



HAL
open science

Mise en place d'activités réflexives en faveur du développement de l'autonomie en CE2

Nina Rouffignac

► **To cite this version:**

Nina Rouffignac. Mise en place d'activités réflexives en faveur du développement de l'autonomie en CE2. Education. 2020. dumas-03025806

HAL Id: dumas-03025806

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03025806>

Submitted on 26 Nov 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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Mise en place d'activités réflexives en faveur du développement de l'autonomie en CE2

Mots clés : autonomie, différenciation, émancipation, auto-évaluation

Nina Rouffignac

Sous la direction de Sandy Venot

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris

10, rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01.40.50.25.92 – fax. 01.42.88.79.74

www.inspe-paris.fr

Remerciements

Je tiens dans un premier temps à remercier M. Venot, mon directeur de recherches, qui m'a accompagnée tout au long de la réflexion et la rédaction de ce mémoire. Je remercie également Mme Bourhis-Lainé, ma tutrice, pour son accompagnement lors de cette année.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma tutrice, Mme Christelle Adam, pour son accompagnement et pour la bienveillance dont elle a pu faire preuve tout au long de cette première année d'enseignement.

Un énorme merci à ma binôme, Léa Bentolila, sans qui cette année n'aurait probablement été ni si enrichissante et stimulante, ni si agréable et rassurante. Je la remercie également de son soutien, notamment pendant cette période si singulière qu'a été la période de confinement.

Enfin, une pensée pour ma famille et mes amis pour les relectures, et qui sont une bulle d'air nécessaire dans les temps évidents, comme moins évidents.

Table des matières

Introduction	1
Première partie. L'autonomie : de quoi parle-t-on ?	3
I « Temps autonome » ou bien « temps libre » ?	3
A Etat des lieux	3
B Une autonomie qui n'en est pas une	4
II Qui en dit quoi : discours sur l'autonomie	6
A Une insuffisante définition par le vécu.	6
B Apports de la recherche	8
Deuxième partie. Mise en place des ateliers d'autonomie.	12
I Pédagogie Freinet : avantages et limites	12
II Le choix définitif : des activités réflexives	14
A Présentation des activités	14
1 Les disciplines travaillées	14
2 Présentation des activités de manipulation	15
3 Présentation des fiches de lecture	17
B Une nécessaire organisation spatio-temporelle	18
C L'importance du retour sur activités et de la capacité à demander de l'aide	21

D	Le protocole expérimental	24
Troisième partie. Analyse du protocole mis en oeuvre.		25
I	Des observations limitées mais intéressantes	25
II	Projections	28
III	Des améliorations possibles	30
Conclusion		33
Annexes		36
Bibliographie		40

Introduction

L'autonomie est, selon Philippe Meirieu, « ce qui permet à chacun de se faire oeuvre de lui même »^[1]. Autrement dit l'autonomie serait la capacité de chacun à faire des choix^[2]. Cette notion d'autonomie – qui en recoupe par ailleurs un certain nombre d'autres, notamment celle d'émancipation – m'a semblée, dès les premiers jours de ma carrière en septembre 2019, capitale mais également particulièrement difficile à mettre en oeuvre.

Dès le début de l'année scolaire, j'ai cherché à mettre en place des « temps d'autonomie ». Il me semblait en effet crucial que mes élèves, que ce soient celles et ceux de cette année comme des années suivantes, apprennent à prendre en charge leurs apprentissages, soient capables d'avoir un recul critique sur ces derniers. Toutefois, face à ma nouvelle classe de 24 élèves de CE2, la première tentative de mise en place de ces dits « temps d'autonomie » a vite montré ses limites. Il a donc fallu y remédier. En effet, ce que j'appelais « temps d'autonomie », autant face à mes élèves que lors de discussions pédagogiques avec mes collègues, n'étaient finalement que des « temps libres », qui ne permettaient en aucun cas l'indépendance et la liberté de choix des élèves face aux apprentissages. En effet, l'objectif recherché dans la mise en place d'ateliers d'autonomie au sein de ma classe réside dans le développement de mes élèves en tant que personne, autant dans leur prise de décisions que dans leurs capacités d'initiatives. Ce n'était dès lors pas tellement que mes élèves n'étaient pas capables d'être autonomes, plus que je n'avais pas réellement saisi ce que le mot « autonomie » impliquait.

1. Philippe MEIRIEU, *Frankeinstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1976, p. 76.

2. Sylvain CONNAC, *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012, p. 73.

Ce mémoire apparaît ainsi être l'occasion de questionner de nombreuses façons différentes cette notion « d'autonomie ».

Dans une première partie, nous nous attacherons à présenter la première mise en place de temps d'autonomie au sein de ma classe, ainsi que ses limites. L'observation de ces dernières nous amènera ainsi à se questionner sur la notion même d'autonomie. Pourquoi penser cette notion ? Quel est l'intérêt de développer l'autonomie, autant pour les élèves que pour les enseignant·e·s ? À quoi renvoie-t-elle ? Plus précisément, renvoie-t-elle à la même chose en fonction de la personne qui la pense (chercheur·euse·s, élèves, enseignant·e·s) ? Comment se traduit pédagogiquement la mise en place de réels « temps d'autonomie » ?

Dans une seconde partie, nous chercherons à estimer si la mise en place d'ateliers d'autonomie cadrés en classe permet aux élèves de développer leur autonomie face aux apprentissages. Nous décrirons alors les principes qu'ils doivent vérifier. Pour cela, nous mettrons en place dans la classe deux types d'ateliers : des « ateliers d'autonomie » sous formes de cartes à pinces et autres cartes plastifiées, afin qu'ils puissent mettre en place et en oeuvre une méthode d'organisation ainsi que leurs capacités de retour critique sur leurs travaux, et des ateliers « fiches de lecture », dans le but que les élèves développent un regard critique sur ces dernières.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous analyserons les résultats de la mise en place de ce dispositif. Il s'agira de revenir sur les observations que nous pouvons tirer d'une telle mise en place, bien qu'elles aient été limitées en raison de la situation sanitaire, avant de se projeter sur ce qu'aurait pu apporter ce dispositif et de recenser les possibles améliorations à mettre en place pour répondre aux manques du dispositif.

Première partie. L'autonomie : de quoi parle-t-on ?

Dans un premier temps, il nous a semblé particulièrement important d'effectuer un constat à la fois de l'étendue des activités d'autonomie mises en place en début d'année au sein de ma classe mais également de leurs limites. Ce sont ces dernières qui nous amènent dans un second temps à élaborer une stratégie afin de dépasser ces manques. Ainsi, il a été nécessaire de questionner à la fois les acteurs empiriques (élèves et enseignant·e·s), mais également la recherche face à cette notion dont les contours apparaissent délicats à définir. Nous avons ainsi pu construire une définition plus claire de l'autonomie et de ses attendus afin de pouvoir émettre des hypothèses quant à sa mise en pratique effective.

I « Temps autonome » ou bien « temps libre » ?

A Etat des lieux

Comme j'ai pu le présenter en introduction, si le développement de la compétence générale « autonomie » chez mes élèves a toujours été une volonté dans ma pratique professionnelle, il n'en a pas moins été un sujet épineux. J'ai en effet, depuis le début de l'année scolaire, essayé le plus possible d'encourager mes élèves à travailler seul·e·s lorsqu'ils le pouvaient. Ainsi, régulièrement, lorsqu'un·e élève avait terminé son travail,

ses exercices d'entraînements, sa rédaction etc, avant la fin du temps alloué en début de séance, il ou elle était autorisé·e à se « mettre en travail autonome ». Ce dernier avait été pensé, en début d'année, comme suit : les élèves pouvaient, lorsqu'ils avaient terminé leur travail, chercher au niveau de la « table d'autonomie » une fiche d'autonomie (en français ou en mathématiques), ou bien un coloriage.

Les objectifs de ces fiches étaient multiples : il était nécessaire dans un premier temps de pouvoir continuer à aider les élèves en difficulté ou ayant besoin de plus de temps sans avoir à m'interroger continuellement sur ce que je pouvais donner à mes élèves les plus rapides pour qu'ils puissent continuer d'être en activité. Toutefois, l'objectif dépasse le cadre de la gestion de classe : ces fiches devaient initialement permettre aux élèves de réinvestir des notions et compétences travaillées en classe (voire de les approfondir pour certaines fiches sur lesquelles étaient orientées mes élèves « fusées ») puis de « s'auto-corriger » afin qu'ils puissent évaluer par eux-mêmes les notions et compétences acquises ou à consolider.

B Une autonomie qui n'en est pas une

Très vite toutefois, nous avons pu remarquer avec ma binôme que les élèves se tournaient majoritairement vers les activités artistiques (coloriage, dessin) ou les activités qui ne leur semblaient pas être, de prime abord, relatives aux exercices que nous pouvions réaliser en classe entière (mots croisés, réalisation de figures géométriques ludiques etc). L'enquête statistique que j'ai menée pendant la période précédant les vacances de Noël (du 26 novembre au 20 décembre 2019) le montre par ailleurs clairement : si les élèves ne semblent pas réfractaires à l'idée de se lancer dans une nouvelle activité seuls (55%, voir figure [1-1](#)), les fiches d'autonomie censées consolider voire approfondir leurs connaissances et compétences en français et en mathématiques apparaissent largement délaissées puisqu'elles ne représentent que 6% des choix des élèves (voir figure [1-2](#)).

