose aux élèves des rallyes-copies qui sont placés dans un classeur avec des intercalaires pour différencier les niveaux de difficulté : certains textes comportent plus de mots que d'autres. Je procède de la même façon pour les ateliers de productions d'écrits qui sont placés dans deux boîtes selon le niveau.

²⁵ Surnom donné aux élèves de la classe pour faire référence à notre projet sur la mythologie.

II.1.3. Et pour les élèves : quelle organisation ?

Chaque élève dispose de sa propre pochette d'autonomie dans laquelle ils rangent les deux plans de travail dont j'expliquerai l'utilisation dans une prochaine partie. A l'intérieur de cette pochette, ils disposent les entraînements et les rallyes-copies.

Concernant les déplacements, lorsqu'ils ont terminé un travail collectif, ils ont le droit de se lever pour aller choisir une activité dans le coin autonomie. Une fois celle-ci choisie, ils retournent calmement à leur place pour effectuer leur travail. S'ils ont choisi un défi à réaliser en binôme, certains élèves se placent sur les deux dernières tables du fond afin de ne pas déconcentrer leurs camarades.

II.1.4. Et pour l'enseignante : quelle organisation ?

La mise en place des ateliers en autonomie a aussi pour but de me libérer de la gestion collective de la classe afin d'être plus disponible pour accompagner les élèves les plus fragiles. Ainsi, après la phase de découverte d'une nouvelle notion, des exercices d'entraînements sont proposés. C'est un premier temps qui me permet de me rendre compte quels sont les élèves qui ont besoin de davantage d'explications. J'organise donc un groupe de besoin soit à mon bureau, soit sur un des îlots (celui qui rassemblent les élèves ayant souvent des difficultés similaires), soit sur les deux tables libres au fond de la classe, qui peuvent représenter des « tables d'appui », qui, selon la conférence de consensus, « repose sur l'idée de matérialiser dans un classe un espace – table spécifique – où l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves pour un besoin spécifique. La table d'appui permet de recueillir des informations précieuses sur les forces et faiblesses des élèves afin de les faire progresser ». Toutefois, ces groupes sont flexibles selon la notion étudiée et les progrès réalisés. Par exemple, un élève peut davantage avoir besoin d'étayages sur les fractions, mais ne pas en avoir pour la construction des droites perpendiculaires. Cela permet de ne pas stigmatiser les élèves, même si cinq d'entre eux se retrouvent souvent dans ces groupes de besoin, mais aussi d'éviter leur démotivation.

II.2. Les ateliers autonomes : quelles réflexions pour leur mise en œuvre ?

II.2.1. Réflexions sur les domaines d'apprentissage

Pour réaliser cette expérience et amener les élèves sur le chemin de la réussite, j'ai réfléchi aux domaines d'apprentissages des entraînements proposés en autonomie. Il m'a semblé évident de me consacrer sur les fondamentaux, à savoir, les mathématiques et le français. En effet, je me suis rapidement rendue compte que nous devons avancer dans les apprentissages malgré un programme d'enseignement dense et chargé. Par conséquent, nous manquons de temps pour consolider certaines notions en s'exerçant. Ainsi, j'ai décidé de proposer des exercices d'entraînements pour les ateliers en autonomie, que ce soit en français ou en mathématiques. En français, les ateliers en autonomie permettront de réinvestir des notions dans trois des domaines de l'étude de la langue : la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. En mathématiques, les entraînements permettront également de réinvestir les connaissances dans les quatre domaines. Afin de rendre ces entraînements plus ludiques, j'instaure également des défis et problèmes à réaliser seuls ou en binômes pour favoriser les échanges et la coopération entre pairs.

Outre des entraînements de réinvestissement, je propose également des rallyes copies. Dès le début de l'année, j'ai fait le constat que de nombreux élèves, mêmes les plus performants, ne recopiaient pas correctement ce que j'écrivais au tableau. Par exemple, ils oublient fréquemment des « s » au pluriel ou des signes de ponctuation, ils ne soulignent pas ou ils orthographient mal certains mots. Ces rallyes-copies ont pour but d'entraîner les élèves à l'activité de copie afin de mes amener à transposer cet apprentissage au quotidien. Enfin, je propose également des productions d'écriture pour permettre aux élèves de convoquer leur imagination. Nous sommes dans une société où l'imaginaire a peu de place car de nombreux enfants consacrent leurs temps libres aux écrans, notamment avec les jeux vidéo qui appauvrissent leur langage. Lors des premiers joggings d'écriture, je me suis retrouvée face à des élèves qui me disaient « maîtresse, je ne sais pas comment dire ça », « je ne sais pas quoi écrire » ou bien qui écrivaient seulement deux lignes dénuées d'imagination.

II.2.2. *Réflexions sur les supports*

Pour constituer mes ateliers en autonomie, j'ai privilégié des exercices de réinvestissement pour permettre aux élèves de consolider les bases. En effet, je me suis rendue compte qu'une fois l'évaluation passée, les élèves présentent des difficultés pour remobiliser les notions antérieures et ont tendance à les oublier. De ce fait, ces entraînements ont pour objectif d'amener les écoliers à s'exercer au-delà de la séquence. Pour les choisir, je regarde dans plusieurs manuels, essentiellement des spécimens. Toutefois, je veille à opter pour des exercices dont les consignes sont similaires à ceux qu'ils ont déjà réalisés afin de les rendre davantage autonomes. Si les consignes diffèrent, cela risque d'engendrer de nombreuses sollicitations de leurs parts, ce que je cherche à diminuer.

Les entraînements sont présentés sous format papier. J'avais longuement hésité à les plastifier mais je trouvais cette organisation moins pratique puisque cela nécessitait que je corrige à l'instant où l'élève a terminé, ce qui me semblait difficilement réalisable. Par conséquent, les élèves doivent coller sur une feuille à carreaux l'entraînement qu'ils viennent de réaliser afin d'avoir une trace de leur travail pour que je puisse le vérifier ultérieurement et leur faire un retour réflexif.

En ce qui concerne les productions d'écriture, j'ai opté pour des histoires à inventer à partir d'images, qui, selon moi, peuvent être un déclencheur pour écrire. Sur ces fiches, une grille d'auto-évaluation est présente pour indiquer ce qui est attendu des élèves.

II.3. Des outils favorisant l'autonomie des élèves

II.3.1. *De la question « maîtresse, je choisis quoi en autonomie ? » à l'instauration des plans de travail*

Après avoir installé le coin en autonomie, les élèves se sont tout de suite emparés des entraînements que je proposais. Cependant, ils me sollicitaient sans cesse pour savoir ce qu'ils devaient choisir ou alors, ils passaient d'un entraînement à un autre sans même terminer celui qui était commencé. J'ai donc réfléchi à un outil qui permettrait aux élèves d'avoir des consignes à suivre, ne nécessitant pas mon intervention, mais qui serait également un de mes outils de leur suivi. Comme le stipule le rapport de conférence de consensus, « les approches laissant trop de liberté aux élèves ne sont pas les plus efficaces » et grâce à mes observations dans la classe de Grande Section dans laquelle je travaillais l'an dernier, j'ai décidé d'instaurer des plans de travail. Ces derniers permettent aux élèves

d'avoir une ligne directrice à suivre, tout en étant libres dans leur choix. C'est donc un outil cadré, explicite mais qui laisse également une part de liberté pour les écoliers.

Afin de qu'ils puissent s'en emparer facilement, j'ai réfléchi à une conception simple et j'ai cherché des exemples sur Internet. L'un d'entre eux a particulièrement retenu mon attention, celui du blog « Les Maîtresses en Basket » qui m'a largement inspirée pour créer les miens. Par conséquent, j'ai réalisé deux plans de travail par élève : un pour le français (*annexe 3*) et un pour les mathématiques (*annexe 4*). Ceux-ci sont similaires et comportent :

- une colonne comportant les entraînements que les élèves doivent réaliser avec le nom du domaine, celui de la notion et le numéro des entraînements (exemple : Calcul – Addition des nombres décimaux – Entraînement 1)
- une colonne pour le matériel à utiliser qui précise la boîte et l'enveloppe dans laquelle se situe les entraînements (exemple : boîte « nombres » - enveloppe « les fractions »)
- une autre colonne est réservée aux élèves pour qu'ils puissent cocher ce qu'ils ont fait : s'ils l'ont fait seul ou avec de l'aide, qu'elle soit matérielle ou humaine
- et une partie qui m'est réservée lorsque je corrige les activités en autonomie : je note si la notion est acquise, en cours d'acquisition ou non acquis.

Dès que les élèves ont terminé un travail collectif, ils doivent prendre un de leurs plans de travail et choisir un entraînement à réaliser dans un des domaines proposés dans la première colonne. Dès qu'ils ont terminé cet entraînement, ils doivent cocher la case « fait » avant d'en commencer un autre.

II.3.2. *Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages : les affiches de référence*

Afin que les élèves puissent avoir des affiches de référence au sein de la classe, je leur ai proposé de créer leurs propres affichages (*annexe 5*). Ainsi, à chaque fois que je prévois un temps pour la création de ces affiches, les élèves sont répartis par groupe. Ils écrivent au brouillon les informations importantes que je vérifie ainsi que l'orthographe des mots avant qu'ils la transposent sur une affiche au format A3. Ils ont à leur disposition leurs cahiers de leçons et le matériel qu'ils souhaitent pour écrire. Deux de mes élèves, Matthéo et Nino, pour qui l'écriture représente un blocage, ont comme mission d'illustrer les affiches. Par exemple, Nino avait illustré celle concernant les types de phrase en créant un dialogue. En proposant aux élèves de réaliser eux-mêmes leurs propres affiches, ils sont davantage acteurs des outils dont ils disposent, ce qui facilite leur utilisation et accroît l'intérêt des élèves.

II.3.3. *Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages : la grille d'autocorrection pour les rallyes-copies*

Dans le but d'amener les élèves à progresser dans la tâche de copie, mais aussi à être plus attentifs, j'ai créé une grille d'autocorrection que nous avons construite ensemble. Pour cela, j'ai projeté au tableau, trois copies d'élèves minutieusement choisies en lien avec mon objectif : orienter les élèves vers la création de critères d'observation. La première copie était bien écrite mais des mots et une phrase manquaient ainsi que le titre, la deuxième comportait quelques erreurs d'orthographe et la troisième était très bien écrite, sans oubli, sans erreurs orthographiques. Au fil des remarques des uns et des autres à propos de chacune des copies, les élèves ont commencé à comprendre ce que j'attendais réellement d'eux. Ainsi, j'ai noté aux tableaux les critères qu'ils avaient établis grâce à leurs observations

(*annexe 6*) et je les ai repris pour créer la grille d'autocorrection (*annexe 7*). De ce fait, les écoliers sont actifs dans leur processus d'apprentissage car les critères d'évaluation/d'observation ont été clairement définis ensemble. Les critères sont les suivants :

- Je n'ai pas oublié les majuscules.
- Je n'ai pas oublié la ponctuation.
- Je n'ai pas oublié le titre (et l'auteur).
- Je n'ai pas oublié de souligner.
- Je n'ai pas oublié les accents.
- Je n'ai pas oublié de phrases.
- Je n'ai pas oublié de mots.
- J'ai vérifié l'orthographe des mots.
- J'ai respecté la mise en page (à mettre à la place de Mon écriture est lisible)

II.4. Mes outils d'analyse pour un meilleur fonctionnement des ateliers autonomes

II.4.1. De la grille d'observation pour faire évoluer les comportements des élèves

Afin d'améliorer ce dispositif au sein de la classe, j'ai demandé aux élèves de me citer des critères qui leur paraissent importants pour le bon fonctionnement des ateliers, mais aussi pour le développement de leur autonomie et le climat de classe. Tous les écoliers se sont accordés à dire qu'il est nécessaire d'être calme lorsqu'ils se déplacent et, je cite « *il ne faut pas déranger les autres et la maîtresse* ». Grâce aux critères énoncés par les élèves, j'ai créé une grille d'observation (*annexe 8*) en ajoutant d'autres observables. La participation des écoliers leur permet d'être acteurs de ce dispositif mais aussi de mieux comprendre les attentes que j'ai envers eux. Cette grille me permet d'observer chacun d'entre eux lorsqu'ils sont en autonomie. Par conséquent, je peux analyser leurs comportements et leur faire un retour pour qu'ils puissent s'améliorer.

Dans cette grille, plusieurs critères sont observables :

- « ***Je m'empare automatiquement de mes plans de travail*** » : pour vérifier si les élèves se saisissent de ce dispositif lorsqu'ils ont terminé un travail collectif.
- « ***Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie*** » : pour éviter que les élèves chahutent lorsqu'ils se dirigent vers le coin autonomie. Cela fait également parti des règles de vie de notre classe pour favoriser le respect entre les pairs et ainsi créer un climat de classe favorable aux apprentissages.
- « ***Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement*** » : pour permettre aux élèves de suivre le travail qu'ils ont effectué en autonomie, mais aussi pour me permettre d'observer l'avancée des élèves dans leur plan de travail.
- « ***J'utilise les outils de référence*** » : dans la classe, les élèves ont à leur disposition des affiches de référence qu'ils ont eux-mêmes créés. Ils peuvent également s'aider de leur cahier de leçons.
- « ***Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élèves*** » : pour apprendre aux élèves à moins me solliciter lorsque je travaille avec un groupe d'élèves.

II.4.2. Vers des entretiens individuels pour faire progresser les élèves

Au cours de la semaine, lors des temps dédiés à l'autonomie, je demande à certains élèves de m'expliquer le travail qu'ils sont en train d'effectuer ou celui qu'ils ont déjà réalisé. Cela me permet de vérifier leurs acquis et de leur faire un retour réflexif pour qu'ils puissent progresser. En effet, dans le rapport de consensus, il est stipulé que les élèves doivent « être amenés, régulièrement, à expliciter leur cheminement, pour rendre objectif ce qu'ils ont appris ». Mon rôle est alors de les accompagner dans cette démarche pour laquelle j'ai effectué quelques enregistrements pour ce travail de recherche. Ce sont des corrections essentiellement individuelles ou en binômes car les corrections collectives sont compliquées, les élèves n'avançant pas au même rythme. Sur les plans de travail, je coche la case « A », « EA » ou « NA », de plus, toutes les deux semaines, je ramasse leur pochette d'autonomie pour contrôler leur travail et leur proposer des nouveaux entraînements. Afin d'avoir une trace de certains retours, j'ai enregistré des élèves en train d'expliquer leur travail.

III. Troisième partie : analyse de ma pratique professionnelle

III.1. Panser l'hétérogénéité

III.1.1. Mes premiers pas en tant qu'enseignante

Lundi 2 septembre 2019, ma première rentrée scolaire, non plus en tant qu'élève ou AESH, mais en tant qu'enseignante. Je découvrais ma première classe, avec ma binôme, que j'apprenais également à connaître au fil de cette première semaine d'école ensemble. Une semaine plus tard, je me retrouvais seule avec mes vingt-sept élèves de CM1, le cycle que je redoutais et celui pour lequel je n'ai eu aucune expérience. La première journée a été rythmée entre des leçons, des exercices, un chant et une première expérience scientifique dont je me souviendrai. J'avais l'impression d'être partout et nulle part à la fois car j'essayais de répondre aux sollicitations de chaque élève, je ne voulais pas en laisser un de côté. En effet, dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, il est inscrit que nous devons « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement approprié » (compétence n°8). Ainsi, je n'ai cessé de jongler entre ceux qui avaient besoin d'aide et ceux qui avaient terminé bien avant tout le monde, à la fin de la journée j'étais vidée. On m'avait prévenue que les classes étaient de plus en plus hétérogènes, mais je crois, que je n'imaginai pas à quel point cela pouvait être compliqué à gérer.

Ainsi, comme je l'ai expliqué dans l'introduction de ce mémoire, dès la rentrée scolaire, l'hétérogénéité des écoliers a été ma principale préoccupation. Très vite, je me suis rendue compte qu'il y avait trois catégories d'élèves : ceux qui réalisaient rapidement leurs exercices, ceux qui avançaient « normalement » et ceux qui avaient besoin de plus de temps, me le signalant par des paroles similaires les unes des autres « *Maîtresse, attends s'il te plaît, j'ai pas terminé* », « *Encore trois minutes Maîtresse, je termine mon exercice* » ou bien des soupirs pour montrer leur mécontentement. J'étais moi-même contrariée de ne pas les laisser terminer leurs exercices, mais je me disais qu'il fallait corriger pour avoir le temps

d'étudier un autre domaine. Après tout, c'est vrai qu'une journée de classe passe vite et que le programme du cycle 3 est chargé ! De plus, étant débutante dans le métier, j'ai été très vite submergée par les élèves appartenant à la première catégorie citée. Pendant que je circulais dans les îlots pour corriger certains cahiers ou pour aider les élèves les plus en difficultés, j'entendais de nombreuses paroles en échos « *Maîtresse j'ai terminé, tu peux venir voir s'il te plaît ?* », « *Maîtresse, j'ai terminé, je fais quoi maintenant ?* », « *Maîtresse j'ai terminé, je fais quel exercice ?* », sans compter le bruit dû aux bavardages et aux gesticulations de ces élèves. Par conséquent, j'étais souvent parasitée lorsque j'aidais des écoliers, j'étais présente physiquement mais peu présente psychiquement. En effet, j'avais souvent la tête tournée vers les autres afin de montrer d'un regard que je les surveillais et je faisais de la discipline avec ceux qui avaient terminé et qui s'agitaient. Cette attitude ne me convenait pas, je n'avais pas l'impression d'exercer correctement mon métier, c'est-à-dire amener tous les élèves à progresser. J'avais le sentiment de délaisser ceux qui avaient besoin d'être davantage « nourris » et ceux qui avaient réellement besoin de mon aide. Il fallait donc que je trouve rapidement un équilibre dans ma pratique pour un meilleur fonctionnement.

III.1.2. Cheminement vers la mise en place et la conception de mon dispositif

Dès le mois de septembre, j'ai proposé des activités en autonomie. Au fond de la classe, sur l'étagère, j'avais disposé deux classeurs : un qui comportait des activités mathématiques comme des jeux de logiques, des Sudoku (*annexe 9*), des pixel-art, et un autre qui comportait des activités liées au français, tel que des coloriages magiques pour trouver le déterminant, le nom et le groupe nominal par exemple (*annexe 9*), mais aussi des énigmes. Les élèves se sont rapidement emparés de ces ateliers à l'aspect ludique, certains d'entre eux comme Théo ou Hugo pouvaient réaliser trois Sudokus à la suite. En proposant ces classeurs d'activités, je me suis rendue compte que les élèves me sollicitaient de moins en moins, ce qui me permettait d'être plus présente avec ceux ayant besoin de mon aide. Toutefois, je n'étais pas satisfaite de ce que je proposais et je me suis questionnée sur la pertinence de ces activités. Certes les élèves sont occupés et davantage silencieux mais quel est l'intérêt pédagogique ? Le dictionnaire en ligne *Larousse* définit le verbe « s'occuper » comme « trouver une occupation à quelqu'un ». J'avais, effectivement, réussi à trouver une occupation à ces élèves, mais selon moi, ces activités ne leur permettaient pas de consolider les apprentissages des notions fraîchement découvertes et ne les faisaient donc pas réellement progresser.

Ainsi, j'ai réfléchi à ce que je pouvais mettre en place au sein de ma classe pour favoriser l'autonomie des élèves tout en les aidant à progresser. Mes réflexions m'ont conduite à l'instauration d'ateliers autonomes principalement basés sur la copie et la production d'écrits. En effet, dès les premières semaines en classe, je me suis rendue compte que la tâche de copie était compliquée pour la majorité des élèves. Soit, ils recopiaient les leçons au tableau en ne respectant pas la mise en page, soit en laissant des fautes et en oubliant des mots, car ils ne se relisaient pas, soit en recopiant lentement. Je leur ai donc proposé des rallye-copies (*annexe 10*), le but étant de recopier fidèlement un court texte. Les écoliers se sont très vite emparés de cette nouvelle activité qui avait du sens pour moi, et je pense pour eux aussi, même si je n'avais pas encore explicité les enjeux de cet entraînement. Quant aux ateliers de productions d'écrits, j'ai souhaité en proposer car lors des joggings d'écriture, j'ai constaté que la plupart des élèves manquaient réellement d'imagination. Pour les aider dans cet apprentissage, j'ai choisi des fiches avec des thèmes attrayants pour eux. Par exemple, ils devaient décrire un objet magique ou un animal fantastique ou inventer une petite énigme (*annexe 10*). Ces fiches comportaient

un dessin et une grille d'auto-évaluation pour guider les élèves. J'étais satisfaite car ils appréciaient les rallyes-copies, ce que je redoutais. Finalement ils adoraient écrire !