Si la période de référence peut être considérée comme légèrement biaisée en termes de

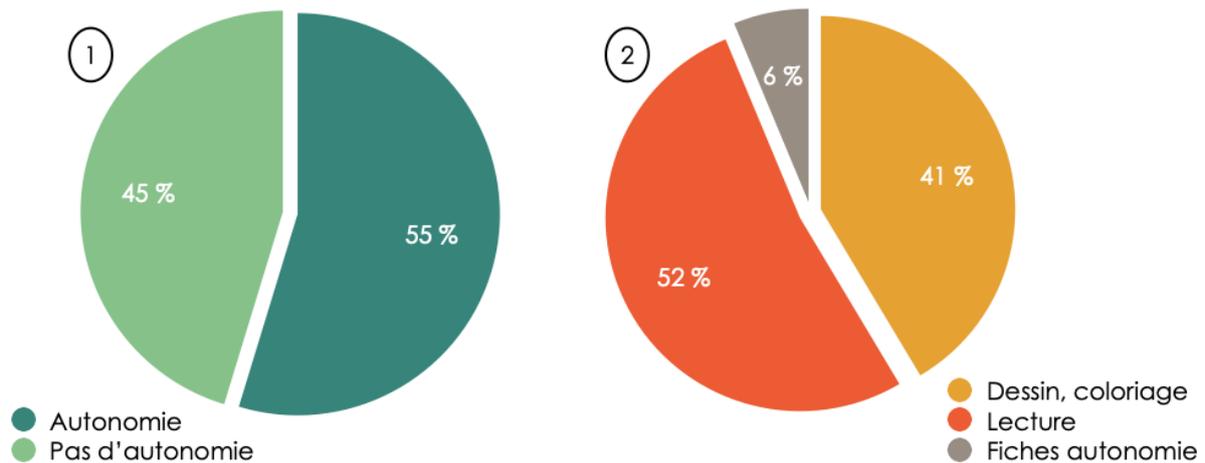


FIGURE 1 – RÉPARTITION STATISTIQUE DES ÉLÈVES DE CE2B AYANT EFFECTUÉ UNE ACTIVITÉ D'AUTONOMIE (1) ET RÉPARTITION DES ACTIVITÉS D'AUTONOMIE DES ÉLÈVES DE CE2B (2) POUR LA PÉRIODE DU 26 NOVEMBRE AU 20 DÉCEMBRE 2019

chiffres, les élèves ayant été particulièrement fatigué·e·s tant par leur impatience d'ouvrir leurs cadeaux que par le contexte de mobilisation sociale, et ayant donc d'autant plus privilégié le dessin et le coloriage, il n'en reste pas moins que le choix de la lecture apparaît majoritaire (52% des activités d'autonomie). J'aurais pu être satisfaite de ce chiffre si les activités de lecture étaient encadrées. Or, l'un des aspects déficitaires de ma pratique dans la mise en place de l'autonomie dans l'activité de lecture est que cette dernière n'était en rien définie. Les élèves choisissaient donc un livre et le lisaient en attendant que nous repassions à une activité en groupe-classe.

Les « temps d'autonomie » étaient donc finalement des « temps libres », pendant lesquels les élèves avaient certes des choix à faire en termes d'activités, mais pendant lesquels ils n'avaient aucune démarche réflexive sur ces dernières. Ainsi, leur l'intérêt pédagogique est apparu particulièrement limité.

En effet, que ce soient leurs lectures, leurs coloriages, ou le travail qu'ils pouvaient fournir sur les fiches dites « d'autonomie », aucune de ces activités ne bénéficiait d'une évaluation ou d'un retour critique de leur part, ou de la mienne. En effet, la réalisation de ces fiches d'autonomie manquaient d'un cadre : les élèves n'avaient pas de possibilité de suivi (par eux mêmes ou par moi), et ne disposaient pas de la correction des différents exercices qui pouvaient leur permettre de se situer. Or, et nous le verrons dans un

deuxième temps, un des intérêts principaux de la mise en place d'activités en faveur du développement de l'autonomie réside notamment dans leur aptitude à faire des choix vis-à-vis de leurs besoins, mais également dans la capacité que les élèves puissent avoir en termes de retour critique sur leurs travaux, au delà de la consolidation des acquis disciplinaires. C'est en effet ce qui leur permettrait de savoir vers quel type d'activité se tourner plutôt qu'une autre.

Face à ce constat, il nous fallait donc nous intéresser plus particulièrement à la notion même d'autonomie et à ce qu'elle impliquait en termes de définition, d'objectifs et de compétences.

II Qui en dit quoi : discours sur l'autonomie

À l'évocation du mot « autonomie », le nombre de définitions potentielles peut être élevé. En effet, selon les enseignant·e·s, ou encore selon les courants de recherche, le positionnement concernant sa signification peut varier. Il nous semble donc nécessaire de savoir ce qui est impliqué lorsque nous parlons d'« autonomie ». Qu'en disent les enseignant·e·s, les élèves, la recherche ? Quelles définitions de l'autonomie ai-je donc décider de conserver, et comment ont-elles pu influencer ma pratique ?

A Une insuffisante définition par le vécu.

Afin de pouvoir nourrir ma représentation de l'autonomie, j'ai décidé de mettre en place deux questionnaires, l'un interrogeant mes élèves, l'autre interrogeant d'autres enseignant·e·s du premier degré, les amenant à préciser leur rapport à l'autonomie. Si le questionnaire destiné à mes élèves a été distribué par ma binôme et rempli durant le temps de classe, le sondage destiné aux enseignant·e·s a été mis en ligne à l'aide d'un site dédié puis partagé via les réseaux sociaux afin d'avoir un panel le plus large possible.

Mes élèves de CE2 ont ainsi répondu à une série de trois questions³. Je leur demandais notamment d'expliquer avec leurs mots ce qu'était l'autonomie. Il en est ressorti deux grandes catégories de réponses : soit l'autonomie est la capacité de « faire quelque chose » tout·e seul·e (32%), soit le terme « autonomie » renvoie à une activité précise qu'ils ont pu effectuer en classe (45%)⁴. En effet, sur ces 45%, l'autonomie se rapporte soit à la lecture (41%), au dessin (24%) ou encore aux coloriages magiques (18%).

D'autre part, sur un panel de 48 enseignant·e·s du premier degré interrogé·e·s, la majorité d'entre eux affirment mettre en place des « temps d'autonomie » (91 %) ⁵. Plusieurs opinions peuvent être discernées : l'autonomie serait ainsi la capacité des élèves de se mettre en activité seul·e (35%), l'aptitude à « faire par soi même » (21%) ou encore la faculté de mobiliser ses connaissances et ses savoirs (12%)⁶.

L'aspect individuel, voire solitaire du travail d'autonomie apparaît ici prégnant, tant chez les enseignant·e·s que chez les élèves. De la même façon, la définition qu'en donnent les deux groupes semble particulièrement influencée par leur vécu même⁷. Ainsi, les élèves considèrent l'autonomie à l'aune des activités effectuées en classe et labellisées comme telle par l'enseignante. De même, les autres professeur·e·s des écoles interrogé·e·s pensent l'autonomie au regard de leur pratique de classe et de ce qu'ils ont pu observer durant leurs années d'enseignement.

Par ailleurs, le questionnaire distribué aux enseignant·e·s nous a également permis de questionner l'intérêt même de la mise en place de situations d'autonomie. Deux points peuvent ainsi être relevés : selon les enseignant·e·s, l'autonomie serait bénéfique autant pour les élèves que pour eux-mêmes. En effet, ils sont 15% à expliquer que la mise en place de « temps d'autonomie » leur permet une meilleure gestion de classe⁸. Parallèle-

3. Voir annexe 1 p. 36.

4. Voir annexe 2 p. 37.

5. Voir annexe 3 p. 37.

6. Voir annexe 4 p. 38.

7. C'est ce qu'Elisabeth Bautier nomme le « rapport identitaire » à une notion, c'est à dire un rapport lié à l'expérience, à la différence d'un « rapport épistémique » convoquant des capacités de recul réflexif vis-à-vis de cette notion. Voir Elisabeth BAUTIER, « Les élèves et le rapport au savoir », transcription d'une conférence-débat lors du stage COPIRELEM d'Angers, mars 1995, p. 215.

8. Voir annexe 5 p. 38.

ment, elle développerait la concentration, la réflexion des élèves (30%) et permettrait aux élèves – alors même que cet aspect était sous-représenté précédemment – de se construire une méthode d’organisation (26%)⁹. Cette méthode serait donc, selon les enseignant-es sondé-es, plus un aspect développé par l’autonomie, que l’essence même de l’autonomie.

Ainsi, si les résultats issus des deux questionnaires apparaissent intéressants du point de vue de la représentation que chacun·e se fait de la notion d’autonomie, elle n’apparaît pas suffisante au regard des travaux de recherche en pédagogie et didactique.