Néanmoins, je trouvais que ces activités proposées étaient insuffisantes face aux apprentissages et aux exigences du programme de CM1. J'ai donc réfléchi et cherché, une nouvelle fois, à ce que je pouvais mettre en place comme autres ateliers, et c'est naturellement que j'ai choisi des exercices d'entraînements sur les fondamentaux : français et mathématiques. En effet, une journée de classe passe tellement vite qu'il est difficile de proposer une multitude d'exercices aux élèves. Lors de la préparation de mes séquences et de mes séances, je cible les exercices en fonction de mes objectifs, mais je suis très vite aperçue que cela n'était pas suffisant et encore moins pour les élèves les plus fragiles. Ceci rejoint les propos de P.PERRENOUD (2012) dans *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée* qui stipule que « aucun savoir important ne se construit en une seule fois, il doit être repris, remanié ». Ces nouveaux ateliers ont été bien accueillis par les écoliers, je leur ai expliqué les raisons de ces changements en mettant l'accent sur la consolidation des apprentissages leur permettant de progresser davantage.

Cependant, les élèves prenaient souvent leur temps pour choisir un entraînement, ils en prenaient un, retournaient à leur place pour le regarder, le reposaient s'ils voulaient plutôt en choisir un autre, discutaient avec d'autres camarades devant l'étagère, ou bien, une fois l'entraînement terminé, ils le rangeaient dans leur case, sans vraiment en prendre soin. Avec du recul, je ne pouvais pas en vouloir aux élèves car l'organisation n'était pas aboutie, elle était en cours d'acheminement. J'ai donc encore tâtonné pour arriver au dispositif décrit plus haut. Suite à mes recherches sur Internet, grâce à mes lectures et à mes échanges avec des amies jeunes enseignantes, j'ai constaté que le plan de travail était un outil très utilisé dans les classes. Au début, je me sentais légèrement perdue face à cet outil qui semblait laisser les élèves complètement autonomes et cela m'angoissait. Il fallait que j'apprenne à gérer une classe, mais qu'en plus je lâche prise avec certains élèves pour les laisser autonomes.

On pourrait croire que tout ce temps de tâtonnements et de recherches s'est étalé sur plusieurs mois, alors que finalement il m'a fallu un mois et demi pour mettre en place mon dispositif. Une fois décidée sur ma nouvelle organisation, j'en ai discuté lors de mon premier cours avec Mme Le Gavrian, ma tutrice de mémoire, qui m'a mise en garde contre les écueils du plan de travail. Ainsi, je lui ai proposé une conception du mien avant de le donner aux élèves. J'ai essayé de le rendre le plus explicite possible pour que les élèves soient réellement autonomes. Au fil du temps, j'ai constaté que le contenu des plans de travail était trop exigeant pour les élèves les plus fragiles. En période 2, leur ai donc proposé des plans de travail avec moins d'entraînements. Pour mes deux élèves en grandes difficultés, je leur avais constitué un petit livret avec des exercices issus de manuels de CE1 pour *C*, et des exercices issus de manuels pour dyslexiques pour *M*. Mais, cela n'a duré que peu de temps puisqu'en période 3, je n'ai eu la classe seulement une semaine et demie. De plus, je ne voulais pas les stigmatiser en leur proposant autre chose, d'autant plus que *C* exprimait l'envie de choisir les entraînements comme « *les autres* ».

III.1.3. Cheminement vers l'aménagement de l'espace-classe

Lors de la pré-rentree, j'ai proposé à mon binôme d'organiser la classe en îlots afin de favoriser la coopération entre pairs. J'avais déjà l'idée de faire travailler les élèves en binômes ou en groupes, elle avait le même point de vue. Après discussion, nous avons quelques craintes à propos du

comportement des élèves. Nous avons donc opté pour une installation des tables en « U » afin d'avoir une vue d'ensemble de chacun.

Toutefois, avec cette installation, l'espace-classe n'était pas optimisé. Nous pouvions circuler qu'à l'intérieur du « U », n'avions que peu de place sur les côtés et l'espace au fond de classe était très restreint. Avec cette disposition, les déplacements des élèves ne pouvaient pas être souples, comme nous le souhaitions au début. En plus de cela, ni l'une ni l'autre ne se sentait à l'aise. Ainsi, en réfléchissant à mon dispositif et notamment à sa place dans la classe, j'ai proposé de tenter le fonctionnement en îlots. Beaucoup de questions ont émergées pour que cette disposition soit bénéfique pour les élèves et pour nous, les enseignantes. De ce fait, six îlots ont été installés, des groupes de 4 et de 6 élèves essentiellement de niveaux hétérogènes. Je préférerais ne pas rassembler les élèves les plus fragiles ensemble et privilégier le tutorat entre pairs au sein d'une même table.

Cette nouvelle disposition des tables permettait de mieux circuler dans la classe pour aller aider et corriger les élèves. J'ai ainsi pu créer un espace dédié à l'autonomie des écoliers au fond de la classe avec une étagère comprenant les ateliers autonomes et le portant des affiches, comme expliqué précédemment dans le dispositif. Les élèves aussi arrivaient mieux à circuler dans ce nouvel espace. Ils avaient de la place pour choisir leur atelier et regarder les affiches de référence. Cependant, une des limites qui est apparue est celle d'aller d'une table à l'autre pour aider les élèves en difficultés. Le temps n'était donc pas optimisé car j'allais d'une table à une autre pour expliquer, souvent, les mêmes choses. Grâce à cette organisation, j'ai pu observer davantage le comportement des élèves, ceux qui avaient besoin d'être devant, plus près de moi, et ceux pour qui, être derrière leur convenait. De ce fait, j'ai appris à mieux les connaître, mais aussi à travers les corrections de leurs cahiers. Au bout de quelques semaines, j'ai pris la décision, en accord avec ma binôme, d'installer les élèves les plus fragiles, plus près de nous et moins espacés des uns des autres. Je trouvais aussi judicieux de disposer des élèves présentant des difficultés similaires au sein d'un même îlot pour les aider simultanément. Ainsi, je pouvais accorder plus de temps à ces élèves et proposer des étayages plus ajustés par petits groupes dans un îlot, mais je proposais également à certains de venir à mon bureau s'ils avaient besoin que je réexplique une notion avant de commencer les exercices ou pendant leur exécution. Mais, au fil du temps, je me suis sentie à l'étroit. J'ai donc installé, en fin de deuxième période, avec les tables et les chaises inoccupées, une table représentant la « table d'appui » pour travailler avec un groupe de besoin. Elle est disposée juste devant le coin autonomie, dans le but de surveiller les élèves autonomes mais aussi d'avoir une vue d'ensemble sur le groupe-classe. Cela a permis de ne pas toujours travailler avec les mêmes élèves, même si certains se retrouvaient presque à chaque fois dans ce groupe de besoin. A chaque nouvelle notion étudiée, avant de commencer les exercices, je demandais aux écoliers ceux qui avaient besoin de plus d'explications et je formais un ou deux petits groupes pour expliciter davantage ce qui était attendu d'eux. A la fin de chaque phase d'exercices, avant de passer au domaine suivant, je demandais et notais les élèves qui pensaient avoir besoin de moi lors de la prochaine séance. Ces groupes de besoins co-constitués avec les élèves étaient très souvent en accord avec l'idée que j'avais de mes groupes à un moment donné.

III.2. Analyse de l'évolution de l'autonomie : des élèves autonomes ?

III.2.1. L'autonomie au début d'année

Au début de la mise en place de mon dispositif, j'ai constaté que beaucoup d'élèves n'étaient pas autonomes et me sollicitaient encore régulièrement. De plus, certains avaient des difficultés à organiser leur travail. Je retrouvais souvent des entraînements non collés, des feuilles avec des réponses mais sans titre, des plans de travail sans nom, des cases non cochées alors que des ateliers avaient été réalisés. Avec du recul, je ne pouvais pas leur en vouloir car j'étais aux prémices de cette nouvelle organisation et moi-même je tâtonnais pour les guider vers le chemin de l'autonomie. J'avais pour objectif d'aider les écoliers à organiser leur travail en prenant en compte les définitions de P.MEIRIEU citées dans la partie « I.3. » pour les faire devenir des élèves autonomes.

Pour rendre mes attentes explicites, j'ai recueilli leurs différentes représentations suite à ma question : « *Comment définiriez-vous un élève autonome ?* ». La majorité des réponses se sont dirigées vers le fait de « *ne pas déranger la maîtresse* », « *ne pas faire de bruit* », « *ne pas déranger nos camarades* », mais aucune réponse ne faisait référence à la méthodologie de travail pour être un élève acteur de ses apprentissages en autonomie. Puis, après ce temps d'échanges, j'ai projeté la grille d'observation au TNI en explicitant chaque critère afin de permettre aux élèves de savoir ce que j'attendais réellement d'eux.

De plus, cette grille d'observation représente une évaluation formative me permettant de repérer les éventuelles difficultés des écoliers sur l'organisation de leur travail et les comportements de chacun d'eux afin de pouvoir apporter mon aide pour les faire progresser. Ainsi, j'ai fait le choix d'effectuer un point à différents moments de l'année dans le but d'avoir un regard global sur l'ensemble du groupe-classe concernant ce nouveau dispositif. Ces observations ont essentiellement eu lieu entre la période 2 et la période 3 (dans laquelle j'ai eu les élèves seulement une semaine et demie). A la fin de l'année, j'effectuerai un nouveau point et je ferai part de mes observations aux élèves afin que chacun puisse prendre conscience de son parcours et des progrès réalisés depuis la rentrée scolaire.

Dans cette grille, les prénoms des élèves sont cachés et ont été modifiés pour conserver l'anonymat. Pour les critères qui ne sont pas respectés, j'ai écrit « non » en bleu et pour les critères respectés, j'ai écrit « oui » en orange.

III.2.2. L'autonomie évaluée en novembre

Pour le mois de novembre, j'ai évalué chaque critère de la grille d'observation de l'autonomie (*annexe 9*) en effectuant les premiers pourcentages (arrondis aux dixièmes) que j'ai recensé ci-dessous.

- Pour le critère « *Je m'empare automatiquement des plans de travail.* » : 13 élèves ne le font pas soit **48,1%** et 14 élèves le font soit **51,9 %**.
- Pour le critère « *Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.* » : seuls deux élèves ne le font pas soit **7,4 %** et 25 élèves le font soit **92,6 %**.
- Pour le critère « *Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.* » : 17 élèves ne le font pas soit **63 %** et 10 élèves le font soit **37 %**.
- Pour le critère « *J'utilise les outils de références.* » : 19 élèves ne le font pas soit **70,3 %** et 8 élèves le font soit **29,7%**.

- Pour le critère « *Mon travail est propre et organisé.* » : 15 ne le font pas soit **55,6 %** et 12 le font soit **44,4 %**.
- Pour le critère « *Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.* » : 13 élèves ne le font pas soit **48,1%** et 14 le font soit **51,9%**.

Au regard de ces résultats, je constate que les déplacements se sont nettement améliorés depuis le début de l'année, les élèves circulent beaucoup plus calmement dans la classe pour aller au coin autonomie ou pour réaliser un défi en binôme. Seuls deux élèves, ayant des problèmes de comportement, n'ont souvent pas cette attitude. A cette période de l'année, ma binôme et moi réfléchissons à des solutions pour eux deux.

Je remarque également que les élèves commencent à s'emparer de ce nouveau dispositif et deviennent progressivement autonomes. Cette évolution peut résulter des entraînements que je propose puisqu'ils sont proches de ceux réalisés collectivement mais aussi parce que les consignes donc déjà connues. Ainsi les élèves peuvent « être capables de lire et de comprendre des consignes » (P.MEIRIEU). De plus, j'ai passé beaucoup de temps à répéter et expliquer les règles de l'autonomie, autant de fois qu'il me semblait nécessaire, notamment à chaque fois que je reprenais la classe. Toutefois, cette mise en place est plus difficile à suivre pour d'autres élèves. En effet, certains s'emparent directement des plans de travail mais n'ont pas une attitude autonome lorsqu'ils effectuent les entraînements. A contrario, pour d'autres élèves, prendre leur plan de travail sans mon intervention n'est pas encore automatique, mais ils ne me sollicitent pas quand je suis avec un groupe de besoin. Quant à certains élèves fragiles, comme Lila ou Emma par exemple, qui ont besoin de plus de temps pour travailler, elles ne s'emparent peu voire pas du tout des plans de travail. Nolan et Line ont également des fragilités, mais ils travaillent assez rapidement ce qui leur permet de réaliser des ateliers en autonomes.

D'une manière générale, les écoliers n'ont pas encore pris acquis une autonomie organisationnelle : ils n'ont pas encore pris l'habitude d'inscrire une croix quand ils ont terminé un entraînement et leur travail n'est pas soigneux et organisé. Les élèves les plus fragiles, commencent parfois un entraînement et ne le terminent pas, ils n'inscrivent donc pas de croix dans la colonne, c'est le cas de Lila par exemple. Certains écoliers sont déjà organisés depuis le début de l'année, notamment Jules et Antonin (**annexes 14**) qui ont souvent terminé leur travail en avance et qui ont été les premiers à être autonomes. Ils font également partis de ceux qui ont effectué le plus d'ateliers au cours de l'année.

De plus, seulement 26% d'entre eux utilisent des outils pour s'aider. Cependant, les affiches de référence n'avaient pas encore été réalisées, les élèves les ont commencées le 22 novembre et cette grille a été remplie à la fin du mois, ce qui explique ce faible pourcentage. Très peu ont donc eu le réflexe de s'aider en prenant appui sur leurs cahiers de leçons. Ces résultats révèlent que la plupart des écoliers ne sont pas encore capables d'organiser seuls leur travail en autonomie, c'est-à-dire d'être en capacité « de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail » selon P.MEIRIEU.

III.2.3. L'autonomie évaluée en janvier

Pour le mois de janvier, j'ai évalué chaque critère de la grille d'observation de l'autonomie (**annexe 10**) en effectuant les pourcentages ci-dessous.

- Pour le critère « *Je m'empare automatiquement des plans de travail.* » : 9 élèves ne le font pas soit **33,3%** et 18 élèves le font soit **66,7%**.
- Pour le critère « *Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.* » : seuls deux élèves ne le font pas soit **7,4 %** et 25 élèves le font soit **92,6 %**.

- Pour le critère « *Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.* » : 7 élèves ne le font pas soit **26%** et 20 élèves le font soit **74% %**.
- Pour le critère « *J'utilise les outils de références.* » : 10 élèves ne le font pas soit **37%** et 17 élèves le font soit **63%**.
- Pour le critère « *Mon travail est propre et organisé.* » : 6 ne le font pas soit **22,2 %** et 21 le font soit **77.8 %**.
- Pour le critère « *Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.* » : 6 élèves ne le sont pas soit **22,2%** et 21 le font soit **77.8 %**.

A la fin du mois de janvier, je distingue une nette évolution et une amélioration dans tous les critères de la grille. La plupart des élèves sont devenus autonomes et sont « capables de se mettre au travail en l'absence du professeur » (P.MEIRIEU): 66,7 % pour le critère 1 et 77,8% pour critère 6, contre 51,9 % et 51,9 % au mois de novembre. Ces résultats peuvent être dus aux outils proposés, notamment les affiches de référence qu'ils ont eux-mêmes créés et la grille d'autocorrection pour les rallyes-copies. En effet, lorsqu'ils avaient besoin d'aide, au lieu de me solliciter, ils se déplaçaient vers le portant et regardaient l'affiche dont ils avaient besoin. C'est le cas de Ylian et Alex par exemple (**annexe 15**), lorsqu'ils ont réalisé un défi en binôme. Alex était déjà autonome au mois de novembre contrairement à Ylian, mais il n'avait pas le réflexe de s'appuyer sur ses leçons. D'autres élèves se déplaçaient peu vers le portant mais s'aidaient de leurs cahiers, comme Line ou Augustin. De plus, en période 2, j'avais beaucoup insisté sur le fait qu'ils pouvaient chercher par eux-mêmes certaines règles de grammaire, d'orthographe ou des procédures de calculs, par exemple dans les outils de référence et qu'ils pouvaient ainsi « réunir tous les instruments nécessaires » (P.MEIRIEU) pour qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages. J'avais également instauré le tutorat au sein de la classe, en proposant à certains élèves d'aller aider leurs camarades. Par contre, selon les notions étudiées et les difficultés des élèves, ce n'était pas toujours les mêmes qui étaient tuteurs. Cela permettait également de ne stigmatiser aucun élève. Par ailleurs, l'entraide s'est installée dans la classe car des écoliers comme Jules, Ethan ou Antonin allaient guider ceux qui étaient un peu plus perdus dans les ateliers en autonomie. J'intervenais donc très peu, ce qui m'a permis d'être pleinement présente auprès des groupes de besoin.

Quant aux déplacements, le pourcentage est stable, tous sont « capables de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades » (P.MEIRIEU). Les comportements de Nino et Maxime se sont nettement améliorés lors de cette période, mais leurs déplacements restent encore bruyants. D'une part, je les ai encouragés à continuer leurs efforts et j'ai accepté, à certains moments, qu'ils réalisent des défis autonomes ensemble pour leur prouver la confiance que j'ai en eux (**annexe 16**). D'autre part, d'un point de vue institutionnel, nous avons tenté de faire avancer les choses. Une Equipe de Suivi de Scolarisation a eu lieu début mars pour Maxime et une autre doit avoir lieu pour Nino en fin d'année.

A travers les travaux des élèves, j'ai constaté de véritables progrès concernant l'organisation et le soin de leur travail. En effet, le pourcentage du critère 2 a augmenté, comparé au mois de novembre, il en est de même pour le critère 4. A cette période de l'année, presque tous les élèves collent les entraînements en autonomie sur une feuille et retranscrivent le nom ou le numéro de l'exercice. C'est le cas de Line qui organise davantage ses exercices autonomes comparés au mois de septembre (**annexe 17**) et Paul qui fait désormais attention à bien remplir son plan de travail et les grilles d'autocorrections par exemple (**annexe 18**).

De plus, ce qui a réellement changé entre le mois de décembre et le mois de janvier, c'est la mise en place de temps dédiés à l'autonomie. Grâce à cette mise en œuvre, presque tous les écoliers ont pu s'emparer de leurs plans de travail, notamment Léa et Emma qui ont réalisé des rallyes-copies en

prenant pour appui sur la grille d'auto-évaluation. Quant à Lila, elle prenait un réel plaisir à créer les affiches de référence, mais avait peu l'occasion de s'en servir. Ces temps d'autonomie, lui ont permis de commencer à acquérir les bases pour être une élève autonome (*annexe 19*).

Toutefois, Clothilde, Nino et Matthéo n'ont pas tellement évolué dans cet apprentissage car ils avaient besoin que je revois avec eux des notions antérieures qu'ils n'avaient pas acquises et qui faisaient obstacle à la compréhension des nouvelles leçons. De plus, Matthéo est un élève dyslexique, qui présente une grande fatigabilité, il a donc besoin de temps pour se reposer. Nino présente des troubles dans les fonctions exécutives, il ne peut pas tout écrire et se fatigue aussi rapidement. C'est pourquoi j'ai décidé de ne pas leur imposer les plans de travail afin de respecter leurs propres besoins.

D'un point de vue institutionnel, j'ai rédigé le PPRE de Clothilde le 23 janvier, une Equipe de Suivi de Scolarisation doit avoir lieu en fin d'année et ma binôme a assisté à celle de Matthéo le 20 janvier où une orientation pour un dispositif ULIS collège a été proposée et acceptée par les parents.