B Apports de la recherche

La notion d’autonomie a été particulièrement étudiée par Célestin Freinet. Ainsi la méthode qu’il a développée, au fil de ses années en tant qu’instituteur puis chercheur, a eu pour objectif de placer l’élève en complète initiative et de redéfinir « la relation de l’élève au savoir et du maître au savoir »¹⁰, notamment au travers de fiches d’autonomie et autres plans de travail. Après lui, les chercheuses et chercheurs ont continué de s’interroger sur cette notion, notamment dans ce qu’elle impliquait.

Ainsi, ces derniers semblent plus nuancés quant à la question de l’aspect individuel ou collectif de l’autonomie. En effet, si les auteur·ices parlent de « responsabilité »¹¹, de « prise de contrôle de ses apprentissages pour les réinvestir »¹², de « se fixer ses propres objectifs »¹³ ou encore d’effectuer des choix¹⁴, qui semblent renvoyer à un aspect individuel de l’autonomie, Henri Elie rappelle que « l’autonomie ne renvoie ni à l’individu ni au groupe, mais à la construction de la personne »¹⁵. En effet, si l’autonomie implique de la

9. *Ibid.*

10. Alain VERGNIoux, « Autonomie ou liberté ? », dans *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005, p. 81.

11. Marc BABLET, « Mots de l’éducation : autonome, autonomie », *Administration & Éducation*, 2015/3, n. 147, p. 180.

12. Sylvain CONNAC, *op. cit.*, p. 74.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*, p. 76.

15. Henri ELIE, « Autonomie, rôle et fonction de l’enseignant », *Administration & Éducation*, 2015/3, n. 147, p. 115.

liberté, au sens où l'élève fait ses propres choix et est capable de les assumer, cette liberté doit être encadrée, ce que rappellent bien Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud en avançant dans leur article que l'autonomie peut être associée à « une marge de liberté dans un environnement structuré »^[16]. Ainsi, si l'autonomie semble comporter une part d'individualité, cette dernière ne semble pas être sa pierre angulaire. En effet, nous pourrions penser un dispositif mis en place pour développer les compétences liées à l'autonomie, sans nécessairement contraindre les élèves à réaliser leurs activités seul-e-s : le tutorat pourrait ainsi parfaitement s'intégrer dans un tel dispositif.

Au delà de cette nuance en ce qui concerne l'individualité du travail d'autonomie, plusieurs aspects mis en avant par la recherche ont été sous-évoqués par les enseignant-e-s. Ils sont en effet seulement 6% à rapporter que l'autonomie chez un élève est également la capacité pour eux d'auto-apprécier leur travail, et seulement 6% que l'autonomie se manifeste par une méthode d'organisation^[17]. Or, comme dit précédemment, un des intérêts principaux de la mise en place d'activités en faveur du développement de l'autonomie réside justement dans la capacité que les élèves puissent avoir en termes de retour critique sur leurs travaux. Marie-Louise Zimmermann Asta met en effet en avant dans son ouvrage que l'autonomie est le fait de « donner du sens à ce que l'on fait », « d'organiser son travail », de « chercher », de « prendre des initiatives »^[18]. L'autonomie, au delà d'une question d'individualité du travail, interroge plus particulièrement la capacité des élèves à s'organiser, à avoir un retour critique sur leurs travaux, leurs capacités, leurs compétences, du temps qui leur reste etc. Jean-Claude Rouanet parle ainsi de « l'auto-évaluation » comme la capacité de « se rendre compte de ce que l'on fait »^[19] et donc de se réguler, ce qui est différent d'une réelle évaluation menée par les enseignant-e-s lors des classiques « évaluations sommatives », qui viennent plus sanctionner des savoirs et

16. Philippe SARRAZIN, Damien TESSIER, David TROUILLOU, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 2006, n. 157, p. 164.

17. Voir annexe 4 p. 38.

18. Marie-Louise ZIMMERMANN ASTA, *Apprendre par l'autonomie : l'appropriation du savoir par l'apprenant*, Lyon, Chronique Sociale, 2015, p. 17.

19. Jean-Claude ROUANET, « Autonomie, auto-évaluation et régulation », *Administration & Éducation*, 2015/3, n. 147, p. 126.

compétences disciplinaires.

L'autonomie apparaît donc être un processus rompant avec un système éducatif rigide voire directif, où les enseignant·e·s prendraient majoritairement en charge tous les moments des apprentissages (des activités de recherches à la réalisation, en passant par les consignes) et où les élèves n'auraient pas suffisamment de temps de réflexion, d'interrogation, d'obstacles – qui peuvent apparaître comme des temps où les élèves ne « feraient rien ». Or ces temps apparaissent favorables à une co-construction des apprentissages. Ainsi, si « être autonome » signifie effectivement d'être capable de faire seul·e (ne pas avoir besoin de l'enseignant·e pour comprendre une consigne, pour effectuer une activité, pour être capable d'apprécier la qualité de son travail), cela ne semble pas être la signification essentielle. En effet, l'autonomie semble sous-tendre des capacités à demander de l'aide quand un obstacle apparaît insurmontable (à un·e camarade ou à l'enseignant·e, qui reprend alors ses compétences initiales d'aide, de guide, d'explications). L'autonomie apparaît enfin comme la capacité des élèves à effectuer des choix réfléchis, à organiser son travail et son temps, ou encore à construire ses savoirs.

Plusieurs hypothèses semblent donc se dessiner pour la développer : la mise en place d'une organisation définie de travail autonome (à la fois temporelle, spatiale et ciblant des compétences identifiées) tout comme la mise en oeuvre d'un suivi effectué par les élèves pourraient contribuer à développer leur autonomie. De même, penser des exercices et activités d'une façon plus ludique pourrait concourir à rendre ces « temps d'autonomie » plus attrayants, tout en s'attachant à réinvestir et consolider les apprentissages scolaires. Enfin, la construction d'activités répondant plus clairement aux objectifs d'autonomie (se développer en tant que personne, être capable de prendre des décisions et des initiatives, être capable d'apprécier la qualité de son travail) pourrait permettre un réel investissement des élèves et de meilleurs résultats qualitatifs.

Face à un constat mitigé quant à la mise en place initiale de « temps d'autonomie », j'ai pu confronter mes représentations à celles de mes élèves et d'autres enseignants. Ces dernières ont ainsi fait apparaître leurs manques en termes de définition et d'attendus.

Ainsi, les travaux de recherche ont été particulièrement utiles pour pallier ces insuffisances. Néanmoins, penser la notion d'autonomie est une tâche complexe. Il s'agira donc de dépasser certains obstacles pour réaliser effectivement la mise en place d'ateliers d'autonomie. Il faudra ainsi réussir à susciter l'intérêt des élèves pour les amener à approfondir et développer de nouvelles compétences. À l'aide de ces réflexions, j'ai conçu le dispositif à mettre en place au sein de ma classe.

Deuxième partie. Mise en place des ateliers d'autonomie.

La mise en place des activités d'autonomie au sein de ma classe a été mûrement réfléchie et a connu plusieurs modifications au fil des semaines. J'ai toutefois pu, dès mon retour dans la classe au début du mois de février, mettre en place une partie non négligeable du dispositif, qu'il s'agit maintenant de présenter.

I Pédagogie Freinet : avantages et limites

Il m'a fallu plusieurs semaines de réflexions et d'expérimentations personnelles, à partir de ce que je savais de mes élèves, de leurs compétences et savoir ou encore de leurs difficultés, pour arriver au dispositif que j'ai finalement mis en place au sein de ma classe. J'avais en premier lieu fait le choix de me lancer dans des fiches d'autonomie dites « auto-correctives » en mathématiques et en français, pour que les élèves puissent revenir ou continuer de travailler sur certains points vus et travaillés en classe ; soit pour consolider leurs acquis, soit pour revenir sur certaines de leurs difficultés. Ce dispositif, initialement appelé « fichiers auto-correctifs » a principalement été inventé et développé par Célestin Freinet²⁰. Il les définit ainsi comme des « fichiers d'entraînement mécaniques »²¹ permettant aux élèves de s'entraîner sur une notion ou une compétence afin de la consolider et

20. Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Armand Colin, 1977, p. 63.

21. *Ibid.*

donc, *in fine*, de la maîtriser. Ces fichiers apportaient de ce fait cette dimension « auto-corrective », qui permettait aux enfants de se saisir de leurs apprentissages, sans que leur enseignant·e soit nécessairement derrière eux dans la réalisation des exercices.

Si les « fichiers auto-correctifs » de Célestin Freinet et autres partisan·e·s avaient éveillé ma curiosité et mon intérêt, je me suis finalement rendue compte que ces fichiers n’avaient pas nécessairement plus de succès que mes basiques « fiches d’autonomie » mises en place en début d’année. En effet, mes élèves voyaient ces fichiers comme d’autant plus d’exercices à réaliser sans que leur intérêt ne soit piqué. De même, le côté mécanique de ces fiches avaient tendance à lasser, voire décourager mes élèves. Enfin, ces fichiers auto-correctifs n’apparaissaient pas répondre aux objectifs sus-cités de la mise en place d’une forme l’autonomie au sein de ma classe, ce qui était donc limitant pour répondre à mes hypothèses. En effet, je n’avais pas mis en place de grille de suivi leur/me permettant d’attester de leur bon fonctionnement ou non. De plus, les élèves allaient chercher une fiche d’autonomie plus au hasard que par une motivation identifiée (approfondir, revenir sur une notion difficile etc), réduisant ainsi l’intérêt de mes fiches à un simple « passe-temps » plus qu’à un outil répondant à des objectifs identifiés.

Par la suite, nombre de chercheur·euse·s, didacticien·ne·s, pédagogues et enseignant·e·s se sont appuyé·e·s sur les travaux de Freinet pour les appliquer, les approfondir voire se les approprier. Ainsi, si la mise en place de ces dits fichiers ou autres « plans de travail » demandent une capacité d’organisation certaine, il n’est pas difficile de trouver des ouvrages et articles sur la question afin de pouvoir les mettre en place concrètement dans une classe²².

J’ai donc, tout en ne mettant pas tous les aspects pédagogiques de ces fichiers de côté, décidé de m’orienter vers un autre type de support pour les temps d’autonomie de mes élèves.

22. Voir notamment Anne LARCHER, Evie LAVERSANNE, Adeline MICHEL, Aurélia ONYSZKO LECLAIRE, Séverine WALKER, *Enseigner en classe flexible - Cycles 2 et 3*, Paris, Éditions Retz, 2019 ; Michel BARAËR, Pierre BEDECARRATS, *Enseigner en classe à multiniveaux*, Paris, Nathan Pédagogie, 2001 ; Marie-Françoise CHESNAIS, *Vers l’autonomie : l’accompagnement dans les apprentissages*, Vanves, Hachette Éducation, 1998.

II Le choix définitif : des activités réflexives

En effet, il s'agit maintenant de présenter l'étendue du dispositif pensé pour remédier aux lacunes de mes premiers essais. Ainsi, j'ai développé un certain nombre d'activités de manipulation et de réflexion autour, dans un premier temps, des deux piliers principaux du programme scolaire : les mathématiques et le français. Cette réflexion autour du format et du contenu de ces activités a été couplée à une réflexion autour de l'organisation spatio-temporelle, de la question de l'aide et du tutorat ainsi que de l'élaboration d'une grille de suivi. Ces différents éléments m'ont ainsi permis d'établir en dernier lieu un protocole expérimental en vue de la mise en oeuvre en période 4.

A Présentation des activités

1 Les disciplines travaillées

En ce qui concerne les disciplines travaillées par ces activités réflexives, le choix s'est porté principalement sur le français et les mathématiques. En effet, ces deux disciplines sont celles dont le temps hebdomadaire est le plus conséquent²³. Il m'a donc semblé important que le travail en autonomie soit axé sur ces deux disciplines principales. De plus, je craignais qu'en proposant également des activités en histoire, géographie, sciences ou encore histoire des arts, les élèves se désintéressent des activités de français et mathématiques (à l'instar des « fiches d'autonomie » du début de l'année). J'ai donc resserré le choix à deux disciplines. Le français est ainsi décliné dans ses différentes matières (conjugaison, vocabulaire, grammaire, lecture, copie, littérature), tout comme les mathématiques (géométrie, nombres et calculs, grandeurs et mesures).

Il est important de noter que ces activités – en particulier les ateliers de manipulation

23. Respectivement 10h et 5h. Voir « Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires », JORF numéro 0272 du 24 novembre 2015, <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/11/9/MENE1526553A/jo/texte>.

qui seront développées plus bas – ont vocation à se diversifier. En effet, au fur et à mesure que nous avancerons dans l’année, des ateliers seront rajoutés. De même, il est prévu qu’ils tournent en fonction du programme étudié et des acquis des élèves. Ainsi, si un atelier est moins utilisé ou bien que les élèves ont toutes et tous acquis la/les compétences développées, alors il pourra être mis en retrait tout en étant toujours accessible au besoin (notamment pour l’APC).

Enfin, en fonction du succès et du fonctionnement de ces activités, il est prévu que le nombre de disciplines travaillées soit élargi, afin de varier et de permettre de réviser également ces disciplines importantes dans la scolarité des élèves. Il me faudra donc réfléchir à la forme que pourraient prendre ces activités d’autonomie, afin qu’elles soient pleinement adaptées et qu’elles permettent aux élèves de varier au mieux leurs apprentissages.

À l’aide d’ouvrages, d’une petite dose d’inspiration, mais surtout grâce au travail généreusement posté par des collègues sur internet, j’ai ainsi construit des ateliers de manipulation d’une part, et une fiche de lecture réflexive d’autre part pour permettre à mes élèves d’aborder les temps d’autonomie de façon plus ludique et sereine.

2 Présentation des activités de manipulation

Premièrement, la majorité des activités se matérialisent sous la forme de « cartes à pinces » plastifiées²⁴. A la façon d’un QCM, elles comportent toutes un énoncé (différent selon la notion travaillée) et plusieurs réponses possibles. Les élèves doivent alors, à l’aide d’une pince à linge, « pincer » la bonne réponse. Pour vérifier l’exactitude de leur choix, ils peuvent alors retourner la carte sur laquelle est écrite la correction. Tout en gardant le côté auto-correctif, mais en apportant un aspect plus ludique, les élèves peuvent alors s’entraîner et continuer de mémoriser les savoirs étudiés en classe entière.

Nous comptons actuellement six ateliers de type « cartes à pince », et ils se répartissent sur des notions abordées en mathématiques et en français : la conjugaison du présent de

24. Voir figure 2 ci-dessous.



FIGURE 2 – UN EXEMPLE D’ATELIER « CARTES À PINCES » SUR LA PRONOMINALISATION D’UN SUJET.

l’indicatif, identifier le sujet dans une phrase, repérer le nombre d’angles droits dans une figure, pronominaliser le sujet d’une phrase, calculer une somme de nombres ²⁵, s’entraîner aux tables de multiplication.

Deuxièmement, les élèves peuvent également, lors de leurs temps d’autonomie, choisir de s’exercer sur des cartes plastifiées sur lesquelles ils peuvent écrire au feutre d’ardoise. Ces ateliers s’élèvent pour l’instant au nombre de trois et concernent l’identification du verbe dans une phrase, et la réalisation d’opérations en colonne (additions et soustractions). Grâce à des fiches plastifiées sur lesquelles ils peuvent écrire puis effacer, les élèves peuvent ainsi s’entraîner à poser des additions et soustractions de plus en plus difficiles (5 niveaux) – tout en pouvant contrôler la justesse de leur résultat grâce à des cartes « correction » – ou bien entourer le verbe dans une phrase. Les élèves ont enfin à leur

25. Sur le même principe que des exercices de numération de type « cible », ces cartes comportent chacune un sapin avec des boules de couleur qui ont des valeurs différentes. En fonction du nombre de boules de telle ou telle couleur, les élèves doivent ainsi retrouver le total. Voir annexe 6 p. 39.

disposition des ateliers plus « libres », qu'ils peuvent effectuer seuls sur leur ardoise ou à plusieurs – à l'instar de l'atelier « anagrammes », qui se présente sous la forme encore une fois de cartes plastifiées, sur lesquelles les élèves doivent retrouver le mot anagramme de celui écrit dessus (par exemple, le mot « lampe » est l'anagramme du mot « palme »).

Faciles à manipuler, à transporter, ces cartes ont donc pour objectif de permettre aux élèves de revenir, de façon ludique, sur des notions déjà abordées en classe. Il m'a ainsi suffi d'expliquer en début de semaine les consignes de chaque atelier pour que les élèves puissent travailler en autonomie de leur côté. Toutefois, si ces seules explications n'avaient pas suffi, il sera possible de pallier les incompréhensions en fournissant à l'intérieur de chaque boîte une consigne écrite rappelant les objectifs de chaque atelier.

3 Présentation des fiches de lecture

Parallèlement à ces ateliers de manipulation, j'ai également mis en place des « fiches de lecture » afin que les livres empruntés par les élèves ne soient pas lus « dans le vide » et dans l'optique de développer leur réflexion critique vis-à-vis de leurs dites lectures.

Elles permettent aux élèves de revenir sur cinq points²⁶. La partie « Carte d'identité » – dans laquelle ils devront inscrire le titre, nom de l'auteur·ice, éditeur, année de parution, nombre de pages – leur permet de consolider leurs connaissances en termes d'informations inscrites sur la première et la quatrième de couverture. La partie « Essentiel » – dans laquelle ils devront indiquer le lieu, l'époque et les personnages principaux du livre – leur permet d'identifier le cadre de l'histoire. La partie « Mon avis » – dans laquelle ils décident de la attribuent d'une à cinq étoiles à l'ouvrage, et inscrivent le numéro de la page de leur passage préféré, ce qu'ils ont aimé et pas aimé dans ce livre – leur permet d'exprimer leur avis sur leur lecture, tout en l'argumentant. La partie « Mon illustration », leur permet de développer leur mémoire et leurs compétences descriptives et artistiques. Enfin, la partie « Je raconte l'histoire sans dire la fin », permet aux élèves de produire un écrit dont le

26. Voir figure 3 ci-dessous.

but est identifié : raconter l'histoire pour susciter de l'intérêt envers ce livre.