III.2.4. L'autonomie évaluée début mars

Pour cette grille d'évaluation, j'ai analysé les critères pour 26 élèves et non plus pour 27 puisque Léo est passé en CM2 au début du mois de février. (*annexe 11*)

- Pour le critère « *Je m'empare automatiquement des plans de travail.* » : 9 élèves ne le font pas soit **34,6%** et 17 élèves le font soit **65,3%**.
- Pour le critère « *Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.* » : seuls deux élèves ne le font pas soit **7,7 %** et 24 élèves le font soit **92,3 %**.
- Pour le critère « *Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.* » : 7 élèves ne le font pas soit **26%** et 19 élèves le font soit **73%**.
- Pour le critère « *J'utilise les outils de références.* » : 10 élèves ne le font pas soit **37%** et 16 élèves le font soit **61,5%**.
- Pour le critère « *Mon travail est propre et organisé.* » : 6 ne le font pas soit **22,2 %** et 20 le font soit **77 %**.
- Pour le critère « *Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.* » : 6 élèves ne le font pas soit **22,2%** et 20 le font soit **77%**

Début mars, j'ai souhaité faire le point sur l'autonomie des élèves avant de commencer le stage massé. D'une manière générale, les pourcentages sont similaires avec ceux du mois de janvier, ce qui peut s'expliquer par le fait que j'ai eu la classe seulement deux jours au mois de février. Par conséquent, les élèves n'ont eu que très peu de temps accordés à l'autonomie et se sont peu emparés des plans de travail. Ils n'ont également pas eu de retours réflexifs sur leurs ateliers. Ceux qui étaient autonomes le sont donc toujours, en s'appliquant davantage dans la réalisation de leurs entraînements, comme Iris, Clara et Ethan par exemple. A contrario, certains ne le sont pas encore mais le deviennent. C'est le cas de Léa et Emma qui me sollicitent encore lorsqu'elles sont en difficultés, mais elles ont désormais compris et acquis le fonctionnement des plans de travail et réussissent à se repérer dans l'étagère.

Ce constat m'amène à conclure que l'autonomie n'est pas innée et ce n'est pas non plus une capacité qui se développe instantanément. Il faut plus ou moins de temps selon les élèves. Je peux observer que pour certains d'entre eux, des critères ont été respectés entre novembre et janvier alors que d'autres ne le sont pas encore, ce qui confirme que les compétences d'un élève autonome s'acquièrent progressivement et tout au long de la scolarité. Ainsi, ces résultats m'amènent à affirmer qu'il est important et même nécessaire de consacrer des temps dédiés à l'autonomie au cours de la

semaine afin que tous les élèves puissent acquérir les compétences pour être autonomes dans leurs apprentissages, mais aussi pour qu'ils puissent progresser. Sur la vidéo du 25 février (*annexe 20*) où tous les élèves sont en autonomie, Nino et Emma réalisent un défi ensemble. Cette dernière aide même son camarade à comprendre ce qu'il faut faire. Ces temps en autonomie sont bénéfiques pour Nino car il s'implique davantage et apprécie que ses camarades l'aident, tout comme Clothilde. Quant à Léa, elle travaille seule sur la vidéo et, ce jour-là, elle m'avait même dit « *Regarde Maîtresse, j'ai pris mon plan de travail et j'ai fait ça toute seule* ». De son côté, Louane n'avait pas compris un entraînement et pour une fois elle est venue me voir. Je n'ai même pas eu le temps de lui répondre qu'Antonin a souhaité lui expliquer puisqu'il l'avait déjà réalisé et que je l'avais corrigé. De plus, ces temps me permettent de lâcher prise sur le groupe-classe, en les observant tous de loin. Parfois, je circule dans la classe pour écouter certaines paroles, les encourager, les motiver et les guider si besoin. Cette organisation me permet surtout de consacrer des petits moments avec certains élèves pour effectuer des retours réflexifs afin qu'ils puissent progresser dans leurs apprentissages. Ma première hypothèse « *La mise en place des ateliers autonomes favorise la réussite des élèves à travailler seuls, et permet ainsi à l'enseignant de se libérer un moment du groupe-classe* » est donc validée puisque la majorité des élèves sont en capacité de s'autogérer dans leur travail, même si l'autonomie doit se développer davantage pour certains.

III.3. Analyse des progrès des élèves

Pour analyser les progrès des élèves en termes de compétences, je me suis concentrée sur deux points : les rallyes-copies et les retours réflexifs faits en individuels.

III.3.1. Les rallyes-copies : quels progrès dans le script ?

Afin de m'assurer que les élèves avaient bien cerné les objectifs d'apprentissage des rallyes-copies, j'ai décidé d'enregistrer certains d'entres-eux dont les paroles ont été retranscrites ici.

Léo : retranscription janvier (annexe 21)

L : J'ai écrit, j'ai vu mon rallye-copie et j'ai écrit sans rien oublier pour rapporter plus, pour ne pas oublier les majuscules. Donc j'ai bien, j'ai recopié sans faute, plus doucement que d'habitude.

PE : Qu'est-ce que ça t'a apporté de recopier plus doucement ?

L : Bah on fait moins de faute, on oublie moins de lettres.

PE : Donc on fait plus attention.

L : Et, on fait plus attention surtout et en plus, on, ça permet d'écrire plus, plus que d'habitude.

PE : Hum, hum.

L : Et après quand on a terminé le rallye-copie, on a une grille d'autocorrection avec une partie élève. Je n'ai pas oublié les majuscules. On coche, on se relit et on coche si on n'a pas oublié les majuscules.

[...]

PE : Et toi tu as tout vérifié alors ?

L : Oui.

[...]

L : Si on a une croix ici (en montrant la case maîtresse) ça veut dire qu'on pas ...

PE : Donc, si je te mets une croix ici, qu'est-ce que tu dois faire ?

L : Ça veut dire que j'ai oublié la ponctuation. »

Clara et Louane : retranscription décembre (annexe 22)

«**PE :** Expliquez-moi les filles, comment fonctionne le rallye-copie.

C : En faite, on a un texte ici, et on va devoir recopier ce texte sur une feuille avec le titre et on va devoir recopier, euh, le texte. On va devoir faire les majuscules, les points. On va devoir faire tout comme le texte. Et après, après, quand on aura terminé, on va avoir une grille de correction et euh...

PE : De correction ?

C : Autocorrection !

PE : Donc, c'est quoi une autocorrection ?

C : En faite, une autocorrection, c'est quand on peut, euh, déjà se pré, euh, corriger, regarder nos fautes tout seul, euh, pour être autonome. Donc, du coup, on va faire l'autocorrection

(Ensuite, Louane lit les différents critères.)

PE : Alors qu'est-ce-que vous devez faire du coup quand vous avez terminé un rallye-copie ?

L : Bah on regarde, si on a mis toutes les majuscules.

C : Et on va cocher.

L : Et on va cocher du coup les cases élèves.

PE : Oui.

L : Et ça (en montrant les cases maîtresses) on s'en occupe pas.

PE : Ça sert à quoi ça du coup ?

C : C'est, ici ?

PE : Oui.

C : Là c'est en fait, c'est la maîtresse qui va reprendre notre grille d'autocorrection et elle va faire une croix si c'est bien fait.

PE : Et alors, là les filles vous avez, vous pensez que vous avez bien fait ? Vous vous êtes relues ou pas ? Calie ?

C : Non pas encore. Parce que j'ai pas du tout terminé.

PE : D'accord. Et toi Lou ?

L : Bah pour l'instant moi je crois que c'est bon. »

A travers ces interactions langagières, j'ai constaté que les élèves avaient rapidement compris le déroulement des rallyes-copies et les différents critères à remplir pour se corriger eux-mêmes. Ils ont également cerné les objectifs et les enjeux de cette grille autocorrective. Clara affirme que cet outil permet de regarder seul ses fautes afin de devenir autonome. Quant à Léo, il explique avoir écrit plus doucement que d'habitude pour être vigilant sur chacun des critères.

Un outil certes compris, mais, est-il maîtrisé par les élèves ? Ont-ils progressé dans leur script ?

En comparant les rallyes-copies du début d'année et d'autres effectués après la création de la grille d'autocorrection, je remarque une amélioration prouvant la rigueur élèves sur cette tâche. C'est le cas notamment de Benjamin qui avait oublié une phrase et un trait d'union dans l'un de ses premiers rallyes-copies, mais qui a progressé au fil de l'année. En effet, dans un autre entraînement, tous les critères sont respectés à l'exception d'un mot qui est erroné, il a ajouté la lettre « s » à un nom singulier, ce qui peut être dû à un manque d'attention en se relisant avec la grille (**annexe 23**). Quant à Juliette, son premier rallye-copie comprenait quelques erreurs d'orthographe, sûrement omises par une non-relecture de la production finale, puisqu'à cette période, la grille d'auto-évaluation n'était pas construite. Quelques temps après, un autre de ses rallyes-copies témoigne de plus de rigueur de sa part car aucun mot n'est erroné et l'ensemble des critères sont respectés, même si son écriture pourrait être plus lisible (**annexe 24**). Jules aussi a progressé dans cette tâche puisqu'au début de l'année, il oubliait le titre et ne se relisait pas, ce qui le conduisait à laisser des mots mal orthographiés car il a tendance à travailler très vite. Désormais, il prend le temps de se relire grâce à la grille d'autocorrection, et même s'il oublie encore des erreurs, il prend l'initiative de les corriger en vert afin de rendre visible sa relecture (**annexe 25**). De son côté, Ali est un élève peu appliqué en écriture mais qui s'est nettement amélioré dans cette compétence. Je lui propose des rallyes-copies moins longs afin qu'il puisse se concentrer sur les différents critères, ce qu'il fait de manière sérieuse (**annexe 26**). Ses progrès dans l'acte de copie le rendent fier, d'ailleurs, nous avons appris que son père avait mis en fond d'écran des lignes d'écriture d'Ali sur son portable. Clara aussi a progressé même si quelques erreurs restent présentes après

l'autocorrection. Dans l'un de ses premiers rallyes-copies, elle avait oublié un mot et en avait mal orthographié plusieurs (*annexe 27*). Quelques temps plus tard, des progrès étaient visibles, elle n'oubliait plus de mot et faisait moins d'erreurs. Quant à Emma, elle n'a eu que très peu l'occasion d'effectuer cet entraînement, mais à chaque fois, elle s'appliquait en respectant les critères, témoignant de son attitude sérieuse et impliquée à l'école, malgré ses fragilités (*annexe 28*).

Pour conclure sur les rallyes-copies, je peux affirmer que tous les écoliers ont progressé. Ils ont pris le soin de respecter les différents critères même si des erreurs orthographiques persistent, ce qui peut être dû à une grande concentration, pour certains, au cours de la journée, et donc, ils peinent à se relire correctement. Les résultats obtenus dans l'acte de copie peuvent s'expliquer par l'outil co-créé avec les élèves, soit la grille d'autocorrection. Cette co-construction semble avoir été bénéfique car elle représente une situation explicite. En effet, en m'appuyant sur des copies peu rigoureuses, j'ai amené les élèves à extraire les critères attendus pour réussir cette tâche, ce qui a engendré une meilleure compréhension des objectifs des rallyes-copies. Or, le dossier « Enseigner plus explicitement »²⁶ du centre Alain Savary, stipule que pour les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'université Paris 8, « expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations explicites ».

Pour continuer d'entraîner mes écoliers à l'acte de copie afin qu'ils consolident leurs compétences, j'avais prévu, en période 5, de proposer des séances issues de l'ouvrage *Scriptum* de S.CEBE, C.MARTINET et G.PELGRIM (2016) qui est un outil permettant un « enseignement explicite et progressif de la copie et de l'orthographe lexicale ». ²⁷La co-création de la grille d'autocorrection est similaire à la séance 2 « Prendre conscience que vite n'est pas toujours synonyme de bien ». Mais d'autres séances étaient, selon moi, intéressantes comme la troisième qui les amène à prendre conscience de la manière dont ils copient, tout comme les séances sur l'apprentissage des régularités de la langue française qui a pour but d'éviter certaines erreurs orthographiques que je retrouve encore dans quelques rallyes-copies.

III.3.2. Les retours réflexifs : l'importance des interactions langagières

Un peu avant les vacances de décembre, j'ai commencé à effectuer des retours réflexifs afin que les élèves explicitent leur cheminement sur la réalisation des entraînements en autonomie et m'assurer de leur compréhension, mais aussi pour les étayer dans leurs formulations langagières. Je souhaitais que ces feedbacks les aident à progresser et les motivent, ce qui est conseillé par le CNESCO (2017). J'ai donc choisi quelques retranscriptions que je vais tenter d'analyser en précisant ce que l'élève a compris, ce qu'il sait faire, mais aussi ce que j'aurais pu dire afin de rendre plus saillante leur compréhension et être plus précise dans ces retours réflexifs.

Nino : un passage de retranscription du 6 janvier (annexe 29)

« **N** : En fait, là je suis en train de faire un exercice sur les nombres en mille. Donc, j'ai, euh, j'ai huit-cent-soixante-neuf et je dois relier à le nombre en lettres.

PE : Alors, ça se lit huit-mille deux-cent soixante-neuf. Et tu dois trouver le nombre écrit en lettres. Et ici tu dois faire quoi ?

²⁶ Centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>

²⁷ Cèbe, S. et Martinet, C. et Pelgrims, G. (2016). *Scriptum – Apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris : Retz

N : [...] Je dois l'écrire en lettre.

Dans le troisième, je dois, il y a écrit 3100, et ben, je dois l'écrire en chiffres.

PE : D'accord, est-ce que tu peux me lire ce nombre s'il te plait ?

N : Mille sept-cent vingt-neuf

PE : Celui-ci ?

N : Quatre mille soixante »

A travers cette interaction langagière avec Nino, j'ai souhaité le faire verbaliser sur l'atelier en mathématiques qu'il était en train d'effectuer. C'est une feuille d'exercices simplifiés que j'avais photocopiée spécialement pour lui, afin de m'assurer qu'il maîtrisait bien les grands nombres entiers, car il est fréquent qu'il refuse de réaliser le travail demandé en groupe-classe, ce qui a pour conséquence la difficulté, pour ma binôme et moi, de savoir où il se situe dans les apprentissages : ce qu'il a acquis, ce qui est en cours d'acquisition et ce qu'il n'a pas acquis.

Ici, je me suis rendue compte que Nino avait été « capable de lire et de comprendre des consignes » (P.MEIRIEU) tout seul, ce qui n'est pas toujours le cas. J'ai constaté que la lecture des grands nombres entiers n'était pas totalement acquise. En effet, dans le nombre 8 269, il ne semblait pas distinguer la classe des milliers et la classe des centaines, ce qui l'a induit en erreur lors de la lecture du nombre. Il ne semble donc pas avoir compris la valeur d'un chiffre dans le nombre en fonction de la position du chiffre dans le nombre. Je l'ai donc repris en relisant ce nombre, puis, dans le troisième exercice qui était similaire, je lui ai demandé de relire tous les nombres, ce qu'il a bien réussi.

Avec du recul, je me rends compte que je n'ai pas été assez précise dans mes formulations et dans mon étayage. J'aurais pu lui préciser qu'il s'agit des grands nombres entiers et plus particulièrement des milliers lorsqu'il a dit « les nombres en mille ». Il aurait aussi été intéressant de prendre le tableau de numération (j'en ai plastifié plusieurs pour les laisser dans le coin autonomie) et lui proposer de placer chaque chiffre du nombre 8 269 dans les colonnes pour vérifier si l'aspect cardinal était bien acquis. Sur le moment, je me suis surtout centrée sur l'association des nombres écrits en lettres avec ceux écrits en chiffres, ce qu'il a très bien réussi, et sur la lecture des grands nombres entiers qui reste à consolider.

De plus, lors de ce temps dédié à l'autonomie, le 6 janvier, plusieurs élèves ont tenté de résoudre un problème, qui, comme son nom l'indique, a été un véritable problème pour certains car le mot inducteur « diminué » les a induits en erreur.

Louane : un passage de retranscription du 6 janvier (annexe 30)

« **L** : J'ai fait le problème 1, c'est du coup un problème. Ils disent que pendant les soldes, une télévision haute définition coûte 1275 euros, son prix a diminué de 130 euros, quel était son prix avant les soldes ? Bah, on fait... »

PE : Alors, qu'est-ce que tu t'es dit ?

L : $1275 + 130$

PE : Alors, pourquoi tu as fait une addition alors que ici c'était écrit « diminué », que le prix avait diminué. Que représentaient les 1 275 ?

L : Bah, ils disent que c'était avant les soldes, du coup on sait que c'est un plus, du coup on fait $1\ 275 + 130$ est égale à 1405.

PE : D'accord. Alors, ce qu'il fallait se dire, c'est qu'on avait le prix de maintenant, 1 275, et que son prix a diminué de 130 euros, donc pour trouver le prix initial, le prix avant les soldes, il fallait bien faire $1\ 275 + 130$. »

A travers cet échange langagier, j'ai pu faire verbaliser Louane sur les réflexions qui l'ont amenée à effectuer une addition pour résoudre le problème. En effet, j'avais perçu qu'elle avait fait le lien entre le prix pendant les soldes et le fait d'effectuer une addition pour trouver le prix initial, soit un prix plus élevé que celui de maintenant. C'est pourquoi, j'ai souhaité qu'elle justifie le choix de cette opération. Grâce à cette interaction langagière, j'ai pu constater que Louane avait bien saisi le sens de ce

problème et que le mot inducteur « diminué » n'avait pas entravé sa compréhension, ce qui n'est pas le cas de Line. Concernant mes verbalisations, j'aurais pu relancer les propos de Louane lorsqu'elle affirme « *c'était avant les soldes, du coup on sait que c'est un plus* », en lui demandant ce qui lui permet d'avancer cette idée afin de la faire davantage verbaliser sur ce que signifie le mot « soldes » et ainsi donner plus de sens à ce problème, au lieu de reformuler directement ses paroles en les précisant.

Line : retranscription du 6 janvier (annexe 31)

« **L** : Déjà, j'ai lu la consigne et j'ai fait une soustraction.

PE : Alors, quel est le mot qui t'a permis de te dire que tu faisais une soustraction ? Pourquoi tu as fait une soustraction ?

L : Euh, diminué.

PE : Diminué (je le souligne en même temps que je parle)

L : J'ai pensé que ça allait m'aider et diminué ça peut aussi dire moins, du coup j'ai pensé que c'était une soustraction.

J'ai fait $1\ 275 - 130$. J'ai fait $5 -$ ça fait 5 , $7 - 3 = 4$, $2 - 1$, 1 et $1 - 0$ ça fait 1 ;

PE : D'accord.

L : Et après j'ai fait, une phrase réponse : avant les soldes elle coûtait $1\ 145$ euros.

PE : D'accord, alors ce n'était pas une soustraction, mais je comprends que ce mot ait pu t'induire en erreur. En fait, là on te disait que pendant les soldes, une télévision coûte $1\ 275$ euros, en solde. Et là, en fait, on te demandait le prix avant les soldes et pas le prix après les soldes. Donc là, on te demandait le prix de départ. Donc le prix de départ est forcément plus grand ou plus petit que $1\ 275$?

L : Plus grand.

PE : Plus grand, auquel on doit ajouter ?

L : 130 euros

PE : 130 euros, d'accord. Est-ce que tu comprends ?

L : Ah fallait faire une addition !

PE : Alors, quelle addition selon toi il fallait faire ?

L : Fallait faire 1275 euros + 130 euros ?

PE : Oui, donc ça t'aurait donné le prix avant les soldes, d'accord. Et après, pour vérifier, tu aurais pu faire quoi ? »

Grâce à ce retour réflexif dans lequel Line a explicité son cheminement pour résoudre le problème, j'ai pu comprendre ce qui l'a induit en erreur : le mot inducteur « diminué ». En effet, elle a très bien exprimé le fait que ce terme, qu'elle associe à « moins » et donc à une soustraction, l'avait aidée dans son raisonnement. A travers mon feedback, j'ai d'abord souhaité lui signaler que je comprenais son erreur car il est vrai que le terme « diminué » est souvent associé à une soustraction. Pour lui expliquer la procédure attendue, je ne lui ai pas donné la solution entièrement afin de vérifier qu'elle avait mieux cerné le sens de ce problème. En demandant d'abord à Line si le nombre de départ est plus grand ou plus petit que $1\ 275$, le prix initial, puis en la questionnant sur le nombre qu'il fallait ajouter ensuite, j'ai tenté de l'aider à cheminer progressivement vers une nouvelle résolution de ce problème, qu'elle a désormais compris. Je l'ai également mis sur la piste d'une vérification possible de son résultat pour qu'elle tente de se corriger elle-même si elle rencontre un problème similaire. Cette interaction langagière est intéressante car elle m'a prouvée que Loraline était « capable d'analyser un échec » (P.MEIRIEU) grâce à ses réponses et à son exclamation « *Ah fallait faire une addition !* ».