Les élèves pourront par la suite faire le choix de présenter leur livre à la classe ou non, ce qui développe à la fois le partage entre les élèves de la classe, et qui permet aussi aux élèves d'avoir un but dans la réalisation de cette fiche : ce n'est pas simplement pour eux, ou pour l'enseignant·e, qu'ils réalisent cette fiche, mais également dans le but de transmettre un avis sur un ouvrage.

B Une nécessaire organisation spatio-temporelle

Après avoir réalisé mes ateliers à l'aide de mon imprimante et de ma plastifieuse, il fallait maintenant que je décide de l'organisation spatiale de ces derniers au sein de ma classe. Comme toute classe de la ville de Paris, la mienne n'est pas particulièrement spacieuse. Avec l'aide de ma binôme, nous avons ainsi réorganisé la classe en îlots, ce qui nous permettait de développer le travail en groupe. Cela nous a aussi permis de gagner de la place tant au niveau du tableau qu'au fond de la classe²⁷. À partir de là, j'ai donc choisi d'installer mes ateliers à un endroit accessible, au niveau de l'étagère se situant à gauche du tableau²⁸. Les ateliers de manipulation sont ainsi entreposés sur une étagère dévolue. À côté de celle-ci, les élèves ont également à leur disposition un petit meuble à tiroirs dans lequel ils peuvent trouver des fiches de lecture vierges (premier tiroir), et remettre leurs fiches de lectures complétées pour que je puisse apprécier leur travail (deuxième tiroir). Le troisième et dernier tiroir me permet d'entreposer les fiches de lecture corrigées, que les élèves pourront aller chercher lorsqu'ils auront un temps de libre.

Lorsque les élèves ont terminé un travail effectué en classe entière, ils peuvent aller chercher un atelier de manipulation ou une fiche de lecture (une fois leur livre terminé). Ils ont alors deux choix : ou bien ils retournent avec leur atelier/fiche à leur place et effectuent leurs activités en silence seul·e, ou bien ils peuvent aller au fond de la classe sur

27. Voir figure 4.

28. Pour un meilleur visuel, voir annexe 7 p. 39.

Prénom

Fiche de
lecture



CARTE D'IDENTITÉ

Titre :

Auteur/Autrice :

Éditeur :

Année de parution :

Nombre de pages :

L'ESSENTIEL

Le lieu :

L'époque :

Les personnages principaux :

.....

MON AVIS



Mon passage préféré : p.

J'ai aimé :

.....

Je n'ai pas aimé :

.....

MON ILLUSTRATION

JE RACONTE L'HISTOIRE SANS DIRE LA FIN

.....

.....

.....

.....

FIGURE 3 – FICHE DE LECTURE VIERGE MISE À LA DISPOSITION DES ÉLÈVES.



FIGURE 5 – TABLES D’AUTONOMIE AU FOND DE LA CLASSE (« TABLES VERTES »).

C L’importance du retour sur activités et de la capacité à demander de l’aide

Après avoir pensé le coeur des temps d’autonomie de mes élèves, il me fallait également penser à un moyen de suivre leur travail. En effet, si les ateliers de manipulation sont auto-correctifs, puisqu’il leur suffit de retourner la carte pour savoir s’ils ont bien répondu, ils ne permettaient ni aux élèves, ni à l’enseignante, de savoir quelles connaissances et

compétences étaient acquises.

J'ai donc décidé de mettre en place et de distribuer chaque semaine à mes élèves une « grille de suivi »³⁰, dans laquelle ils pourront renseigner les ateliers sur lesquels ils ont travaillé, le nombre d'erreurs faites à chaque session ainsi que le nombre de réussites (pour contre-balancer la baisse de motivation si jamais le nombre d'erreurs est élevé). Ils pourront également me dire si l'activité leur a semblé facile ou difficile, ce qui me permettra de cibler mes remédiations. Ces trois derniers aspects peuvent être particulièrement intéressants, pour moi comme pour mes élèves, puisqu'ils constituent ce que de nombreux pédagogues à l'instar de Christelle Bosc-Miné appellent le « feed-back »³¹. Elle le définit ainsi comme un processus (et non simplement une information) « par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité »³². Autrement dit, le feed-back peut être considéré comme la capacité d'appréciation que l'élève peut avoir sur son propre travail. La colonne « nombre d'erreurs » est ainsi un « feed-back de performance »³³, lorsque la dernière colonne (« j'ai trouvé l'activité facile ou difficile ») pourrait plus être qualifiée de « feed-back élaboré »³⁴. Ces deux colonnes permettront aux élèves de se situer et de me faire part de ce qu'ils ont pensé de leur activité : c'est donc un outil qui sera bénéfique autant à mes élèves qu'à moi.

Parallèlement à cette grille individuelle de suivi, j'aimerais également développer une entraide entre les différents acteurs de la classe. Dans un premier temps, cette entraide peut être réalisée entre élèves, et plus particulièrement entre binômes. Comme dit précédemment, notre classe étant actuellement agencée en îlots, chaque élève peut, lorsqu'il se trouve en difficulté, demander de l'aide à son binôme si ce dernier est en « temps d'autonomie » lui aussi. Ainsi, cela permettrait aux élèves d'accepter d'avoir besoin d'aide, et

30. Voir figure 6.

31. Christelle BOSC-MINÉ, « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages », *L'année psychologique*, 2014 | 2, vol. 114, p. 315-353.

32. *Ibid.*, p. 317.

33. *Ibid.*, p. 320.

34. *Ibid.*, p. 321.

Prénom : _____



Date	Activité	Nombre d'erreurs	Nombre de réussites	C'était...
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile
				<input type="checkbox"/> Facile <input type="checkbox"/> Difficile



FIGURE 6 – GRILLE DE SUIVI INDIVIDUELLE POUR LES ÉLÈVES.

d'accepter également un regard extérieur autre que celui de la maîtresse sur son activité. De la même façon, cela permettrait aux élèves tuteurs et tutrices d'expliquer, de reformuler, de comprendre les erreurs de ses camarades. Dans un second temps, si le tutorat n'est pas suffisant pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves, ces derniers pourraient venir accrocher un post-it sur un tableau créé pour l'occasion et intitulé « SOS maîtresse » (outil particulièrement prisé des enseignant·e·s qui se sont lancé·e·s dans l'organisation en plans de travail). Sur ces posts-it, ils écriraient ainsi leur prénom et ce qui les bloque, ce qui me permettrait d'apprécier plus finement les points sur lesquels il faudrait que je travaille à nouveau avec eux (en APC par exemple).

Ces différents outils, qui sont finalement tous des retours sur expérience, me permettraient ainsi d'adapter ma pratique, afin de rendre les temps d'autonomie les plus profitables à toutes et à tous.

D Le protocole expérimental

La mise en place et l'observation de ces ateliers d'autonomie sera mis en place en période 4 (pendant mes semaines en responsabilités, et celles de ma binôme) et durant les deux premières semaines de la période 5. Pendant ces semaines, les élèves pourront, lorsqu'ils auront terminé un exercice, un travail, se rendre au niveau de l'étagère autonomie et prendre une boîte pour s'entraîner sur telle ou telle notion. Une fois le « temps d'autonomie » terminé, ils pourront remplir rapidement leur fiche de suivi, puis venir ranger la boîte. Parallèlement, ils pourront, lorsqu'ils auront terminé de lire un livre, remplir une fiche de lecture, qu'ils viendront déposer dans la boîte prévue à cet effet. Ils pourront enfin choisir de partager leur lecture avec leurs camarades ou non, sur un temps que je définirai au moment le plus opportun (période des rituels du matin par exemple).

Ce dispositif est donc censé permettre la mise en place d'une organisation de travail autonome autour d'ateliers ludiques, sans perdre l'objectif de consolider les apprentissages scolaires. J'espère ainsi, au travers de ces diverses activités développant l'autonomie, que mes élèves pourront construire un intérêt envers des exercices de réinvestissement auparavant mis de côté.

Troisième partie. Analyse du protocole mis en oeuvre

La situation sanitaire que connaît la France qui a mené à la fermeture des établissements scolaires dès le 16 mars, a fortement amputé une partie de mon travail de mise en oeuvre et d'observation de mes ateliers dits « d'autonomie ». Ainsi, si les ateliers ont été mis en place, présentés et en partie investis par mes élèves, certains éléments du projet initialement envisagé n'ont pas pu être menés à terme. Ainsi, il s'agira dans cette partie de revenir sur des observables dans un premier temps, avant de s'intéresser à ce qui aurait pu ressortir des éléments non ou peu mis en place. Enfin, il importera de préciser les améliorations possibles qui auraient pu être proposées dans le cadre de ces ateliers.