Toutefois, j'aurais pu seulement lui indiquer, à l'aide d'un schéma, que le prix avant les soldes était forcément supérieur à celui de maintenant et lui demander de retourner à sa place pour réfléchir à une autre procédure avant de l'interroger à nouveau. Cela m'aurait permis de me rendre compte de son nouveau raisonnement. Cette interaction était aussi propice à réaliser un VIP sur l'erreur de Line (Valoriser – Interpréter-Poser l'écart, selon M.BRIGAUDIOT). J'aurais pu davantage valoriser le cheminement de Loraline en lui indiquant qu'elle s'était appuyée sur un mot inducteur, avant

d'interpréter son erreur pour la rendre explicite, puis j'aurais posé l'écart en expliquant le sens du problème.

Les retours réflexifs permettent également aux élèves d'être « capable d'être compris » (P.MEIRIEU), c'est le cas notamment à travers la retranscription de Jules pour la résolution d'un autre problème.

Jules : retranscription du 6 janvier (annexe 32)

« **J** : Ben j'ai fait $180 + 180$ euh $580 + 180 + 40$ est égal à 1220 et j'ai fait combien on pouvait pour aller à 1220

PE : Donc tu as, si j'ai bien compris,

J : J'ai additionné tous les nombres

PE : Oui

J : Et après, j'ai calculé la première colonne pour faire le résultat et après j'ai fait...

PE : Et donc pour trouver, une fois que tu as additionné $580 + 180 + 4$, ça t'a donné un résultat. Et qu'est-ce que tu as fait avec ce résultat pour trouver 320 ?

J : Ben j'ai calculé, j'ai mis $0 + 0 + 0$ c'est égal à 0. Pour faire 2, j'ai fait $8 + 8$ ça fait $16 + 4$ ça faisait 20. $20 + 2$ ça faisait 22. J'ai mis un 2 là et après j'ai mis 2 dans ma tête. Après, j'ai mis $2 + 5$ ça fait 7. $7 + 3$, $7 + 1$ plutôt, ça faisait 8.

PE : Donc, enfaite, tu as additionné ces trois nombres, mais après tu n'as pas fait 1120 moins le résultat que tu as trouvé pour ça. D'accord donc tu as fait une addition à trous en fait. D'accord je comprends mieux ! Parce que, sinon une fois que tu avais trouvé le résultat de l'addition de $550 + 180 + 40$, tu aurais pu faire 1 120, le total moins le résultat et tu aurais trouvé 380. D'accord ? Tu fais celui-ci ? »

Pour résoudre ce problème, plusieurs procédures étaient possibles. J'avais en tête que les élèves allaient additionner tous les nombres de la colonne et soustraire le résultat obtenu au nombre total pour trouver celui qui manquait. Si je n'avais pas eu ce retour métacognitif de Jules, j'aurais pensé qu'il avait procédé de la même manière que moi et que d'autres élèves que j'avais interrogés, ce qui n'était pas le cas. D'ailleurs, au début de l'échange, je ne saisissais pas vraiment son raisonnement, c'est au fil de son explicitation que j'ai compris quelle procédure il avait utilisée. Ainsi, j'ai décidé de proposer ce problème en correction collective afin que les écoliers puissent échanger sur leurs différentes procédures, en laissant un temps de résolution pour ceux qui ne l'avaient pas effectué en autonomie.

Des défis ont également été réalisés en binômes, c'est le cas de Ethan et Nolan que j'ai souhaité interroger et enregistrer car je trouvais ce problème intéressant dans la résolution des procédures et la compréhension des notions de « demi » et « partie entière ».

Ethan et Nolan : retranscription du 3 décembre (annexe 33)

« **PE** : Comment vous avez fait pour répondre à la question ? Qu'est-ce que vous vous êtes dits ?

E : On s'est dit que une demi-baguette c'est égal à la moitié de une baguette.

PE : Donc un demi c'est la moitié, très bien.

E : Après, on a fait deux demi-baguettes ça fait une baguette entière. Et vu qu'on sait que deux fois huit ça fait 16.

PE : Oui

E : Du coup on a su qu'il fallait faire 16, qu'il fallait prendre 16 demi-baguettes.

PE : Pour en faire combien au total ?

N : Euh... 16

(Ethan donne un coup de coude à Nolan et se cache la bouche avec ses mains.)

PE : Non, combien ?

E : Huit !

PE : Très bien ! »

En les interrogeant sur leur raisonnement pour résoudre ce problème, je me suis aperçue que Nolan, un élève fragile mais extrêmement motivé et curieux, n'avait pas totalement compris le sens de

ce problème. Le fait d'avoir travaillé avec un élève performant l'avait certes aidé et motivé, mais il était nécessaire en tant qu'enseignante, de lui signifier ce qu'il avait compris du problème et que je le guide, notamment à l'aide d'un schéma pour rendre saillante sa compréhension, ce que j'ai effectué après l'enregistrement.

Pendant les vacances de Noël, j'ai regardé le travail en autonomie des élèves et j'ai constaté que peu d'entre eux avait résolu ce problème, soit par manque de temps, soit peut-être, parce qu'ils ne le voulaient pas. J'ai ainsi décidé, le 31 janvier, un jour où j'étais en tuitage avec ma binôme, de proposer ce problème à toute la classe afin de vérifier leur compréhension sur les notions de demi, unité, qui ne sont pas aisées. En circulant dans les rangs, j'ai observé différentes procédures. Maxime avait dessiné une rangée de huit demi-baguettes, et en dessous, il avait associé les huit autres demi-baguettes. Chacune avait un numéro pour se repérer dans son schéma (*annexe 33*). Nino aussi s'est aidé d'un schéma qu'il a représenté au tableau en explicitant sa procédure.

Nino au tableau : retranscription du 31 janvier (annexe 34)

« **PE** : J'ai fait des demi-baguettes, du coup j'en ai fait ... euh

E : *Donc*, au total, tu as fait combien de demi-baguettes ? Combien de baguettes entières ça fait ?

PE : Huit

E : Très bien. Et donc, combien de demi-baguettes (en insistant sur le demi) ça fait ?

PE : Seize

E : Seize, très bien. Pourquoi seize ?

PE : Parce que ... euh (Rires). Je sais pas ...

N : Alors, pourquoi ? Antonin, va au tableau pour nous expliquer. Alors toi (en m'adressant à Nino), tu t'es essentiellement aidé du schéma c'est ça ? Tu as compté ensuite Nino ?

PE : Oui

E : D'accord, très bien !

A travers les verbalisations de Nino, j'ai constaté qu'il avait compris comment résoudre le problème, mais qu'il ne mettait pas de sens à la procédure utilisée. En effet, comme il est stipulé dans l'article « Enseigner explicitement », « réussir n'est pas comprendre ». Ici, Nino a réussi à résoudre le problème mais il n'a pas su expliquer que huit est la moitié de seize et par conséquent, que huit demi-baguettes représentent seize baguettes entières.

Cependant, avec du recul, je n'aurais pas dû interroger Antonin un élève performant. Il aurait été préférable que je guide Nino dans son activité de métacognition pour l'aider à expliciter ses procédures. Par exemple, j'aurais pu lui demander d'entourer les demi-baguettes au fur et à mesure en leur attribuant un numéro sur la première ligne et faire de même pour la seconde ligne. Cela lui aurait permis de comprendre que chaque demi-baguettes de la première ligne est associée à une demi-baguettes de la deuxième ligne, ce qui l'aurait conduit à assimiler que deux moitiés forment un tout, soit une unité. Concernant mes formulations langagières pour étayer Nino, il aurait été préférable que formule le terme de « moitié » qui aurait peut-être eu plus de sens pour lui que le mot « demi ».

Aux regards de ces retranscriptions lors des retours réflexifs, je me rends compte que les interactions langagières que j'ai eues avec les élèves sont d'une extrême richesse car elles permettent d'avoir accès à l'activité métacognitive des élèves pour traiter les tâches demandées. Comme le stipule le dossier « Enseigner plus explicitement » du centre Alain Savary, le simple fait de poser la question « *Comment fais-tu ?* », entraîne une conscientisation des processus intellectuels de l'élève interrogé et « l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive ». Grâce à ces retours, les écoliers acquièrent donc des capacités pour devenir « des élèves autonomes », notamment celles d'être « capable d'analyser un échec, de chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a

pas été efficace et de mettre en place de nouveaux moyens », d'être capable « de prendre la parole, d'être compris et convaincant ». (P.MEIRIEU).

III.2.3. Une hypothèse validée ?

La deuxième hypothèse sur les compétences des élèves « *Les ateliers autonomes permettent à chaque élève de progresser à son rythme et de consolider les bases* » n'est que partiellement validée, selon moi. Certes les élèves ont progressé dans les rallyes-copies et les ateliers autonomes ont permis aux plus performants de consolider les bases des apprentissages, mais cet outil n'a été que peu bénéfiques pour les écoliers les plus fragiles. En effet, comme je l'ai expliqué dans l'analyse de l'autonomie, l'alternance a fait que j'ai peu eu mes élèves en période 3 et 4, je n'ai donc pas pu effectuer autant de corrections collectives sur les ateliers autonomes et de retours réflexifs comme je l'aurais souhaité. Or, ces deux temps ont été particulièrement appréciés par les élèves. Lorsque j'ai projeté la vidéo de Nolan et Ethan, premier enregistrement support d'une correction collective, ma binôme m'a fait la remarque que tous les élèves étaient particulièrement attentifs et concentrés, leurs yeux rivés sur le tableau, ce qui s'est ressenti sur l'atmosphère de classe.

Par la suite, tous les écoliers me demandaient à être enregistrés pour que je puisse montrer leur vidéo à leurs camarades. Ces constats rejoignent les propos du CNETCO (2017) qui affirment que « les feedbacks sont un des leviers les plus puissants pour agir sur la motivation et l'apprentissage des élèves ».

Si c'était à refaire, j'aurais instauré cette organisation plus tôt dans l'année, afin qu'ils puissent tous bénéficier pleinement de leurs plans de travail. J'aurais également individualisé davantage cet outil si j'avais eu mes élèves sans interruption. Cette condition de travail m'aurait permis de leur faire des feedbacks plus réguliers mais aussi plus précis pour leur formuler de nouveaux objectifs.

Cependant, les groupes de besoin ont eu un impact positif sur les élèves fragiles car ils ont permis à Léa, Matthéo et Nolan, par exemple, de prendre confiance en eux et de participer davantage en collectif. Line s'est également révélée en période 3, se montrant souvent volontaire. De plus, travailler avec un nombre d'élèves réduit, ayant des difficultés similaires sur une notion a permis de les faire progresser à leur rythme. C'est le cas notamment de Lila et Emma qui n'avaient pas compris le partage des fractions et qui ont acquis cette notion grâce au groupe de besoin.

III.4. Prise en compte de l'hétérogénéité : analyse des effets du dispositif sur le climat de classe

Ce dispositif a permis, par différents biais, de créer un climat de classe propice aux apprentissages. En effet, je souhaitais instaurer un cadre scolaire bienveillant et sécurisé pour que chaque élève puisse pleinement développer ses capacités, sans crainte, et progresser.

Tout d'abord, la mise en œuvre des groupes de besoin et des plans de travail, puis les temps dédiés à l'autonomie, m'ont permis de respecter le temps d'apprentissage de chaque élève. En prenant en compte les besoins diversifiés de chacun, j'ai ainsi placé mes élèves au centre de mes situations d'apprentissage, tel que le stipule la loi Jospin (1989). C'est donc moi, en tant qu'enseignante, qui me suis adaptée à eux en proposant ce dispositif pour remédier à une difficulté rencontrée, l'hétérogénéité.

Rapport PEMF (visite 2 – 9.01): CC4 : « Les différents niveaux l'ont amené à prévoir des adaptations. Elle comprend que chaque élève a besoin d'un regard particulier. »

Selon moi, cela a eu un impact positif sur la motivation des élèves car je les prenais tous en considération, tels qu'ils étaient, avec leurs acquis et leurs difficultés. En installant ce dispositif au sein de la classe, je leur signifiais que je n'étais pas indifférente face aux différences, mais, qu'au contraire, je tentais de déployer mon énergie pour aider chacun mais aussi pour construire un climat de classe favorable aux apprentissages. Or, un élève qui ne se sent pas lésé, qui ressent que l'enseignant ne le lâche pas, sera davantage motivé et impliqué dans sa scolarité.

Aussi, afin d'enrôler l'ensemble du groupe classe, j'ai souhaité rendre les écoliers acteurs de leurs apprentissages en leur proposant de co-crédier des outils, notamment les affiches de référence et la grille d'auto-évaluation des rallyes-copies. De cette manière, chacun s'est senti investi dans la création de ce dispositif en apportant sa contribution et ses idées. De plus, les groupes de besoin étant flexibles selon les difficultés des élèves face aux notions étudiées, ils n'ont pas eu l'impression d'être stigmatisés, bien que, pour être honnête, quatre élèves se retrouvaient très fréquemment dans ces groupes. S'ils avaient été toujours constitués des mêmes protagonistes, cela aurait sûrement engendré une démotivation de la part de certains et aurait influé sur le climat de classe.

En étant en nombre restreint, les écoliers ont pu davantage verbaliser leurs difficultés et interrogations. C'est notamment le cas des « petits parleurs » selon l'expression de Agnès Florin, ceux pour qui, le groupe-classe fait obstacle à l'expression de leurs difficultés et émotions. Ainsi, grâce à ces groupes de besoin, j'ai pu être plus attentive et à leur écoute, ce qui a permis aux écoliers (les plus fragiles scolairement ou non) de prendre confiance en eux et de développer leur estime de soi. L'article « L'estime de soi en question »²⁸ précise que celle des élèves est fondamentale car elle est nécessaire à la réussite scolaire et « permet une autonomie de pensée et une prise de risque pour se lancer dans tout apprentissage ». De plus, selon la théorie de BANDURA, « la perception que l'apprenant a de ses émotions et des manifestations physiologiques qui en découlent, a une influence très forte sur l'apprentissage et la réussite scolaire ». ²⁹En somme, plus la perception de soi de l'apprenant va être élevée, plus la réussite de sa performance est probable. J'avais donc une responsabilité dans la construction de l'estime de mes élèves par le regard que je portais sur eux et l'appui que je représentais pour leur permettre de réussir. Il était donc nécessaire que je prenne le temps de la « co-construction » d'un cadre bienveillant.

Celui-ci s'est également installé grâce aux conseils d'élèves mis en place dès la première période. J'ai installé un coin dans la classe où j'ai placé une boîte pour que les élèves puissent déposer leurs mots : soit des problèmes, soit des félicitations, soit des propositions. J'avais envie de proposer un temps de paroles chaque vendredi pour qu'ils puissent s'exprimer sur la semaine passée avant de partir en week-end. C'est un temps que ma binôme a continué de privilégier lorsque je n'étais pas en classe. Je fais un bref aparté sur ce dispositif car certaines des propositions des écoliers sont en lien avec le coin autonomie et les plans de travail. En effet, L1 a soumis l'idée de déplacer le portant des affiches de références afin d'avoir davantage de place pour circuler vers l'étagère des ateliers autonomes car elle estimait que ceux qui choisissaient les entraînements et ceux qui regardaient les affiches étaient trop

²⁸ Gaisne, S. (2014). L'estime de soi en question. *Canopé*.

<https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html>

²⁹ Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*..

<https://journals.openedition.org/edso/174>

proches. Le lendemain, j'ai donc déplacé le portant pour une meilleure optimisation de l'espace au fond de la classe. Quant à *L2*, *E* et *K*, début décembre, elles ont exprimé le regret de ne pas avoir suffisamment de temps pour prendre leur plan de travail. *K* a parfaitement expliqué qu'elle était, selon ses propos, « *plus lente que d'autres* » et qu'elle n'avait jamais le temps de réaliser des entraînements autonomes. Heureusement, j'avais déjà repéré ces écueils et j'avais pu en discuter avec Mme Le Gavrian pour remédier à ce problème. Elle m'avait conseillé d'instaurer des temps dédiés à l'autonomie dans mon emploi du temps pour permettre à tous de s'emparer des plans de travail. Ainsi, j'ai pu répondre aux inquiétudes de ces élèves en leur expliquant que j'allais proposer deux temps consacrés à l'autonomie dans la semaine, avant la lecture offerte et la pause méridienne, soit de 11h30 à 11h55. J'ai également expliqué que ces temps me permettraient de leur faire des retours réflexifs pour qu'ils aient des feed-back du travail qu'ils accomplissaient. Le 5 décembre j'ai donc donné aux parents les autorisations pour les enregistrements en expliquant le but pédagogique, et la semaine suivante, j'avais tous les accords, avec un mot d'une maman sur EduCartable³⁰ qui m'a encore plus motivée : « *toujours partante pour des pratiques qui peuvent être bénéfiques pour l'évolution des enfants* ».

La coopération entre pairs s'est aussi développée grâce à mon dispositif puisque dans les ateliers en autonomie, j'ai proposé des défis mathématiques en binôme à travers lesquels, les élèves ont pris plaisir à réfléchir, à deux voix. Dans les groupes de besoin, la coopération s'est également établie entre les élèves car chacun pouvait exprimer ses difficultés mais aussi ses procédures pour tenter de comprendre une nouvelle notion ou de résoudre un exercice, par exemple. Avant de leur réexpliquer ou de leur exposer la solution, je préférais qu'ils échangent entre eux pour qu'ils tentent d'eux-mêmes pour saisir ce qui faisait obstacle à leur compréhension. Ces interactions langagières, faisant émerger des procédures et des difficultés me permettaient alors d'ajuster mon étayage, de leur apporter l'aide dont ils avaient besoin plutôt que de répéter ce que j'avais déjà exposé et expliqué en collectif. Ce fonctionnement m'a semblé bénéfique car, comme le stipule P.PERRENOUD (2012) dans *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, « l'enseignant n'est pas la seule source d'apprentissage... son rôle est d'organiser des interactions entre élèves ». Toutefois, la coopération dans cette classe a aussi été engendrée par les phases de recherche que je propose en binôme ou par petits groupes lors d'une nouvelle notion, et aussi grâce aux rituels des dictées négociées. C'est donc tout un ensemble de pratiques dont les groupes de besoins et les plans de travail qui a permis cette coopération dans la classe des Argonautes.

Ce dispositif a également développé l'entraide entre les élèves. En effet, lorsque j'ai instauré les temps dédiés à l'autonomie, je me suis vite rendue compte que ceux qui s'étaient peu emparés des plans de travail étaient perdus dans le repérage de cet outil. Certains, comme *H*, *T*, *N* ou *A* se sont proposés pour aller leur expliquer et les ont même guidés dans la disposition des ateliers sur l'étagère. Finalement, je ne suis que très peu intervenue mais, je me suis assurée qu'ils avaient dorénavant bien compris le fonctionnement. L'entraide s'est également mise en place lorsque les élèves se sont aidés pour la compréhension de certains entraînements en autonomie, notamment pour les défis mathématiques et les problèmes. Le 25 février, j'ai pris une vidéo d'un temps en autonomie dans laquelle on observe cette entraide, notamment avec *A* qui aide *L2* en lui expliquant que « *8 est le chiffre des centièmes* » en lui montrant sur sa feuille, mais aussi la coopération entre certains élèves et ceux qui travaillent seuls avec leur plan de travail. Si j'évoque cette vidéo, c'est que j'ai constaté qu'ils étaient tous à la tâche et que le climat qui régnait était serein, propice aux apprentissages, mais aussi, car c'est l'une des dernières fois que j'avais mes élèves et que j'entrevois, avec du recul, le travail accompli.

³⁰ EduCartable est une annexe du site Edumoov que nous utilisons pour échanger avec les parents, publier des mots ou les devoirs.