I Des observations limitées mais intéressantes

Les ateliers d'autonomie ont été mis en place à partir du 2 mars, date à laquelle j'ai repris le stage en responsabilité. Les fiches de lecture ont quant à elles été mises en place une semaine plus tard, afin de laisser le temps aux élèves de se familiariser avec les ateliers. Par conséquent, le temps d'observation de la mise en place de ces différentes activités a été particulièrement court, et n'a pas pu aboutir à une analyse très poussée.

Toutefois, quelques constatations peuvent être établies. En effet, d'un point de vue de la forme même, il semble possible de témoigner d'un investissement bien plus marqué

envers les ateliers de manipulation présentés plus haut qu'à l'égard des fiches d'autonomie classiques mises en place en début d'année. Le côté ludique en apparence de ces ateliers a probablement aidé à débloquent certains élèves. En effet, presque tous ont pu avoir un temps d'atelier autonome (soit en début de matinée après avoir terminé leur exercice rituel, soit lorsqu'ils avaient terminé les exercices effectués après un temps en classe entière). Ainsi, en moyenne, tous les ateliers ont été explorés et pris en main par les élèves.

Cette réussite de la mise en place des ateliers d'autonomie se traduit également par une diminution des coloriages et des dessins faits pendant les temps d'autonomie, ajouté à une nouvelle consigne en termes d'organisation temporelle. Ainsi, entre le lundi et le jeudi, si les élèves se retrouvaient en temps d'autonomie, ils devaient se concentrer sur les ateliers de manipulation ou sur la lecture d'un livre en vue de réaliser leur fiche de lecture. Le vendredi, ou bien lorsque le temps entre le moment où les plus rapides terminaient et le moment de reprise en classe entière était trop court, ils pouvaient, s'ils le voulaient, prendre leurs crayons et feutres et colorier ou dessiner.

De la même façon, le côté auto-correctif des ateliers (la réponse étant écrite au dos des cartes), a permis une réelle autonomie des élèves dans leur gestion des activités. Cela me permettait ainsi de pouvoir continuer à circuler dans les rangs pour aider les élèves qui en avaient besoin, tout en m'assurant que les élèves qui avaient terminé rapidement pouvaient réaliser les activités sans avoir besoin de mon aide. En outre, certains ont même été capables de venir me voir pour me dire qu'ils avaient repéré une erreur dans les réponses au dos des cartes, marquant ainsi leurs capacités réflexives et de distanciation vis-à-vis d'un savoir. Ils ont eu le recul critique pour se rendre compte (et être sûr·e·s) du caractère erroné d'une réponse. Toutefois, il est à noter que sur plus d'une centaine de cartes plastifiées ou « à pince », seules deux erreurs subsistaient. Ces erreurs ont été corrigées immédiatement.

Le nombre d'ateliers (dix au total au moment de leur mise en place) a également permis une multitude de possibles, dans laquelle les élèves ont pu s'orienter vers tel ou tel atelier en fonction de leurs besoins. Ainsi, après avoir rappelé l'importance de ces ateliers

pour consolider ses connaissances et compétences dans les domaines qui leur étaient encore difficiles, certains de mes élèves qui avaient des difficultés en mathématiques se sont plus orientés vers les cartes à pinces sur les angles droits, sur la numération ou encore vers les cartes plastifiées leur permettant de poser des additions et des soustractions. Si mon intervention était parfois nécessaire afin d'orienter mes élèves vers tel ou tel type d'activité, la majorité a tout de même essayé de jouer le jeu et de se concentrer sur leurs difficultés.

Enfin, ces ateliers d'autonomie leur ont permis de commencer à développer une forme de tutorat entre élèves. Ainsi, plutôt que de dépendre entièrement de leur enseignante, ils ont été capables, à des instants ponctuels, de demander de l'aide à l'un ou l'une de leurs camarades, afin d'être aidés lorsqu'ils se retrouvaient en difficulté. Le tutorat se révèle ainsi bénéfique autant pour les élèves qui sont freinés dans la réalisation d'une tâche, que pour les tuteurs et tutrices. En effet, les premiers développent une capacité à se rendre compte d'un manque (en termes de savoirs, de compétences, de savoir-faire...), ce qui est particulièrement important dans le développement d'une autonomie. Cela leur permet également d'apprendre à demander de l'aide à quelqu'un d'autre que l'enseignante, ce qui n'est pas toujours évident pour des enfants de cet âge-là. En ce qui concerne les tuteurs et les tutrices, cela leur a permis de développer leur écoute de l'autre, ou de se mettre à la place d'un élève en difficulté, ce qui n'a rien d'évident, en particulier quand l'élève n'a pas de difficultés particulières à l'école. Le tutorat leur permet également d'apprendre à expliquer un savoir, une compétence, un savoir-faire à quelqu'un d'autre, ce qui consolide dans le même temps leurs propres savoirs, savoirs-faire, compétences.

Ainsi, de nombreuses observations ont pu être menées malgré un temps particulièrement réduit. La mise en place des ateliers d'autonomie m'a ainsi permis d'attester de ses intérêts pédagogiques certains, en termes de gestion du groupe classe, et surtout en termes de développement des compétences sus-nommées. Toutefois, certains thèmes d'autonomie n'ont pas été assez (voire pas du tout) investis ou mis en place pour permettre des observations approfondies. Nous proposerons, au regard de nos observations et de notre connaissance de ma classe, une projection sur ces thèmes peu explorés. Enfin, il s'agira de

faire un état des manques et possibles améliorations à ajouter à ce projet d'autonomie.

II Projections

Face au peu de temps de mise en oeuvre des ateliers d'autonomie et fiches de lectures, certains aspects prévus initialement n'ont pas pu être réalisés, et donc observés.

Ainsi, les grilles de suivi individuelles³⁵ que les élèves auraient dû remplir au fur et à mesure de leurs ateliers d'autonomie n'ont pas pu être mises en place. En effet, j'ai dans un premier temps souhaité que les élèves puissent se familiariser et s'approprier les différents ateliers avant de pouvoir leur présenter ces grilles. Comme dit précédemment, une grille aurait été distribuée chaque semaine à chaque élève, dans laquelle ils auraient pu renseigner les ateliers effectués, le nombre d'erreurs, le nombre de réussites et leur ressenti sur l'atelier sous forme de cases à cocher.

Ce suivi aurait ainsi permis, dans l'idéal, un retour sur expérience aussi bénéfique pour les élèves que pour moi. En effet, cela aurait pu permettre aux élèves de cerner les notions (et donc les ateliers) qui leur posaient encore des problèmes, et donc de pouvoir ajuster par la suite leurs choix pendant les temps d'autonomie. De la même façon, ces grilles de suivi m'auraient permis dans un premier temps de pouvoir apprécier la quantité et la qualité de leurs temps d'autonomie, mais m'aurait également été utile afin de situer mes élèves quant à leurs acquis. Ainsi, couplé à mes observations quotidiennes de leurs travaux dans le cahier du jour, j'aurais pu être plus précise, et peut être plus efficace dans mes choix d'élèves et de notions pour les APC, ou encore dans mes possibilités de différenciation lors des activités en classe entière.

Ces grilles de suivi complétées par mes élèves semaines après semaines, auraient ainsi été particulièrement intéressantes à analyser statistiquement dans le cadre de ce mémoire, et auraient pu me permettre un examen plus fin et rigoureux des effets et résultats de la

35. Voir Figure 6, « Grille de suivi individuelle pour les élèves », p. 23.

mise en place de mes ateliers d'autonomie.

Enfin, il est à penser que ces grilles de suivi auraient pu être améliorées : une colonne indiquant si l'atelier avait été fait avec ou sans aide aurait pu être ajoutée, la colonne permettant aux élèves d'indiquer leur ressenti aurait pu être repensée en faveur d'une expression plus libre de ce dernier (écrire une phrase plutôt que de cocher une case « facile » ou « difficile »). Une colonne aurait également pu être ajoutée pour indiquer le temps passé sur tel ou tel atelier, ce qui leur aurait permis dans le même temps de réinvestir leurs connaissances sur l'heure, travaillées plus tôt dans l'année.

En ce qui concerne maintenant les fiches de lecture, ces dernières n'ont pas fait l'objet de beaucoup de retours de la part des élèves. En effet, comme exposé précédemment, le temps nous a manqué pour que les élèves puissent avoir bien le temps de lire puis de confectionner leur fiche de lecture. Idéalement toutefois, les élèves auraient pu, après avoir lu un livre de la bibliothèque, compléter leur fiche de lecture. Cela leur aurait permis, comme énoncé précédemment, de ne pas lire « dans le vide », mais bien d'être capable de construire une fiche dans laquelle les informations importantes de leur lecture figure en plus d'exprimer leur ressenti après celle-ci. Dans un second temps, les élèves volontaires auraient pu présenter leurs lectures à la classe lors de temps dédiés, ce qui aurait permis à certains de découvrir de nouveaux ouvrages, ou de susciter un débat si d'autres élèves avaient lu le même livre. Leurs points de vue auraient ainsi pu être confrontés et leurs compétences orales développées³⁶.

De plus, il aurait pu être possible de mettre en place des concertations avec les élèves afin de discuter ensemble des différents items contenus dans les fiches de lecture. Ainsi, nous aurions pu, sur la base de leurs propositions, modifier et/ou améliorer ces dernières. Cela aurait pu permettre une participation des élèves à la création d'un de leurs outils de travail, ce qui sous-tend une place différente des élèves vis-à-vis de l'objet livre : il n'est

36. Reliées au langage oral et à la compréhension de l'écrit, ces compétences auraient pu être les suivantes : « lire à haute voix », « organiser son discours/son propos », « échanger des arguments et confronter ses idées », « comprendre un texte et contrôler sa compréhension ». Voir le programme de cycle 2, issu du BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, du BO n°30 du 26 juillet 2018.

plus seulement un support de travail, mais il devient également le point de départ d'une réflexion autour de la question suivante : « Qu'est ce qu'il est important de retenir d'un ouvrage ? ». De la même façon, le temps alloué à la lecture autonome n'apparaissait pas particulièrement important, ce qui aurait pu rendre difficile la réalisation en assez grand nombre de fiches de lectures. En effet, aucun créneau dans notre emploi du temps n'y était spécifiquement dédié. Pour pallier cet obstacle, il aurait ainsi pu être intéressant de mettre en place des temps type « Silence, on lit », mis en place dans de nombreuses écoles primaires françaises, afin d'allouer un créneau de 15 minutes quotidiennes à la lecture en autonomie, tout en permettant aux enfants de réellement s'investir dans des lectures différentes des lectures suivies effectuées en classe entière. Cette initiative aurait ainsi pu être couplée avec un rallye lecture autour d'un thème particulier, qui aurait pu changer toutes les trois semaines, et aurait également pu mener à une exposition au sein de l'école des livres lus par la classe de CE2B.

III Des améliorations possibles

Au regard des activités mises en place et des projections effectuées sur ces dernières, nous avons déjà pu voir apparaître certaines insuffisances et lacunes. En effet, le projet de mettre en place des activités pour développer l'autonomie de mes élèves n'est pas sans failles, et me permet ainsi de pouvoir effectuer une réflexion critique vis-à-vis de cette dernière. Trois critiques et propositions d'améliorations peuvent ainsi être énoncées.

Premièrement, mon dispositif présente un problème en termes d'égalité d'accès aux ateliers d'autonomie. En effet, si sur deux semaines, chaque élève a au moins pu expérimenter un atelier d'autonomie, il est clair que tous mes élèves n'ont pas eu le même temps hebdomadaire en autonomie. Comme expliqué précédemment, certains élèves rapides pouvaient ainsi se retrouver avec un temps trois fois supérieur aux élèves en difficulté. Or, c'est un problème particulièrement contraignant, puisque ces ateliers étaient censés développer des compétences particulières. Tous les élèves ne pouvaient ainsi pas les construire.

Pour contrevenir à cette difficulté, nous aurions pu penser un fonctionnement de la classe en plans de travail. Cet outil pédagogique a été introduit en France par Célestin Freinet au début du 20^{ème} siècle, dans le but de permettre à chaque enfant de se construire en tant que personne et de s'émanciper³⁷. Permettant une différenciation et une individualisation du travail (activités communes à tous les élèves, activités planifiées et choisies par chaque élève en fonction de ses besoins/envies, projets personnels à l'initiative des élèves, variation du degré d'autonomie), la mise en place de ces plans de travail auraient ainsi pu pallier les inégalités temporelles des élèves face à l'autonomie. Si un tel fonctionnement aurait nécessité une mise en place dès le début de l'année pour des raisons d'organisation, il aurait été tout à fait possible d'intégrer les ateliers de manipulation mis en place dans ma classe à ce dernier, et aurait ainsi permis de réellement développer la capacité de mes élèves de faire des choix, de prendre des initiatives, de se fixer des objectifs, d'être capable de surmonter des obstacles sans nécessairement demander l'aide de l'enseignante etc. Ainsi, avec une bonne organisation et un petit peu de temps de pratique, des temps fixes dédiés aux plans de travail auraient pu être mis en place à hauteur de 30 à 45 minutes par jour, en remplacement de la première demie-heure de classe initialement dédiées aux rituels.

Concernant la possibilité de choix vis-à-vis des différents « ateliers d'autonomie », si en moyenne tous les ateliers ont été investis par les élèves, il est tout de même important de noter que certains engageaient plus les élèves que d'autres. Ainsi, les élèves se tournaient plus vers les ateliers de type « cartes à pincés » que vers les ateliers d'opérations posées ou d'anagrammes. Cela m'a permis de renforcer mon hypothèse selon laquelle l'aspect ludique d'une activité permet à l'élève de rentrer plus facilement dedans. De la même façon, au bout de deux semaines de mise en place, j'ai pu remarquer que les élèves commençaient à se lasser des dix ateliers proposés. Il aurait été ainsi aussi intéressant qu'important, comme suggéré précédemment, de renouveler les ateliers et potentiellement d'ajouter des niveaux de difficulté bien identifiés toutes les trois semaines, afin de garder l'enthousiasme et la

37. Sylvain CONNAC, « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves », *Éducation et socialisation*, 41 | 2016, p. 4.

motivation des élèves intacts. De nouveaux ateliers de français (en lecture, inférences, copie et autres notions vues au fur et à mesure), de mathématiques (notamment autour des problèmes) mais encore d'histoire, de géographie ou de sciences (en vue de développer les compétences de la recherche documentaire et de l'exposé) auraient ainsi été mis en place dans les semaines suivantes et ce, jusqu'à la fin de l'année.

Enfin, si l'étagère ressource située à côté du tableau de la classe était bien placée spatialement, permettant aux élèves d'aller chercher le matériel nécessaire aux temps d'autonomie sans déranger leurs camarades, les tables dédiées à ces dits temps n'ont pas été particulièrement utilisées³⁸. Les raisons peuvent être de plusieurs nature. Il est possible que je n'ai pas été assez explicite dans mes consignes au moment de la présentation des ateliers et de son fonctionnement, y compris spatial. Il est également possible que mes élèves n'aient pas eu l'impression que cet espace leur était dédié en raison des nombreuses visites qui ont lieu dans notre classe lors de ces deux semaines (PEMF, tutrice INSPE, inspecteurs et candidate au CAFIPEMF, élèves d'autres classes en raison de l'absence de leur enseignant-e...). Ainsi, il aurait été particulièrement important, si le fonctionnement de la classe s'était poursuivi normalement, de leur rappeler que cet espace était le leur. Il aurait pu également être intéressant de repenser cet espace d'autonomie en leur proposant potentiellement un îlot spécialement conçu pour les activités d'autonomie.

Ainsi, malgré un temps de mise en oeuvre et d'observation écourté par la crise sanitaire, il a tout de même été possible de mettre en lumière quelques aspects positifs du dispositif mis en place, tout en pouvant avoir la possibilité de détailler certains aspects non mis en oeuvre ainsi que les failles de ce dernier.

38. Voir Figure 4 « Plan de classe », p. 20 et Figure 5 « Tables d'autonomie au fond de la classe (« tables vertes ») », p. 21.

Conclusion

En mettant en place ces activités (ateliers, fiches de lectures), j'ai cherché à développer de nouvelles compétences chez mes élèves, liées à l'autonomie. Cette notion, dont la définition apparaît particulièrement versatile, a toutefois été précisée au sein de ce travail de recherche comme le processus par lequel un individu se rend capable d'effectuer des choix, de développer une réflexion critique, une méthode d'organisation de son travail. En somme, ce processus, particulièrement long à mettre en place, permet à ces individus de se construire en tant que personne à part entière.

Plusieurs hypothèses m'étaient ainsi venues à l'esprit dans le but de développer cette fameuse autonomie : mise en place d'une organisation définie de travail autonome (temporelle, spatiale, ciblant des compétences identifiées), mise en oeuvre d'un suivi par les élèves, mise en place d'activités plus ludiques que de simples fiches d'autonomie, définir des objectifs et compétences claires. Ces hypothèses ont ainsi été expérimentées à l'aide d'un dispositif mis en place au mois de février.

En effet, ce dernier reposait essentiellement sur deux types d'activités : des ateliers dits « d'autonomie », sous forme de cartes à pinces et autres cartes plastifiées auto-correctives, permettant aux élèves de revenir sur des notions en français et en mathématiques étudiées en classe, et des fiches de lectures, permettant aux élèves d'effectuer un retour sur leurs lectures. Ces activités étaient également définies dans un cadre spatio-temporel : une étagère était dédiée au stockage des différents ateliers et des fiches de lectures. Les élèves pouvaient ainsi librement venir, sans déranger leurs camarades, et prendre un atelier

d'autonomie. De la même façon, les temps d'autonomie prenaient place soit en début de journée, soit lorsqu'un élève avait terminé ses exercices rapidement et qu'il restait du temps jusqu'à la correction.

Malgré une fermeture anticipée des écoles au milieu du mois de mars 2020, ce qui a évidemment amputé une partie de la mise en place et des observations que j'aurais aimé mener, des observations ont cependant pu être élaborées. Ainsi, l'aspect ludique des ateliers a nettement plus enjoint les élèves à les investir, si bien que les activités de coloriages et de dessins ont connu une baisse de popularité. L'aspect auto-correctif des ateliers a également permis aux élèves de développer une réelle autonomie vis-à-vis des apprentissages, tout en me permettant d'opérer une meilleure différenciation, puisque cela me permettait de passer plus de temps avec les élèves en difficultés.