Rapport PEMF (visite 1 – 12.12) : CC1 : « Mme Prédhumeau est à l'écoute de ses élèves. Les élèves participent en levant la main. La classe a été repensée avec différents coins : autonomie, ateliers, bibliothèque... Les élèves sont en îlots. L'enseignante maintient un climat de classe agréable. »

III.5. « La pédagogie est un sport de combat ³¹ » : analyse de l'évolution de ma posture d'enseignante

Le métier d'enseignant est complexe et revêt diverses facettes. Il nécessite, sans cesse, de se réajuster, de se remettre en question. Ce qui peut fonctionner avec une classe, peut ne pas être efficient pour une autre. J'ai également appris que ce qui était bénéfique pour un écolier, ne l'est pas pour un autre, tout comme ce qui était efficient pour un même élève peut ne plus l'être quelques temps après. Continuellement, j'ai dû m'adapter aux élèves, me questionner, réinventer, créer, remédier, proposer, partager, tant de synonymes pour tenter de les aider dans leurs apprentissages.

Rapport PEMF (visite conseil– 3.09) : « Elle est en réflexion pour proposer un meilleur étayage, mais elle adapte déjà le travail. »

Rapport PEMF (visite conseil– 3.09) : « Elle se remet beaucoup en question, toujours dans le but de réajuster sa pratique. »

Ma posture d'enseignante a donc évolué au fil de mon cheminement professionnel et de l'année scolaire mais aussi grâce aux conseils que l'on m'a soumis. En effet, lors du premier mois de classe, dans une volonté de différenciation, je me suis davantage centrée sur les élèves les plus en difficultés. Les Instructions Officielles nous mettant en garde sur la lutte contre le décrochage scolaire, la différenciation me semblait être plus utile pour ces élèves. Je pensais qu'il fallait que je sois davantage à leurs côtés, me disant que les plus performants avaient moins besoin de ma présence. Lors de ma visite conseil, Mme Avignon, ma PEMF, a confirmé ce sentiment.

Rapport PEMF (visite conseil– 3.09) : « ... mieux circuler dans la classe afin de mieux accompagner les élèves : même ceux qui ne sont pas en grandes difficultés. »

Ainsi, j'ai appris très vite, grâce à son partage d'expériences, à mes observations et lectures que la différenciation concernait tous les élèves. Suite à cette visite conseil, j'ai modifié mes déplacements en ne surveillant pas que les élèves fragiles mais en ayant un regard sur tous. Mieux circuler dans la classe, m'a permis d'observer davantage tous les élèves, notamment leur façon de travailler, de repérer ceux qui ne disaient rien mais qui avaient besoin d'étayage et aussi de les faire plus verbaliser sur leur travail.

Lors de la première période, j'avais essentiellement une posture de contrôle, je souhaitais tout maîtriser, ne laissant que peu de libertés aux élèves. J'étais un peu angoissée de les laisser en autonomie, d'expérimenter et de cheminer à plusieurs. D'ailleurs, ma PEMF et mon tuteur INSPE, m'avait conseillé de « souffler » et de lâcher prise en proposant aux élèves de travailler en petits groupes, en me mettant un peu en retrait tout en cadrant la situation d'apprentissage, notamment grâce à l'observation du comportement et des procédures de chaque élève. Au début, lors des mises en commun, j'assistais à une multitude de réponses dont certaines étaient similaires. Grâce à une observation dite « formative », j'ai pu repérer les procédures les plus intéressantes pour favoriser des corrections plus riches, ce qui m'a permis de co-crée certaines des traces écrites avec les élèves. Cette capacité d'observation s'est développée tout au long de l'année, ce qui m'a également permis d'avoir un regard critique sur mes séances dans le but d'améliorer ma pratique.

³¹P.MEIRIEU. (2013) *Pédagogie – Des lieux communs aux concepts clefs*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur

Rapport PEMF (visite 1– 12.12) : « Elle sait identifier ce qui n'a pas fonctionné au cours de la séance. »

De plus, grâce aux plans de travail, j'ai petit à petit appris à lâcher prise puisqu'il fallait que je fasse confiance à mes écoliers pour être pleinement présente avec mon groupe de besoin. Au début, cela a été un peu compliqué, j'ai donc créé une grille d'observation, un outil qui a permis aux élèves de savoir ce que j'attendais d'eux lorsqu'ils étaient en autonomie. En explicitant mes attentes, j'avais réussi à cadrer les situations d'autonomie : les élèves étaient libres de choisir l'atelier et connaissaient les nouvelles règles. Les rituels des dictées négociées, tous les matins, ainsi que les phases de recherche en binôme ou en groupe m'ont également aidée à lâcher prise. Cette évolution dans ma pratique m'a aussi aidé à prendre confiance en moi, ce qui s'est d'ailleurs ressenti lors de la visite de mon tuteur INSPE au stage massé.

Rapport INSPE (visite massée – 13.03) : Dès sa 1ère visite, elle a montré de réelles capacités de travail et une motivation pour les tâches associées au métier d'enseignant. Depuis, elle a progressé en prenant davantage confiance.

Le pilotage de ma classe, pour reprendre le terme employé par D.BUCHETON dans le multi-agenda, a donc bien évolué depuis la rentrée. Au fur et à mesure, j'ai appris à gérer l'espace et le temps, notamment grâce à la mise en place de mon dispositif.

Rapport INSPE (visite massée – 13.03) : - Gère le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des activités - Gère l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages.

Je pense également que mon stage massé en cycle 1 dans une classe de MS/GS aurait pu faire évoluer ma pratique. En effet, comme je l'écrivais dans la partie scientifique, les ateliers autonomes sont inscrits dans les habitudes de l'école maternelle. Les enseignants privilégient des situations d'apprentissage courtes avec peu d'élèves, ce qui les amène à confier un autre petit groupe à l'Atsem, s'il y en a une, et donc à laisser les autres expérimenter les jeux, en autonomie. Même si je n'ai pu effectuer qu'une semaine de ce stage, je me suis tout de même ancrée dans ce fonctionnement en jonglant entre le groupe que j'avais et les regards que je portais sur les autres afin de m'assurer que chacun était à la tâche mais aussi pour maintenir une atmosphère propice aux apprentissages. C'est d'ailleurs le conseil que m'a donné Mr Tranchant, « *veillez à rester vigilante et à garder un œil sur votre classe* ».

De plus, ma posture d'étayage, notamment le « faire comprendre », a, elle aussi, évoluée au cours de l'année, grâce aux groupes de besoin. Au début, je parlais beaucoup, même plus que les élèves. Or, j'ai constaté que cela n'était pas le plus bénéfique pour eux. Il était nécessaire qu'ils verbalisent davantage et échangent entre eux pour faire émerger l'essence même de leur difficulté, ce que j'expliquais dans la partie précédente. Cependant, je n'ai jamais adopté une posture de contre-étayage c'est-à-dire, « faire à la place » des élèves, je les guidais pour les amener sur le chemin de la réussite. Mais, pour les étayer au mieux, j'ai constaté que l'observation jouait un rôle primordial. En effet, pour faire progresser mes élèves, je devais tenir compte de leur Zone Proximale d'Apprentissages, c'est-à-dire que je devais prendre en considération ce qu'ils connaissent déjà. En les faisant verbaliser et en observant leurs procédures, je pouvais avoir accès aux savoirs maîtrisés sur lesquels ils pouvaient prendre appui pour comprendre la nouvelle notion. A ces moments-là, mon étayage relevait d'un enseignement « dans la ZPA » (M.BRIGAUDIOT, 2015).

Le document ressource de EDUSCOL « Les postures enseignantes »³² (2016) caractérise la posture comme « une manière cognitive et langagière de s'emparer de la tâche ». Cette définition prend tout son

³² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Les postures enseignantes*. EDUSCOL.

sens dans l'évolution de mon étayage du « faire dire ». En effet, les retours réflexifs faits aux élèves ainsi que les enregistrements m'ont également permis de me rendre compte que le langage, à travers les interactions, joue un rôle important, comme je l'ai expliqué précédemment. Lors des premiers retours réflexifs, mes verbalisations étaient moins précises, tout comme celles des élèves. Progressivement, je les ai amenés à expliciter au maximum leurs procédures en posant des questions comme « *Qu'est-ce-que vous vous êtes dit ?* » ou en reformulant leurs paroles pour m'assurer de leur compréhension. C'est le cas notamment de cette retranscription du 13 décembre, dans laquelle j'aurais pu être encore plus précise en affirmant que « *un demi représente la moitié d'une unité, soit ici, d'une baguette* ».

« **N** : Une demi-baguette c'est égal à la moitié d'une baguette.

« **PE** : Donc, un demi c'est la moitié, très bien. »

En écoutant d'autres enregistrements, je me suis rendue compte que j'utilisais fréquemment le mot « pourquoi » pour inciter les élèves à expliciter leurs réflexions.

« **L1** : J'ai fait $1275 + 130 = 1405$

« **PE** : Pourquoi tu as fait une addition alors que c'était écrit que le prix avait diminué ? »

Avec du recul, j'aurais pu enrichir mes verbalisations en leur demandant par exemple « *qu'est-ce-qui permet de dire ça ?* », « *que sait-on déjà ?* », « *comment fais-tu pour faire cette hypothèse ?* », comme il est conseillé dans le document sur la compréhension en lecture de Mme Masson, formatrice à l'INSPE de St-Germain-en-Laye. Lors des corrections collectives de certains ateliers en autonomie, j'ai tenté d'articuler mon étayage pour « faire dire », « faire comprendre » et « faire faire » en prenant pour support un enregistrement vidéo d'un élève dont les réponses sont erronées, dans le but de faire interagir le groupe-classe.

Enfin, un de mes gestes professionnels qui a eu une influence sur l'apprentissage et les progrès des élèves est le tissage qui consiste à donner du sens à la situation et aux savoirs visés. En effet, à chaque fois que je proposais un nouveau plan de travail, je leur expliquais ce qu'ils allaient trouver comme ateliers en autonomie pour qu'ils puissent faire le lien avec les notions déjà étudiées. Même si, comme je l'ai expliqué précédemment, mon hypothèse 2 n'a été que partiellement validée, donner du sens à ce que j'entreprenais a permis aux élèves d'être davantage motivés dans leurs apprentissages, mais aussi de comprendre mes attentes en tant qu'enseignante.

Conclusion

Au regard de ce j'ai écrit, un aspect important de la pédagogie semble se dévoiler à travers mes mots : *l'enseignement explicite*. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française* (p. 983), le terme « explicite » est un adjectif qui signifie « suffisamment clair et précis dans l'énoncé, qui ne peut laisser de doute ». S'il s'agit d'une personne, cela signifie qu'elle « s'exprime avec clarté, sans équivoque ». Mais alors, que veut dire *enseigner explicitement* en classe ? Selon le dossier « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain-Savary, les enseignants doivent expliciter les finalités des apprentissages, mais aussi la mise en œuvre « des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche » (p. 4). En

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignant_573_675.pdf

somme, ils doivent préciser, éclaircir, clarifier, expliciter leurs propos et attentes. Tant de synonymes dans le but de rendre visible le sens des apprentissages aux élèves afin de les mener sur le chemin de la réussite. D'ailleurs, le Référentiel de l'Education Prioritaire (2014) préconise d'« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » (p. 4). De plus, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fait de l'enseignement explicite une obligation professionnelle en préconisant de « rendre explicite pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages » (p. 6). Cette recommandation prend tout son sens au regard de ma pratique puisque j'ai pris conscience que les outils mis à disposition de mes élèves, dont les attentes ont clairement été explicitées, et ceux que nous avons créés ensemble, les ont beaucoup aidés à se repérer, à devenir autonomes et donc à progresser.

Toutefois, ce qui se dessine à travers mon mémoire, ce n'est pas seulement le fait d'avoir fait preuve, en tant qu'enseignante, de clarté cognitive auprès de mes écoliers, c'est aussi l'explicitation de ces derniers. En effet, grâce aux retours réflexifs, ils ont pu m'expliquer leur raisonnement et leurs procédures pour effectuer un entraînement, ce qui m'a permis d'avoir accès à leur cheminement intellectuel. Le dossier « Enseigner plus explicitement » précise que le simple fait pour l'enseignant de demander à l'élève comment il a procédé pour réaliser une tâche « favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive » (p. 5). Ainsi, les retours réflexifs ont permis aux élèves de « s'expliquer eux-mêmes ». Cependant, ces phases d'explicitation dans ma classe ont souvent été en amont et en aval d'une activité. Or, S.CEBE conseille d'explicitier au cours de la tâche, afin que les élèves soient, je cite ses paroles, « conscients que l'explicitation des procédures rend leurs activités bien plus efficaces » (p. 6). En effet, s'ils en ont conscience, celles-ci seront transposables à d'autres situations d'apprentissages.

De plus, dans mon mémoire, deux niveaux de l'enseignement explicite, cités dans le dossier, sont mis en avant : « l'enseignant explicite aux élèves » et « l'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant ». Le troisième, « les élèves s'explicitent entre eux » (p. 5) ne se dévoile pas dans mon écrit, mais, les dictées négociées quotidiennes et les phases de recherche à plusieurs ou en binômes étaient des situations très riches car elles ont permis à tous les élèves d'échanger entre eux en justifiant leurs points de vue et en explicitant leurs procédures. Ces moments leur ont été bénéfiques puisqu'ils ont pu, à voix haute, conscientiser chacune de leurs démarches en « la mettant en mots », (p. 6) ce qui les a aidés à progresser dans leurs verbalisations.

En prenant du recul sur l'explicitation des apprentissages de mes élèves, je me rends compte que je me suis essentiellement concentrée sur la sphère scolaire, c'est-à-dire sur la pertinence des apprentissages au sein de leur scolarité. Ainsi, je constate que j'ai peu explicité le rôle de l'école, c'est-à-dire son lien avec le monde qui nous entoure. Or, dans le dossier « Enseigner plus explicitement », il est stipulé que l'école permet d'apprendre « pour le social » (p. 9), ce qui rejoint le domaine 3 du Socle Commun « la formation de la personne et du citoyen » qui indique que l'école est responsable dans « la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen » (p.5). Certes, expliciter les compétences acquises de chacun de mes écoliers les a aidés à se construire en tant que « soi-élèves », c'est-à-dire à se connaître scolairement. Mais qu'en est-il de la construction de leur soi-citoyen, celui qui va évoluer dans la société ? En faisant un pas de côté sur ce mémoire, je constate que j'aurais pu mettre en lien la capacité à être autonome avec le développement de l'élève citoyen qui est « capable de juger et agir par soi-même » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, 2015, p. 5). En effet, je leur ai toujours expliqué qu'il était nécessaire pour eux de verbaliser et d'explicitier précisément leurs procédures, de justifier leurs choix car ils seront de plus en plus confrontés à ces demandes, notamment au collège. Mais il aurait été aussi important de les décentrer du contexte scolaire pour leur faire prendre conscience que tous ces apprentissages qui concourent à l'autonomie, les aideront dans leur quotidien.

Comme il est relaté dans le dossier du Centre Alain-Savary, l'école tente d'allouer à chaque élève des « outils intellectuels » leur permettant de « se comprendre soi, comprendre les autres et comprendre le monde » (p. 4).

L'enseignement explicite semble être au cœur des pratiques enseignantes. Mais, en ces temps exceptionnels de confinement, qui nous amènent à réorganiser notre enseignement, comment rendre explicites les attentes scolaires? Comment aider les parents à prendre des repères sur le travail de leur enfant? Comment aider les élèves à être autonomes pour que leurs parents puissent, eux-aussi, se consacrer à leur télétravail?

S.BONNERY (2020) dans l'article « La continuité pédagogique et les mensonges », ³³préconise de d'explicitier les supports et de guider progressivement les écoliers. Pour mes Argonautes, il me semblait évident de proposer les plans de travail mis en place en classe comme un outil de suivi pédagogique à distance. Puisque mon hypothèse sur l'autonomie des élèves a été validée, que les résultats ont prouvé qu'ils avaient tous progressé et qu'ils étaient, pour la majorité, désormais autonomes, il m'a semblé pertinent, en accord avec ma binôme, de transposer cet outil à l'extérieur de l'école. Cependant, s'il est nécessaire d'outiller les élèves en classe, le confinement amène à prendre en compte ce contexte qui est bien différent et à penser à des solutions pour aider également les parents qui peuvent se retrouver démunis face aux apprentissages de leur(s) enfant(s). En essayant de m'adapter à cette réalité, j'ai décidé d'étoffer mes plans de travail afin que les parents sachent précisément ce que leur enfant à effectuer et saisissent les objectifs des apprentissages proposés. Ainsi, j'ai décidé d'insérer, dans la colonne « Activités scolaires par domaines », les consignes (exemple : « Transpose le texte au présent de l'indicatif ») et les objectifs (exemple : « Transposer un texte à un autre temps, ici, au présent de l'indicatif »). De plus, afin d'avoir un feedback sur le côté explicite de cet outil et les impressions des parents, dans le but d'assurer une bonne continuité pédagogique à mes élèves, j'ai souhaité leur envoyer un questionnaire à choix multiples (**annexe 37**). Leurs regards croisés ont mis en avant la pertinence du plan de travail pour leur enfant, en répondant favorablement, mais aussi pour eux, en tant que parents. Les réponses à la onzième question vont dans le sens de la validation de mon hypothèse sur l'autonomie puisqu'ils affirment que « *mon enfant connaît très bien cet outil, sait se repérer avec et nous l'explique bien* » ou « *mon enfant connaît très bien cet outil et sait se repérer avec* ». Toutefois, le père de Matthéo confirme mon sentiment, en précisant que son fils n'avait probablement pas utilisé cet outil, ce qui n'est pas totalement faux puisque Matthéo s'en est très peu emparé. De ce fait, les réponses des parents sont en adéquation avec mes observations tout au long de l'année (**annexe 38**). Par ailleurs, d'après eux, les retours faits aux écoliers concernant leur travail à distance semblent être appréciés. Je cite les propos de la mère de Iris qui affirme que « *les retours sont très appréciables pour [Iris] et pour tous les enfants à mon sens* ». Ces feedbacks semblent être importants dans cette continuité pédagogique, pour limiter le décrochage scolaire, au même titre que les retours réflexifs en classe qui sont de puissants instruments pour la motivation des élèves. Cependant, comme l'affirme très justement S.BONNERY (2020), « la continuité pédagogique ne s'improvise pas » et possède ses propres limites. A maintes reprises, j'ai « bricolé, improvisé, inventé » comme le stipulent C.MORZADEC et L.REYNAUD (2020) dans « (Petit) abécédaire pour questionner la continuité pédagogique³⁴ », dans le but d'assurer une continuité

³³ Bonnery, S. (2020). La continuité pédagogique et les mensonges. *Le Café Pédagogique*.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/27032020Article637208917391281172.aspx>

³⁴ Morzadec, M. et Reynaud., L. (2020). (Petit) abécédaire pour questionner la continuité pédagogique. *Les Cahiers Pédagogiques*.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Petit-abecedaire-pour-questionner-la-continuite-pedagogique>

pédagogique ne lésant aucun de mes élèves. Certes la situation est inconfortable, incertaine, préoccupante, mais elle m'a permis de repenser, une nouvelle fois, mon enseignement pour enrôler mes Argonautes dans les apprentissages, à travers des situations qui soient « accessibles aux élèves, sans professeur ni recours des parents » (BONNERY, 2020) mais aussi grâce à des défis. Et même si ces deux dernières périodes, rythmées par cet enseignement à distance, laissent un goût amer et le sentiment d'une année inachevée pour mes débuts, le plus important est de garder le lien avec les élèves, mais aussi avec les parents.

Grâce à mon cheminement tout au long de l'année et à l'enseignement à distance, j'ai pris conscience que la motivation de l'enseignant se répercutait très fréquemment sur celle des élèves. Pour faire évoluer ma pratique et amener mes écoliers sur le chemin de la réussite, il m'a semblé important de garder en tête que « tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser » comme il est écrit dans l'article 1 du Code de l'Education. Ceci rejoint les propos de ma PEMF dans son dernier rapport, « *elle a envie que ses élèves réussissent. Pour cela, elle se donne les moyens d'y parvenir* ».

Bibliographie / Sitographie

Ouvrages :

- Brigaudiot, M. (2015). ENSEIGNER, l'art de faire la classe sans perdre d'enfants. *Langage et école maternelle* (p. 25 – p. 50). Paris: Hatier.
- Cèbe, S. et Martinet, C. et Pelgrims, G. (2016). *Scriptum – Apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris : Retz
- Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette Education
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*, Paris : Edition du Scarabée-CEMEA, p.179
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie-Des lieux communs aux concepts clefs*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF Editeur
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur

Articles :

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, volume 3*, p.325-347.
- Bourreau, J.P. et Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. *Café Pédagogique, dossier n°449*
- Centre Alain Savary. Enseigner plus explicitement. Consulté en mars 2020. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>
- Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Consulté en octobre 2020. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, N° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*. Consulté en mars 2019 pour le dossier CRPE. <https://journals.openedition.org/edso/174>

Sites internet :

- Académie de Paris. (2019). *La différenciation pédagogique*. Consulté en décembre 2019. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1881857/les-enjeux-nationaux-de-la-differenciation-pedagogique
- Blog de Les Maîtresses en baskets. Consultation régulière, <https://maitressesenbaskets.com/>
- Brigaudiot, Mireille. Langage et l'école maternelle : mise en œuvre des programmes de 2015 – Enfants prioritaires, Consulté en décembre 2019, <https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/enfants-prioritaires/>
- Bonnery, S. (2020). La continuité pédagogique et les mensonges. *Le Café Pédagogique*. Consulté en avril 2020. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/27032020Article637208917391281172.aspx>
- Gaisne, S. (2014). L'estime de soi en question. *Canopé*. Consulté en mars 2019 pour le CRPE. <https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html>
- Meirieu, Philippe. Classe au quotidien – Formation à l'autonomie. Consulté en janvier 2020, <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>
- Morzadec, M et Reynaud, L. (2020). (Petit) abécédaire pour questionner la continuité pédagogique. *Les Cahiers Pédagogiques*. Consulté en avril 2020. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Petit-abecedaire-pour-questionner-la-continuite-pedagogique>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *La différenciation pédagogique*. EDUSCOL. Consulté en octobre 2019 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ressources_transversales/93/4/RA16_C4_MAT_H_ladifferenciation_pedagogique_547934.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Les postures enseignantes*. EDUSCOL. Consulté en avril 2020. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignant_573675.pdf
- Pollard, F. (novembre-décembre, 2011). Le travail en autonomie. Animation « Gestion de l'hétérogénéité et évaluation au cycle 2 ». Consulté en janvier 2020. http://www.circ-ien-saint-louis.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/pdf_le_travail_en_autonomie.pdf

Textes officiels et lois :

- Code de l'Education - Article L 111-1 | Legifrance
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiyMuX35XpAhWDAGMBHVvRCasQFjABegQIChAD&url=https%3A%2F%2Fwww.legifrance.gouv.fr%2FaffichCodeArticle.do%3FidArticle%3DLEGIARTI000038904597%26cidTexte%3DLEGITEXT000006071191%26dateTexte%3D20190902&usg=AOvVaw2dqr7o9nz-TWG8rQ5vj9R>
- Loi Haby. (1975)
- Loi d'orientation sur l'éducation. (Loi Jospin, 1989)
- Loi d'orientation et de programmation pour l'Ecole de la République. (Loi Peillon, 2013)
- Loi pour une Ecole de la confiance (Loi Blanquer, 2019)
- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (Loi handicap, 2005)
- Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation. arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
- Référentiel de l'éducation prioritaire. (2014)
- Socle Commun de Connaissance, de Compétence et de Culture. décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Dictionnaires :

- Dictionnaire en ligne *Larousse*
- Dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française* (2017), Paris : Le Petit Robert
- Leleu-Galland, P et Ghrenassia, P. (2019). *Dictionnaire du vivre ensemble*. Nathan.

Autres :

- Baptiste, L. (2018-2019). Cours UE n° 11 « Pédagogie ». Matière « Pratiques Pédagogiques et stages » – Meef1 INSPE de Clermont-Ferrand

Annexes

Annexe 1 : Coin autonomie - étagère




Ces photos ont été prises au début de l'installation du coin autonomie. Depuis, j'ai rajouté une boîte en mathématiques pour « Espace et géométrie » et le classeur de rallye-copies. Au fil des notions étudiées, j'ai ajouté plus d'enveloppe contenant des entraînements dans les différentes boîtes.

Annexe 2 : Coin autonomie – les rayons de l'étagère



Annexe 3 : Plan de travail en français

Plan de travail du 24.02 au 6.03



Français

Plan de travail de

24.02
→
6.03

Quand j'ai terminé un travail scolaire, je dois prendre mon plan de travail dans la pochette d'autonomie et choisir une activité parmi celles proposées par le maître.

Les activités sont classées dans le coin « autonomie ». Je pourrais aussi les classer « référence » ou « accompagnement » selon les besoins de mon cahier de progrès.

Quand j'ai terminé une activité, je coche la case avec un feutre ou un stylo.

Si la matresse a coché la case « revoir », je dois la refaire en priorité avant d'en commencer une autre.

Français

Mathématiques


Activités Consignes / Exercices	Matériel Coin autonomie	Statut					
		Fait	Aide	A revoir	A	SA	NA
Relève-Copie → N°2 ou 7 Consigne : Copie fidèlement le texte proposé. Et remplis le grille d'auto-cotation.	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Ciseaux/Bleu « Relève-copie »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographe → l'accord sujet / verbe Entraînement 1 Entraînement 2	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Orthographe » Enveloppe « L'accord sujet-verbe »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammaire → Le complément d'objet Entraînement 1 Entraînement 2	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Grammaire » Enveloppe « Le complément d'objet »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammaire → Les compléments circonstanciels Entraînement 1 Entraînement 2 Entraînement 3	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Grammaire » Enveloppe « Les compléments circonstanciels »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographe → Le pluriel de l'adjectif qualificatif Entraînement 1	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Orthographe » Enveloppe « Le pluriel de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Pas de table)

	Adjectif qualificatif				
Orthographe → Le féminin de l'adjectif qualificatif	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Orthographe » Enveloppe « Le féminin de l'adjectif qualificatif »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographe → Le pluriel de l'adjectif qualificatif	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Orthographe » Enveloppe « Le pluriel de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 4 : Plan de travail en mathématiques

Plan de travail du 12.01 au 24.01



Mathématiques

Plan de travail de

12.01
→
24.01

Quand j'ai terminé un travail scolaire, je dois prendre mon plan de travail dans la pochette d'autonomie et choisir une activité parmi celles proposées par le maître.

Les activités sont classées dans le coin « autonomie ». Je pourrais aussi les classer « référence » ou « accompagnement » selon les besoins de mon cahier de progrès.

Quand j'ai terminé une activité, je coche la case avec un feutre ou un stylo.

Si la matresse a coché la case « revoir », je dois la refaire en priorité avant d'en commencer une autre.

Français

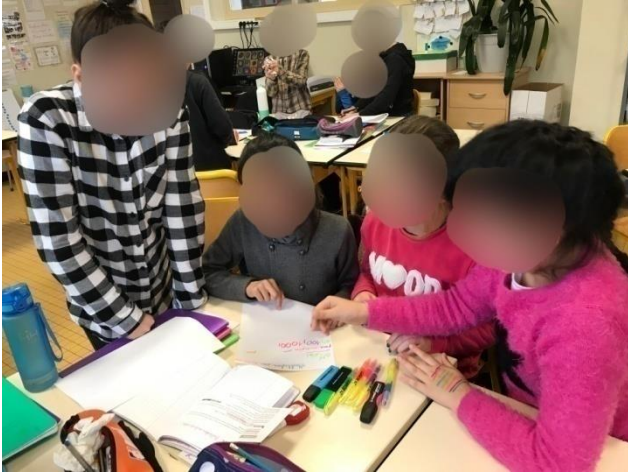
Mathématiques

Activités Consignes / Exercices	Matériel Coin autonomie	Statut					
		Fait	Aide	A revoir	A	SA	NA
Nombres → Problèmes Problème 1 Problème 2 Problème 3	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Problèmes »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombres → Les nombres décimaux Entraînement 1 Entraînement 2 Entraînement 3	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Nombres » Enveloppe « Les nombres décimaux »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul → Soustraction des nombres décimaux Entraînement 1 Entraînement 2	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Calcul » Enveloppe « Soustraction des nombres décimaux »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul → La division Entraînement 1 Entraînement 2	Pochette d'autonomie Feuilles à ciseaux Belle « Calcul » Enveloppe « La division »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombres → Les grands nombres écrits en lettres : la position des chiffres Fiche	Pochette d'autonomie Belle « Nombres » Fiche « Grands nombres écrits en lettres : la position des chiffres »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombres → Les fractions et décimaux gradués Entraînement 1 Entraînement 2	Pochette d'autonomie Belle « Nombres » Enveloppe « Fractions et décimaux gradués »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

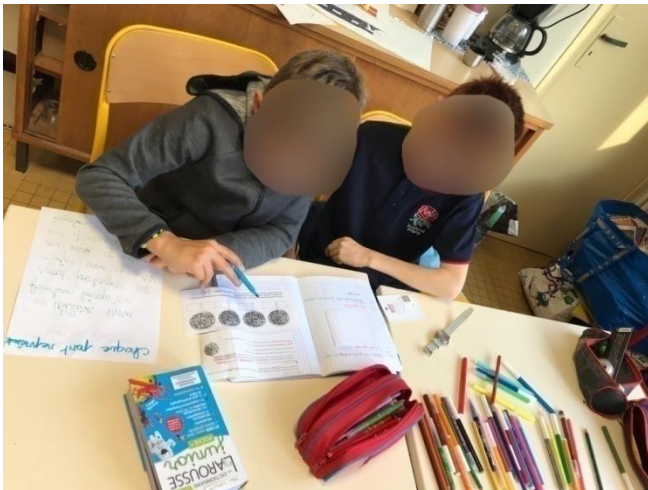
Entraînement 1	Belle « Nombres »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraînement 2	Enveloppe « Fractions et décimaux gradués »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul en binôme	Pochette d'autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul	Feuilles à ciseaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul 2	Belle « Nombres »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calcul 3	Enveloppe « Calcé binômes »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 5 : Création des affiches de référence à divers moments de l'année

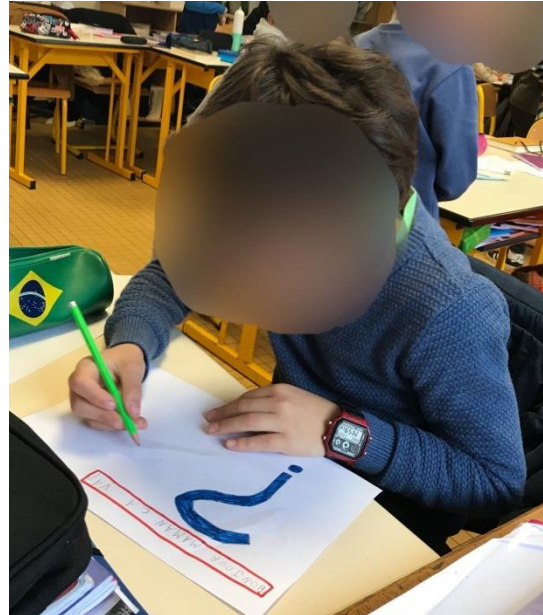
Clothilde, Emma, Lila, Louane



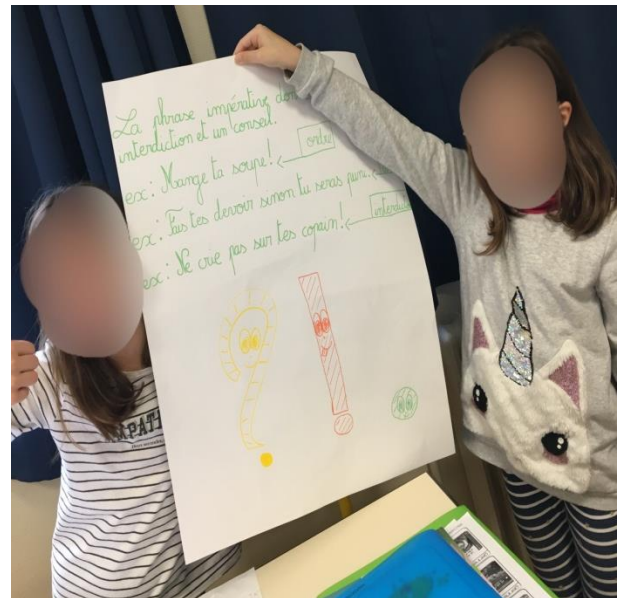
Léo et Paul



Nino

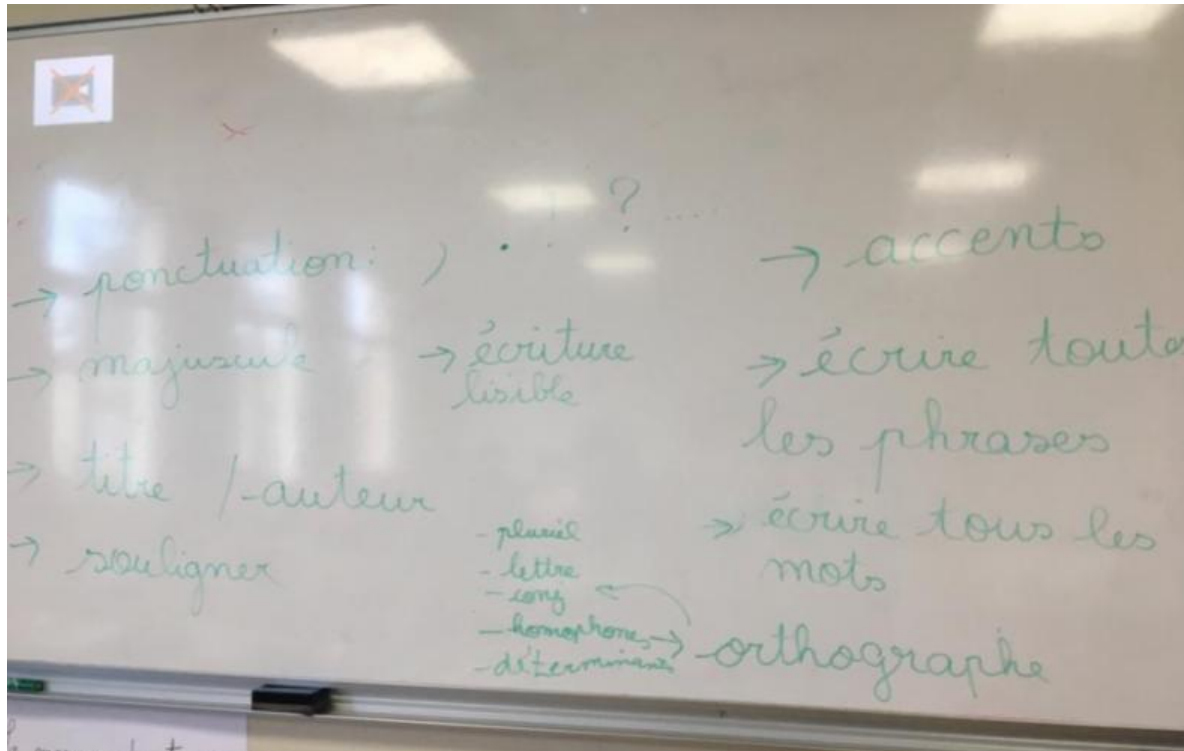


Juliette et Iris



Ali, Florent, Lila, Emma

Annexe 6 : Co-création de la grille d'autocorrection des rallyes-copies



Annexe 7 : Grille d'autocorrection des rallyes-copies

Autocorrection	Elèves	Maîtresse
Je n'ai pas oublié les majuscules.		
Je n'ai pas oublié la ponctuation.		
Je n'ai pas oublié le titre (et l'auteur).		
Je n'ai pas oublié de souligner.		
Je n'ai pas oublié les accents.		
Je n'ai pas oublié de phrases.		
Je n'ai pas oublié de mots.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots.		
Mon écriture est lisible.		

Annexe 8 : Grille d'évaluation pour l'autonomie

Grille d'évaluation pour l'autonomie

Prénoms	Je m'empare automatiquement de mes plans de travail.	Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.	Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.	J'utilise les outils de référence.	Mon travail est propre et organisé.	Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.
██████████						
Clothilde						
Mélissa						
Noé						
Iris						
██████████						
Louane						
Jules						
██████████						
Emma						
Maxime						
██████████						
Florent						
██████████						
Juliette						
██████████						
Ethan						
██████████						
Nolan						
██████████						
Léo						
██████████						
██████████						
Augustin						
██████████						
Ali						
██████████						
Lila						
██████████						
Baptiste						
██████████						
Léa						
██████████						
Antonin						
██████████						
Benjamin						
██████████						
Axel						
██████████						
Ilyan						
██████████						
Paul						
██████████						
Nino						
██████████						
Clara						
██████████						
Line						
██████████						
Mathéo						

Annexe 9 : Exemples des premiers ateliers proposés

Coloriage magique en français

Fichier
d'autonomie - Français

Très bien Bien Okay bien Trop d'essais !

Objectif : Distinguer le groupe nominal et les mots qui le composent : le déterminant et le nom

orange menu boya

déterminant nom groupe nominal

Sudoku en mathématiques

Fichier
d'autonomie - Sudoku

Très bien Bien Okay bien Trop d'essais !

Remplir la grille avec des chiffres pour que chaque ligne, chaque colonne et chaque carré de 2 cases sur 2 contienne tous les chiffres de 1 à 4 une seule fois.

3	1	2	4
4	2	1	3
2	3	4	1
1	4	3	2

2	3	4	1
4	1	3	2
3	4	2	1
1	2	4	3

1	2	3	4
4	3	2	1
3	4	1	2
1	2	4	3

1	4	3	2
2	3	1	4
3	1	4	2
4	2	3	1

4	3	2	1
1	2	4	3
3	4	1	2
2	1	3	4

1	4	2	3
3	2	4	1
2	1	3	4
4	3	1	2

1	4	3	2
3	2	1	4
4	3	2	1
2	1	4	3

4	3	2	1
2	1	4	3
3	2	1	4
1	4	3	2

1	4	3	2
3	2	4	1
4	1	2	3
2	3	1	4

Annexe 10 : Rallyes-copies et productions d'écrits

Exemple de rallyes-copies

N°2

A bicyclette

Elle était déjà partie, pédalant comme un diable. Je me donnais beaucoup de mal pour rester à sa hauteur.

Tout en avançant, concentrés sur la conduite des bicyclettes, nous revivions les années passées ; revoyant notre école, assis sur les bancs, écrivant les textes dictés par la maîtresse, hésitant sur l'orthographe de tel mot, évoquant les soirées merveilleuses passées à écouter notre tante adorée.

Nombre de mots : 66

5

Un objet magique ...

Décris cet objet magique. Imagine ce qu'il peut avoir d'extraordinaire...

Mon texte décrit bien l'objet présenté.	
Mon texte explique bien en quoi l'objet est extraordinaire.	
Mon texte est intéressant, ou amusant, ou original.	
Le vocabulaire que j'ai utilisé est riche et bien choisi.	
J'ai utilisé des connecteurs (lieux, temps, logiques)	
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	

Atelier d'écriture

www.education.fr

Annexe 11 : Grille d'évaluation pour l'autonomie - novembre

Grille d'évaluation pour l'autonomie – Novembre 2020

Prénoms	Je m'empare automatiquement de mes plans de travail.	Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.	Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.	J'utilise les outils de référence.	Mon travail est propre et organisé.	Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élèves.
Clothilde	Non	Oui	Non	Non	Non	Non (Clothilde est en grande difficulté, elle se retrouve presque toujours dans les groupes de besoin).
Mélissa	Oui	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Oui	Oui
Noé	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Iris	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Louane	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Jules	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Emma	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Non	Non
Maxime	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Florent	Non	Oui, mais il a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Non	Oui
Juliette	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Oui	Oui
Ethan	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Nolan	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Léo	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Augustin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Ali	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Lila	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Non	Non
Baptiste	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Léa	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Non	Non	Non	Non
Antonin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Benjamin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Axel	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Ilyan	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Paul	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Nino	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Clara	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Line	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Mathéo	Non	Oui	Non	Non	Non	Non (Mathéo est en grande difficulté, il se retrouve presque toujours dans les groupes de besoin).

Annexe 12 : Grille d'évaluation pour l'autonomie – janvier

Grille d'évaluation pour l'autonomie – Janvier 2020

Prénoms	Je m'empare automatiquement de mes plans de travail.	Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.	Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.	J'utilise les outils de référence.	Mon travail est propre et organisé.	Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.
██████████ Clothilde	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
██████████ Mélissa	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Noé	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
██████████ Iris	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Louane	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Jules	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Emma	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Non	Oui	Non
██████████ Maxime	Non	Non mais beaucoup mieux	Non	Non	Non	Oui
██████████ Florent	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
██████████ Juliette	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Ethan	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Nolan	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Léo	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Ali	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
██████████ Lila	Oui	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Baptiste	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Léa	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Non	Oui	Non
██████████ Antonin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Benjamin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Axel	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Ilyan	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
██████████ Paul	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
██████████ Nino	Non	Non mais beaucoup mieux	Non	Non	Non	Non
██████████ Clara	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Line	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
██████████ Mathéo	Non	Oui	Non	Non	Non	Non

Annexe 13 : Grille d'évaluation pour l'autonomie – mars

Grille d'évaluation pour l'autonomie – mars 2020

Prénoms	Je m'empare automatiquement de mes plans de travail.	Je me déplace calmement pour aller au coin autonomie.	Je mets une croix quand j'ai terminé un entraînement.	J'utilise les outils de référence.	Mon travail est propre et organisé.	Je suis autonome, je ne dérange pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe d'élève.
Clothilde	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
MéliSSa	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Noé	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Iris	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Louane	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Jules	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Emma	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Non	Oui	Non
Maxime	Non	Non mais beaucoup mieux	Non	Non	Non	Oui
Florent	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
Juliette	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Ethan	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Nolan	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Léo						
Augustin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Ali	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Lila	Oui	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Oui	Oui	Oui
Baptiste	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Léa	Non	Oui, mais elle a peu le temps d'y aller.	Oui	Non	Oui	Non
Antonin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Benjamin	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Axel	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Ilyan	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Paul	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Nino	Non	Non mais beaucoup mieux	Non	Non	Non	Non
Clara	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Line	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Mathéo	Non	Oui	Non	Non	Non	Non

Annexe 14 : Travail autonome de Antonin et Jules

Mathématiques

a $9 \times 10 = 90$ ✓
 b $9 \times 100 = 900$ ✓
 c $12 \times 100 = 12.000$ ✓ 1200
 d $320 \times 10 = 3200$ ✓
 e $80 \times 1000 = 80.000$ ✓
 f $6 \times 100 = 600$ ✓
 g $7 \times 1000 = 7000$ ✓
 h $642 \times 10 = 6420$ ✓
 i $642 \times 1000 = 642000$ ✓
 j $950 \times 100 = 95000$ ✓

J'applique

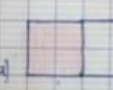
1 Recopie et calcule sans poser l'opération.


a. $9 \times 10 = \dots$	f. $6 \times 100 = \dots$
b. $9 \times 100 = \dots$	g. $7 \times 1000 = \dots$
c. $12 \times 100 = \dots$	h. $642 \times 10 = \dots$
d. $320 \times 10 = \dots$	i. $642 \times 1000 = \dots$
e. $80 \times 1000 = \dots$	j. $950 \times 100 = \dots$

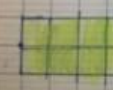
Mathématiques


Représente ces fractions sous forme de parts aux pommes avec les parts correspondantes.


a. un demi
 b. trois quarts
 c. deux huitièmes
 d. deux tiers
 e. trois sixième

a) 

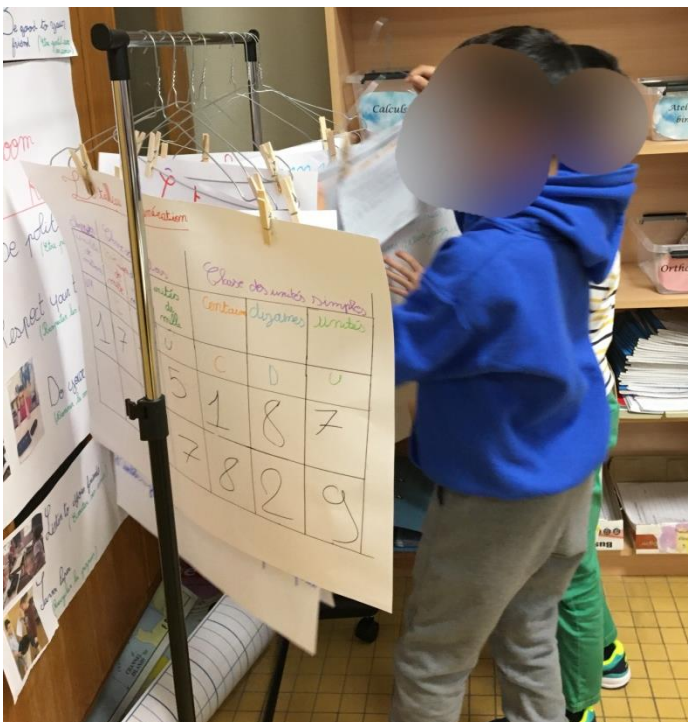
b) 

c) 

d) 

e) 

Annexe 15 : Ylian et Axel qui utilisent les affiches de référence (décembre)



Annexe 18 : Progrès de Paul (organisation)

Plan de travail non rempli alors que le rallye-copie avait été effectué

Grille d'auto-correction remplie pour un nouveau rallye-copie

Plan de travail de **Paul**

9.12 - 20.12

Atelier d'écriture
→ Production d'écrit (A)

Rallye-Copie
→ N°11 - 10.12.12

Activités / Exercices	Matériel	Élève						Maîtresse						
		Fait	Aide	A revoir	A	EA	NA							
Atelier d'écriture → Production d'écrit (A)	Pochette d'autonomie Feuilles à carreaux Boîte « Productions d'écrits A »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Rallye-Copie → N°11 - 10.12.12	Pochette d'autonomie Feuilles à carreaux Classeur bleu « Rallye-copie »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						EA	

La maîtresse a dit que si il était encore au lycée, elle aurait été à côté que son père avait un moyen pour recevoir des messages, il appelle les enfants:
- Il faut faire savoir au professeur que nous sommes à sa recherche. Nous devons composer un appel.
Coi, chloé, tu liras le message. Coi, d'ailleurs à côté d'elle: la syllabaire et repères les mots difficiles du travail!

Auto-correction	Élèves	Maîtresse
Je n'ai pas oublié les majuscules.	X	
Je n'ai pas oublié la ponctuation.	X	
Je n'ai pas oublié le titre (et l'auteur).	X	
Je n'ai pas oublié de souligner.	X	
Je n'ai pas oublié les accents.	X	
Je n'ai pas oublié de phrases.	X	
Je n'ai pas oublié de mots.	X	
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	X	
Mon écriture est lisible.	X	

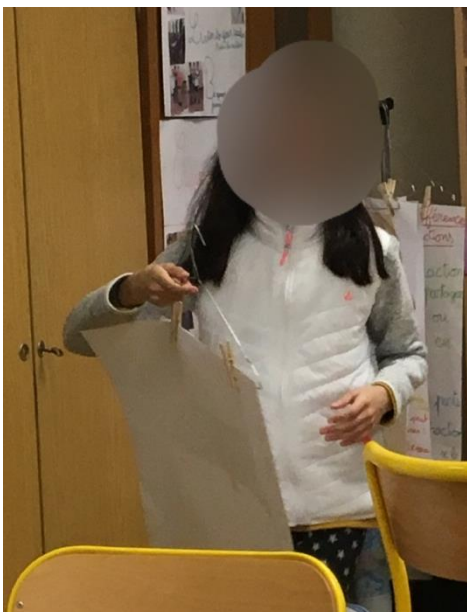
Exercice 2
Défis en binôme

Choisissez un défi à faire en binôme parmi ceux proposés. N'oubliez pas de noter le numéro du défi!

Activités / Exercices	Matériel	Élève	Maîtresse
Défis en binôme	Pochette d'autonomie Feuilles à carreaux Boîte « Ateliers en binômes »	<input checked="" type="checkbox"/>	

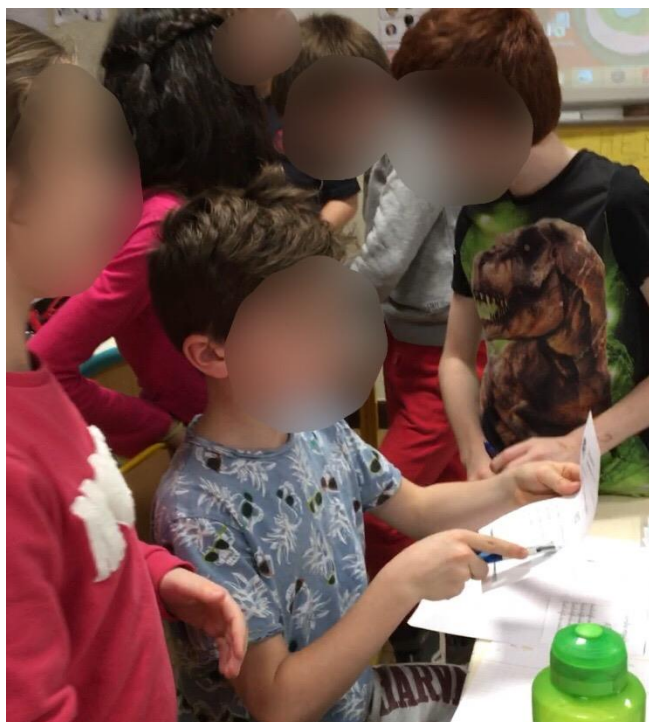
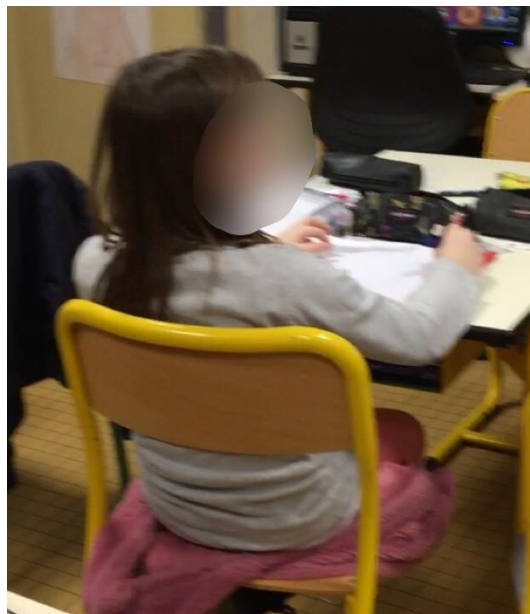
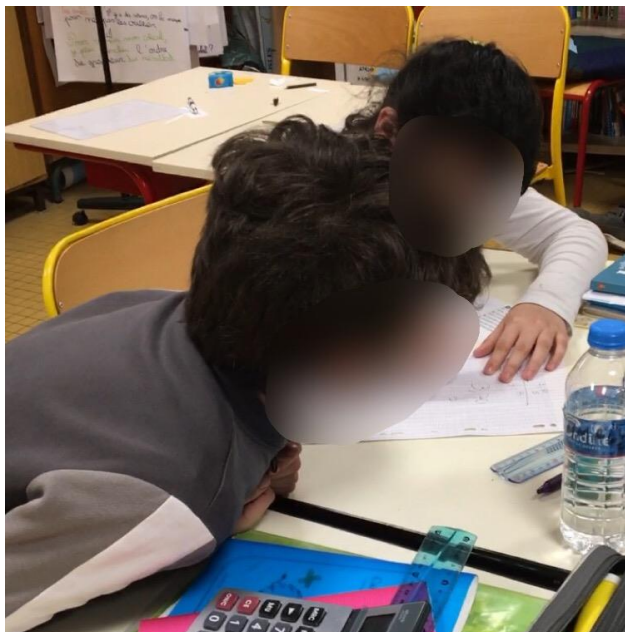
Un de ses plans de travail rempli

Annexe 19 : Lila qui s'empare des affiches de référence (décembre)



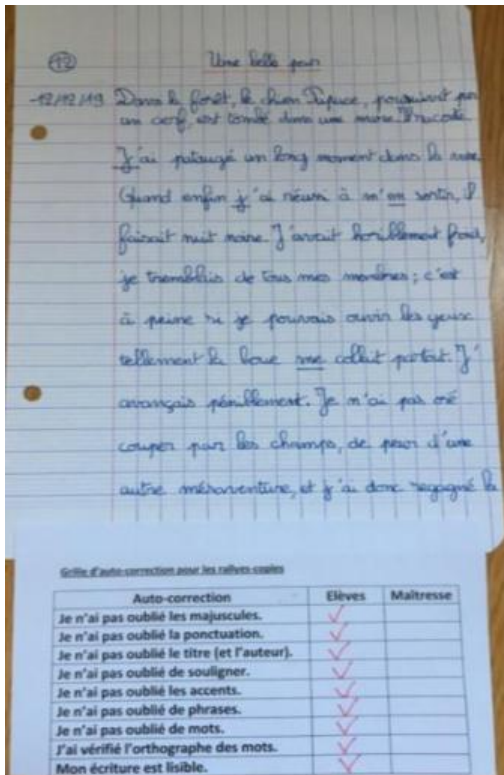
Annexe 20 : Captures d'écran de la vidéo du 25 février

Emma et Nino Léa

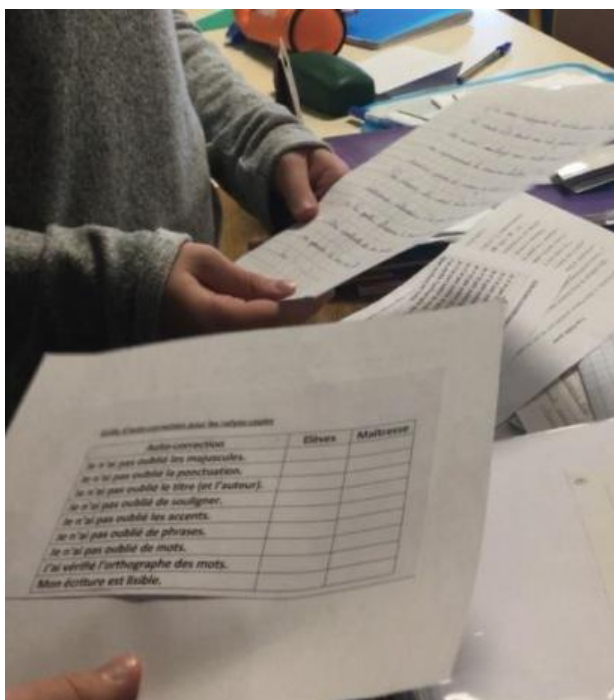


Antonin et Louane

Annexe 21 : Capture d'écran de l'enregistrement de Léo



Annexe 22 : Capture d'écran de l'enregistrement de Clara et Louane



Annexe 23 : Progrès de Benjamin

Avant Après

Perché sur un arbre
 n°5
 Mon père resta seul dans son arbre.
 - Descends! Qui criaient les autres en se sauvant.
 → il manque une phrase
 Saute pendant que le vent est léger!
 Mais lui serrant la ~~x~~ branche entre ses genoux,
 dégaina son épée. Les cultivateurs tentèrent
 d'approcher jusqu'à lui.
 - Charley! cria une voix. C'est la jeune bécote
 Mais que faites-vous là-haut?

n°6 De bicyclette
 Elle était déjà partie, pétalant comme un diable.
 Je me donnais beaucoup de mal pour rester
 à sa hauteur.
 Tout en avançant, concentré sur la conduite de
 bicyclette, nous revivions les années passées; revoyant
 notre école assis sur les bancs, écrivant les lettres
 dictés par la maîtresse, hésitant sur l'orthographe
 de tel mot, évoquant les soirées merveilleuses passées
 à écouter notre tante adorée.

Auto-correction	Elèves	Maîtresse
Je n'ai pas oublié les majuscules.	X	✓
Je n'ai pas oublié la ponctuation.	X	✓
Je n'ai pas oublié le titre (et l'auteur).	X	✓
Je n'ai pas oublié de souligner.	X	✓
Je n'ai pas oublié les accents.	X	✓
Je n'ai pas oublié de phrases.	X	✓
Je n'ai pas oublié de mots.	X	✓
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	X	⊗ A mot
Mon écriture est lisible.	X	✓

Annexe 24 : Progrès de Juliette

Avant

Analyser copie
 Comment j'ai appris à lire
 On n'est après un jour que je savais lire
 mais on ne sait pas comment j'ai appris!
 Voici ce que mon père m'a raconté, sur un ton
 amusé: - Ce jour là, comme tous les jours,
 Ma mère t'a laissé dans ma classe pendant
 qu'elle allait au marché. J'étais insatisfaite
 et tu t'es mis au fond et tu m'a dit: "non dit
 leur coupe j'ai écrit au tableau". La maman a
 peur l'enfant car il n'a pas été sage, alors
 tu t'a levé et tu as crié: "Ce n'est pas moi!"

Après

(12)
 Une lettre pour
 12/12/19 Dans la forêt, le chien Dupré poursuivait un coq et
 tombé dans une mare. Il renversa
 J'ai partagé un long moment dans la mare. Grand
 effort j'ai réussi à m'en sortir, et j'ai pu continuer.
 J'étais complètement fatigué, je tremblais de tous mes membres;
 c'est à peine si je pouvais ouvrir les yeux. L'homme
 le trouva sous le couvert d'un arbre. J'avais un peu honte.
 Je n'ai pas osé couper pour les changements pour
 d'une autre manière, et j'ai donc
 regagné la maison par le bord de la nuit.

Annexe 27 : Progrès de Clara

Avant

Comment j'ai appris à lire

On s'est aperçu un jour que je savais lire,
mais on ne sait pas comment j'ai appris !
Mais si que mon père m'a raconté, sur ton
ami :

Le jour là, comme tous les jours, ta
mère te laisse dans ma classe pendant
qu'elle allait au marché. J'étais inadapte.
Tu t'est avisé au fond et tu n'a rien
dit. Mais lorsque j'ai écrit au tableau : "La
mamou a puni l'enfant car il n'a pas

Après

feuille ①

Une belle peur

12/12/19

Dans la forêt, Duparc, poursuivi par un elf, est
tombe dans une mare. Il raconte.

J'ai patouillé un long moment dans la vase.
Quand enfin j'ai réussi à m'en sortir, il
faisait nuit noire. J'étais terriblement froid,
je tremblais de tout mes membres ; c'est à
peine si je pouvais ouvrir les yeux tellement
la vase me collait partout. J'avais
peur. Je n'ai pas osé courir par les
champs, de peur d'une autre mésaventure, et

Annexe 28 : Progrès de Emma

La moufle

TB!
à continuer

C'est l'histoire d'une moufle rouge
déposée par le vent sur la neige
du chemin.

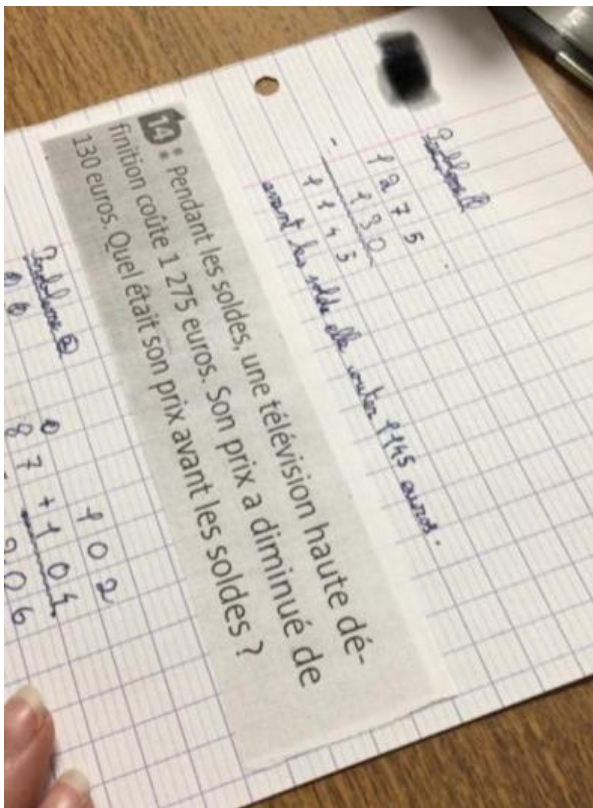
Louis vient à passer par là

Quelle subaine ! Une maison de
laine ! Y'a quelqu'un ?

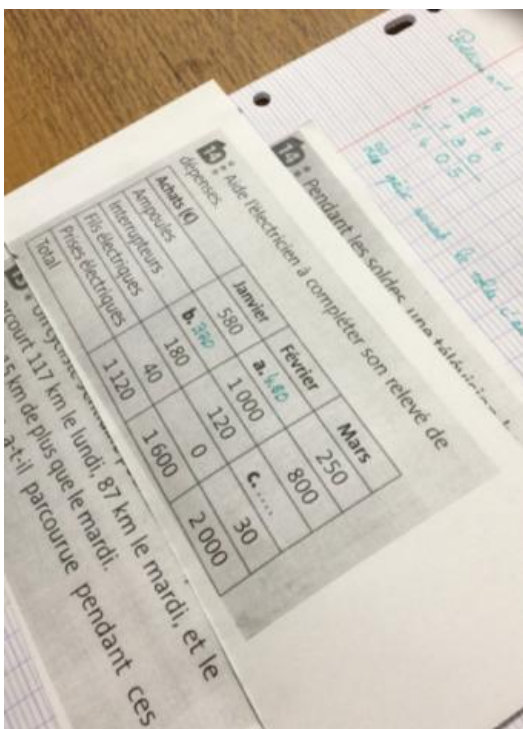
Personne ne répond.

- Si y'a personne, c'est pour ma pomme

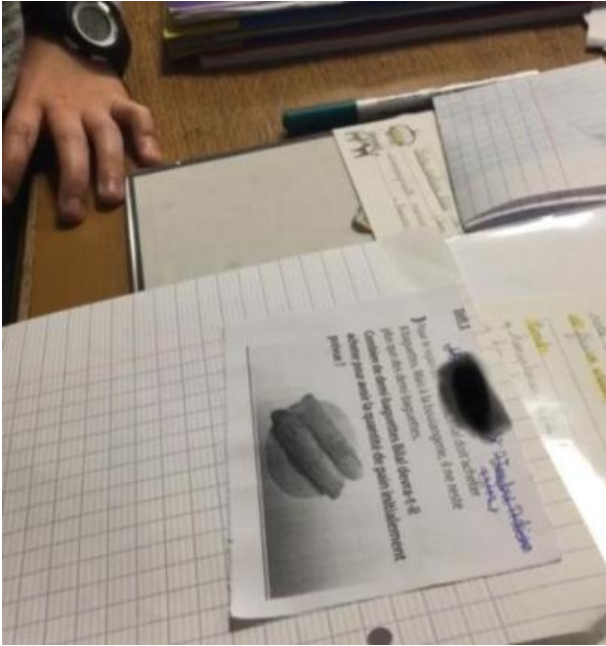
Annexe 31 : Capture d'écran de l'enregistrement de Line



Annexe 32 : Capture d'écran de l'enregistrement de Jules



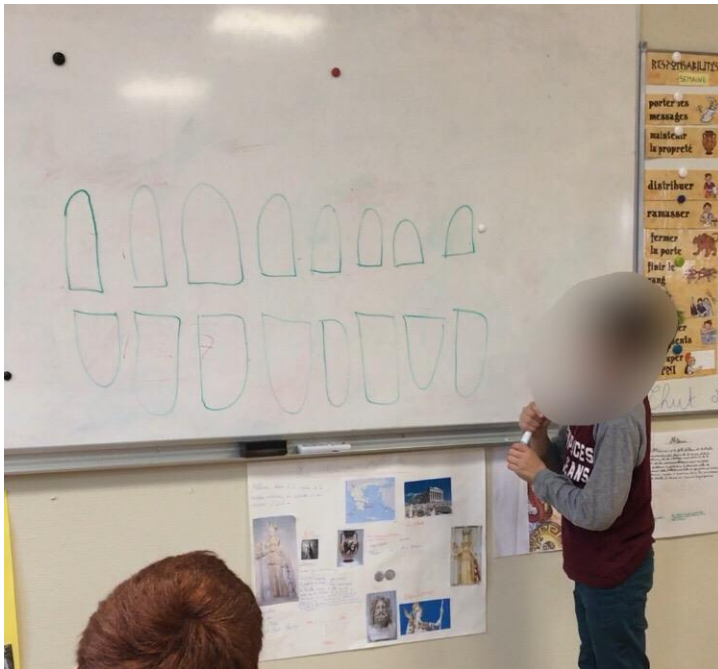
Annexe 33 : Capture d'écran de l'enregistrement de Ethan et Lohan



Annexe 34 : Procédure de Maxime



Annexe 35 : Procédure de Nino au tableau – capture d'écran de la vidéo



Annexe 36 : Questionnaire sur les plans de travail pour les parents

Questionnaire pour les parents d'élèves sur les plans de travail

Vous avez été nombreux à nous faire de bons retours sur les plans de travail et je vous en remercie. C'est pourquoi je souhaiterais que vous répondiez à ce questionnaire, si vous le voulez, afin d'avoir votre point de vue concernant ce plan de travail, à l'instar de l'école. Comme je vous l'ai expliqué, j'avais mis ce dispositif en place dans la classe afin de favoriser l'autonomie des élèves mais aussi de consolider les apprentissages et les compétences. C'est pourquoi je les ai enregistrés de temps en temps, afin de combler leurs attentes autonomes et leur faire des retours, en individuel ou en collectif. Un atelier autonome réalisé par certains élèves peut faire l'objet d'une correction collective enrichissante.

Je vous remercie tous de m'avoir donné votre accord pour les enregistrements.

Mme Prédhumeau
Aldresse Camille

- Quand vous avez pris connaissance du plan de travail pour la première fois, vous vous êtes dit :
 - Il y a beaucoup d'éléments indiqués, cela me semble compliqué ?
 - C'est un outil qui va aider mon enfant à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - C'est un outil qui va aider mon enfant mais aussi nous aider en tant que parents à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - Autre ou commentaires
- Maintenant, quand vous lisez le plan de travail, vous vous dites :
 - Il y a beaucoup d'informations, je suis perdue(e).
 - Cet outil est clair, bien organisé, mais il manque des éléments.
 - Cet outil est clair, bien organisé, il m'aide à me repérer dans les apprentissages de mon enfant.
 - Autre ou commentaires
- Quand vous voyez les consignes et les objectifs d'apprentissage sur le plan de travail, vous vous dites :
 - Je ne pense pas que cela soit utile et cela ne m'aide pas en tant que parent.
 - Je sais ce que mon enfant doit réaliser comme travail mais les objectifs sont « flous ».
 - Je sais précisément ce que mon enfant doit réaliser comme travail et avec quels objectifs pédagogiques.
 - Autre ou commentaires
- Quand vous voyez les liens des vidéos dans la colonne « matériels », vous vous dites :
 - Nous n'avons pas forcément besoin des liens des vidéos dans le plan de travail, seulement le titre de la vidéo et le site peuvent suffire.
 - C'est utile, nous avons juste à cliquer dessus ou copier/colier le lien, nous gagnons du temps.
 - Autre ou commentaires
- Concernant la colonne réservée aux élèves, à vos enfants :
 - Elle ne vous semble pas utile.
 - Elle vous permet d'avoir une vision d'ensemble du travail effectué par vos élèves.
 - Autre ou commentaires
- Comment abordez-vous le plan de travail avec votre enfant quand il a été publié ?
 - Nous l'étudions ensemble mais mon enfant réalise seul son travail.
 - Nous l'étudions ensemble et j'aide mon enfant dans son travail.
 - Mon enfant regarde seul le plan de travail mais je vérifie à la fin de la journée ou des deux jours.
 - Autre ou commentaires
- Est-ce que vous le reprenez ensemble après ?
 - Oui, avant de rendre le travail aux maîtresses, nous vérifions ensemble le plan de travail.
 - Non, je ne reprends pas le plan de travail avec mon enfant. Il est réellement en autonomie.
 - Autre ou commentaires
- Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous vous dites :
 - Ce n'est pas utile, les corrections sont publiées tous les deux jours.
 - C'est utile uniquement pour mon enfant car il a un retour sur ses réussites et erreurs.
 - C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant.
 - C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant. Et cela permet de garder le lien avec les maîtresses.
 - Autre ou commentaires
- Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous dites :
 - Rien, nous ne reprenons pas le plan de travail ni les exercices précédents.
 - Nous reprenons les exercices qui n'ont pas totalement été réussis.
 - Autre ou commentaires
- En plus des apprentissages scolaires, les maîtresses aiment bien donner un défi par semaine aux élèves, vous vous dites :
 - C'est compliqué, nous manquons de temps ...
 - C'est super, mon enfant est content.
 - C'est super, les enfants sont contents et cela permet à nous en tant que parents, de participer aussi à ces défis.
 - Autre ou commentaires
- Quelles impressions avez-vous eues quand votre enfant à découvert le plan de travail, similaire à celui en classe ?
 - Mon enfant découvre totalement le plan de travail, il ne l'a sûrement pas assez utilisé en classe.
 - Mon enfant connaît très bien cet outil et sait se repérer avec.
 - Mon enfant connaît très bien cet outil, sait se repérer avec et nous l'explique bien.
 - Autre ou commentaires
- Rencontrez-vous, en tant que parents, des difficultés avec ce plan de travail ? Si oui, lesquelles ?
- Vos enfants rencontrent-ils des difficultés avec ce plan de travail ? Si oui, lesquelles ?
- Pensez-vous que cet outil peut aider à l'autonomie des élèves ?
- Selon vous, quels sont les points faibles et les points forts de ce plan de travail ?
- Avez-vous des remarques ? Si oui, lesquelles ?

Augustin

Questionnaire pour les parents d'élèves sur les plans de travail.

Vous avez été nombreux à nous faire de bons retours sur les plans de travail et je vous en remercie. C'est pourquoi je souhaiterais que vous répondiez à ce questionnaire, et vous le voulez, afin d'avoir votre point de vue concernant ce plan de travail, à l'extérieur de l'école. Comme je vous l'avais expliqué, j'avais mis ce dispositif en place dans la classe afin de favoriser l'autonomie des élèves mais aussi de consolider les apprentissages et les compétences. C'est pourquoi je les ai enregistrés de temps en temps, afin de contrôler leurs ateliers autonomes et leur faire des retours, en individuel ou en collectif. Un atelier autonome réalisé par certains élèves peut faire l'objet d'une correction collective enrichissante.

Je vous remercie tous de m'avoir donné votre accord pour les enregistrements.

Mme Prédhumeau
Maîtresse Camille

1. Quand vous avez pris connaissance du plan de travail pour la première fois, vous vous êtes dit :
 - a) Il y a beaucoup d'éléments indiqués, cela me semble compliqué !
 - b) C'est un outil qui va aider mon enfant à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - c) C'est un outil qui va aider mon enfant mais aussi nous aider en tant que parents à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - d) Autre ou commentaires
2. Maintenant, quand vous lisez le plan de travail, vous vous dites :
 - a) Il y a beaucoup d'informations, je suis perdue(e).
 - b) Cet outil est clair, bien organisé, mais il manque des éléments.
 - c) Cet outil est clair, bien organisé, il m'aide à me repérer dans les apprentissages de mon enfant.
3. Quand vous voyez les consignes et les objectifs d'apprentissage sur le plan de travail, vous vous dites :
 - a) Je ne pense pas que cela soit utile et cela ne m'aide pas en tant que parent.
 - b) Je sais ce que mon enfant doit réaliser comme travail mais les objectifs sont « flous ».
 - c) Je sais précisément ce que mon enfant doit réaliser comme travail et avec quels objectifs pédagogique.
 - d) Autre ou commentaires
4. Quand vous voyez les liens des vidéos dans la colonne « matériels », vous vous dites :
 - a) Nous n'avons pas forcément besoin des liens des vidéos dans le plan de travail, seulement le titre de la vidéo et le site peuvent suffire.
 - b) C'est utile, nous avons juste à cliquer dessus ou copier/coller le lien, nous gagnons du temps.
 - c) Autre ou commentaires
5. Concernant la colonne réservée aux élèves, à vos enfants :
 - a) Elle ne vous semble pas utile.
 - b) Elle vous permet d'avoir une vision d'ensemble du travail effectué par vos élèves.
 - c) Autre ou commentaires

6. Comment abordez-vous le plan de travail avec votre enfant quand il a été distribué ?
 - a) Nous l'étudions ensemble mais mon enfant réalise tout son travail.
 - b) Nous l'étudions ensemble et j'aide mon enfant dans son travail.
 - c) Mon enfant regarde tout le plan de travail mais je vérifie à la fin de la journée ou des deux jours.
 - d) Autre ou commentaires
7. Est-ce que vous le regardez ensemble après ?
 - a) Oui, avant de rendre le travail aux maîtresses, nous vérifions ensemble le plan de travail.
 - b) Non, je ne regarde pas le plan de travail avec mon enfant, il est réellement en autonomie.
 - c) Autre ou commentaires
8. Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous vous dites :
 - a) Ce n'est pas utile, les corrections sont publiées tous les deux jours.
 - b) C'est utile uniquement pour mon enfant car il a un retour sur ses réussites et erreurs.
 - c) C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant.
 - d) C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant. Et cela permet de garder le lien avec les maîtresses.
9. Autre ou commentaires : *Il n'y a pas de retour personnalisé, mais seulement les réussites et les erreurs.*
10. Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous faites :
 - a) Rien, nous ne regardons pas le plan de travail ni les exercices précédents.
 - b) Nous regardons les exercices qui n'ont pas totalement été réussis.
 - c) Autre ou commentaires
11. Et plus des apprentissages scolaires, les maîtresses aimeraient bien donner un défi par semaine aux élèves, vous vous dites :
 - a) C'est compliqué, nous manquons de temps...
 - b) C'est super, mon enfant est content.
 - c) C'est super, les enfants sont contents et cela permet à nous en tant que parents, de participer aussi à ces défis.
 - d) Autre ou commentaires
12. Quelles impressions avez-vous eues quand votre enfant a découvert le plan de travail, similaire à celui en classe ?
 - a) Mon enfant découvre totalement le plan de travail, il ne l'a sûrement pas assez utilisé en classe.
 - b) Mon enfant connaît très bien cet outil et sait se repérer avec.
 - c) Mon enfant connaît très bien cet outil, sait se repérer avec et nous l'explique bien.
 - d) Autre ou commentaires
13. Rencontrez-vous, en tant que parents, des difficultés avec ce plan de travail ? Si oui, lesquelles ?
Non, pas spécialement.

14. Pensez-vous que cet outil peut aider à l'autonomie des élèves ?

Oui, de suite très bien.

15. Selon vous, quels sont les points faibles et les points forts de ce plan de travail ?

Les points forts sont sa clarté et la possibilité de travailler en autonomie.

16. Avez-vous des remarques ? Si oui, lesquelles ?

Il est très content d'avoir pu continuer à travailler sur son plan de travail et à nous en donner compte rendu.

Matthéo

Questionnaire pour les parents d'élèves sur les plans de travail.

Vous avez été nombreux à nous faire de bons retours sur les plans de travail et je vous en remercie. C'est pourquoi je souhaiterais que vous répondiez à ce questionnaire, et vous le voulez, afin d'avoir votre point de vue concernant ce plan de travail, à l'extérieur de l'école. Comme je vous l'avais expliqué, j'avais mis ce dispositif en place dans la classe afin de favoriser l'autonomie des élèves mais aussi de consolider les apprentissages et les compétences. C'est pourquoi je les ai enregistrés de temps en temps, afin de contrôler leurs ateliers autonomes et leur faire des retours, en individuel ou en collectif. Un atelier autonome réalisé par certains élèves peut faire l'objet d'une correction collective enrichissante.

Je vous remercie tous de m'avoir donné votre accord pour les enregistrements.

Mme Prédhumeau
Maîtresse Camille

1. Quand vous avez pris connaissance du plan de travail pour la première fois, vous vous êtes dit :
 - a) Il y a beaucoup d'éléments indiqués, cela me semble compliqué !
 - b) C'est un outil qui va aider mon enfant à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - c) C'est un outil qui va aider mon enfant mais aussi nous aider en tant que parents à se repérer dans le travail à distance et les apprentissages.
 - d) Autre ou commentaires
2. Maintenant, quand vous lisez le plan de travail, vous vous dites :
 - a) Il y a beaucoup d'informations, je suis perdue(e).
 - b) Cet outil est clair, bien organisé, mais il manque des éléments.
 - c) Cet outil est clair, bien organisé, il m'aide à me repérer dans les apprentissages de mon enfant.
3. Quand vous voyez les consignes et les objectifs d'apprentissage sur le plan de travail, vous vous dites :
 - a) Je ne pense pas que cela soit utile et cela ne m'aide pas en tant que parent.
 - b) Je sais ce que mon enfant doit réaliser comme travail mais les objectifs sont « flous ».
 - c) Je sais précisément ce que mon enfant doit réaliser comme travail et avec quels objectifs pédagogique.
 - d) Autre ou commentaires
4. Quand vous voyez les liens des vidéos dans la colonne « matériels », vous vous dites :
 - a) Nous n'avons pas forcément besoin des liens des vidéos dans le plan de travail, seulement le titre de la vidéo et le site peuvent suffire.
 - b) C'est utile, nous avons juste à cliquer dessus ou copier/coller le lien, nous gagnons du temps.
 - c) Autre ou commentaires
5. Concernant la colonne réservée aux élèves, à vos enfants :
 - a) Elle ne vous semble pas utile.
 - b) Elle vous permet d'avoir une vision d'ensemble du travail effectué par vos élèves.
 - c) Autre ou commentaires

6. Comment abordez-vous le plan de travail avec votre enfant quand il a été distribué ?
 - a) Nous l'étudions ensemble mais mon enfant réalise tout son travail.
 - b) Nous l'étudions ensemble et j'aide mon enfant dans son travail.
 - c) Mon enfant regarde tout le plan de travail mais je vérifie à la fin de la journée ou des deux jours.
 - d) Autre ou commentaires
7. Est-ce que vous le regardez ensemble après ?
 - a) Oui, avant de rendre le travail aux maîtresses, nous vérifions ensemble le plan de travail.
 - b) Non, je ne regarde pas le plan de travail avec mon enfant, il est réellement en autonomie.
 - c) Autre ou commentaires
8. Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous vous dites :
 - a) Ce n'est pas utile, les corrections sont publiées tous les deux jours.
 - b) C'est utile uniquement pour mon enfant car il a un retour sur ses réussites et erreurs.
 - c) C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant.
 - d) C'est utile pour mon enfant, mais aussi pour nous en tant que parents pour suivre les acquis et fragilités de mon enfant. Et cela permet de garder le lien avec les maîtresses.
9. Autre ou commentaires : *Il n'y a pas de retour personnalisé, mais seulement les réussites et les erreurs.*
10. Quand les maîtresses font un retour personnalisé à vos enfants tous les deux jours, vous faites :
 - a) Rien, nous ne regardons pas le plan de travail ni les exercices précédents.
 - b) Nous regardons les exercices qui n'ont pas totalement été réussis.
 - c) Autre ou commentaires
11. Et plus des apprentissages scolaires, les maîtresses aimeraient bien donner un défi par semaine aux élèves, vous vous dites :
 - a) C'est compliqué, nous manquons de temps...
 - b) C'est super, mon enfant est content.
 - c) C'est super, les enfants sont contents et cela permet à nous en tant que parents, de participer aussi à ces défis.
 - d) Autre ou commentaires
12. Quelles impressions avez-vous eues quand votre enfant a découvert le plan de travail, similaire à celui en classe ?
 - a) Mon enfant découvre totalement le plan de travail, il ne l'a sûrement pas assez utilisé en classe.
 - b) Mon enfant connaît très bien cet outil et sait se repérer avec.
 - c) Mon enfant connaît très bien cet outil, sait se repérer avec et nous l'explique bien.
 - d) Autre ou commentaires
13. Rencontrez-vous, en tant que parents, des difficultés avec ce plan de travail ? Si oui, lesquelles ?
Non, pas spécialement.

14. Pensez-vous que cet outil peut aider à l'autonomie des élèves ?

Difficilement acceptable pour moi.

15. Selon vous, quels sont les points faibles et les points forts de ce plan de travail ?

Cela me permet de voir les liens de manière plus claire et plus organisée.

16. Avez-vous des remarques ? Si oui, lesquelles ?

Non, j'ai fait un super travail.