De plus, si des éléments du dispositif n'ont pas pu être éprouvés (grilles de suivi individuelles, fiches de lectures), ce dernier présentait également un certain nombre d'insuffisances, qu'il aurait été bon de prendre en compte pour l'améliorer. En effet, l'égalité d'accès aux ateliers d'autonomie n'était pas garanti, ce qui posait problème quant au développement des compétences associées à l'autonomie (être capable de faire des choix, d'apprécier la qualité de son travail...). De plus, les ateliers d'autonomie auraient nécessité un renouvellement régulier voire un élargissement (histoire, géographie, sciences etc), afin de ne pas laisser les élèves, et de leur permettre de consolider leurs acquis sur les nouvelles notions progressivement étudiées en classe. Enfin, si les espaces dédiés à l'autonomie ont été définis dans le dispositif, il apparaît que les tables dédiées aux élèves n'ont pas été particulièrement employées, ce qui aurait nécessité une réflexion autour de l'agencement de la classe.

Ainsi, le dispositif a permis de mettre en lumière des éléments participant en partie au développement des compétences liées à l'autonomie des élèves. Toutefois, ce dispositif reste particulièrement perfectible à plein d'égards, mais permet également une ouverture sur d'autres dispositifs qui pourraient concourir aux mêmes objectifs : mise en place de plans de travail, de ceintures de compétences, développement d'un projet « exposés » en

histoire, participation des élèves à la création même des outils du travail autonome etc. Il pourrait donc être intéressant de poursuivre cette étude sur d'autres niveaux de classe, ou en modifiant certains paramètres d'observation afin d'affiner l'analyse.

Cette réflexion sur l'autonomie permet enfin d'engager une nouvelle réflexion sur l'aménagement d'un travail autonome à distance. En effet, les ateliers de manipulation mis en place au sein de ma classe ne sont plus réalisables à distance, ou en tout cas très limités du fait de nombreuses contraintes (accès à un ordinateur, à une imprimante, à internet, capacités à fabriquer chez soi des ateliers de manipulation etc). Toutefois, l'organisation en plans de travail, dont nous avons discuté plus haut, peut tout à fait se penser dans le cadre de la classe à distance et de la continuité pédagogique, à condition que celle-ci ait été mise en place en classe avant³⁹. Couplé aux temps de classe en visio-conférence, il aurait ainsi été possible de fournir aux élèves des plans de travail pour la semaine (individualisés et différenciés mais abordant les mêmes notions pour tous), qu'ils renverraient en fin de semaine. Toutefois, il apparaît crucial de garder en tête l'importance du rôle des parents. En effet, dans le cadre de la co-éducation, ces derniers peuvent ainsi remplir le rôle de cadre (conjointement avec l'enseignant.e qui définit l'organisation et supervise les élèves). Cependant, si ce dispositif pourrait développer les relations enseignant.es/parents, il présente également plusieurs défis, notamment celui que les parents identifient clairement les intérêts et enjeux d'un tel dispositif (et donc laissent une part de liberté à leurs enfants tout en gardant un rôle cadre⁴⁰). De plus, ce dispositif n'est pas viable sur le long terme. En effet, enseigner n'est pas le métier des parents. Par ailleurs, il serait inacceptable que l'enseignant.e s'introduise dans les relations familiales pour vérifier que le cadre est bien respecté. Un tel dispositif à distance, contribuerait ainsi nécessairement, s'il est mis en place pendant trop longtemps, à augmenter les inégalités scolaires. Il faut donc qu'il soit bref et exceptionnel pour qu'il puisse rester pédagogiquement pertinent.

39. En effet, elle apparaît très complexe à mettre en place à distance.

40. Par exemple, aider sans donner la réponse, corriger seulement après l'auto-correction des élèves.

Annexes

Prénom :

Je donne mon avis

Pour toi, qu'est ce que « l'autonomie » ? Explique avec tes mots.

.....

.....

.....

.....

Tu préfères travailler :

Tout.e seul.e

En groupe

Tu préfères (tu peux cocher plusieurs cases) :

Le vocabulaire

La conjugaison

La grammaire

L'orthographe

La lecture / littérature

La géométrie

Les calculs et les nombres



Prénom : Liema.....

Je donne mon avis

Pour toi, qu'est ce que « l'autonomie » ? Explique avec tes mots.

Pour moi, l'autonomie signifie faire quelque chose toute seule.

.....

.....

Tu préfères travailler :

Tout.e seul.e

En groupe

Tu préfères (tu peux cocher plusieurs cases) :

Le vocabulaire

La conjugaison

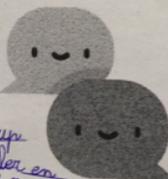
La grammaire

L'orthographe

La lecture / littérature

La géométrie

Les calculs et les nombres



J'aime beaucoup travailler en groupe mais souvent les chefs il y a des
Linon j'aime beaucoup travailler en groupe.

FIGURE 1 – QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES ET EXEMPLE DE RÉPONSE.

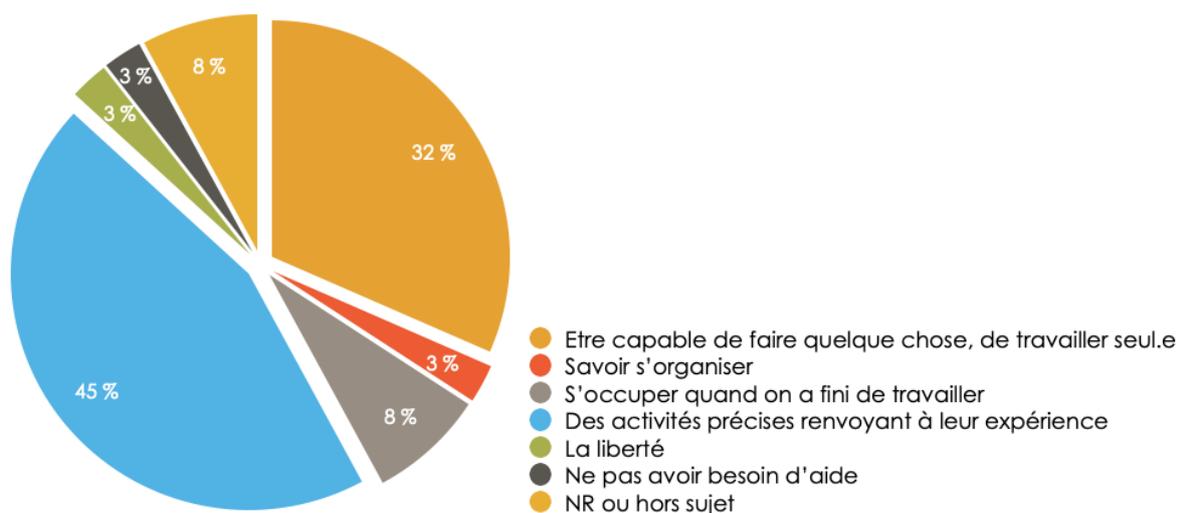


FIGURE 2 – RÉPONSES DES ÉLÈVES À LA QUESTION : « POUR TOI, QU'EST CE QUE L'AUTONOMIE ? ».

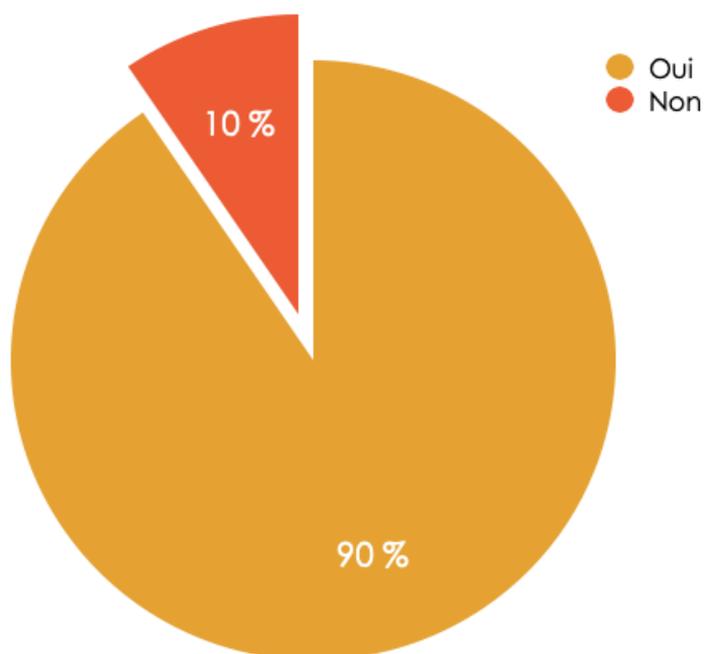


FIGURE 3 – RÉPONSES DES ENSEIGNANT·E·S À LA QUESTION : « METTEZ-VOUS EN PLACE DES TEMPS D'AUTONOMIE AU SEIN DE VOTRE CLASSE ? ».

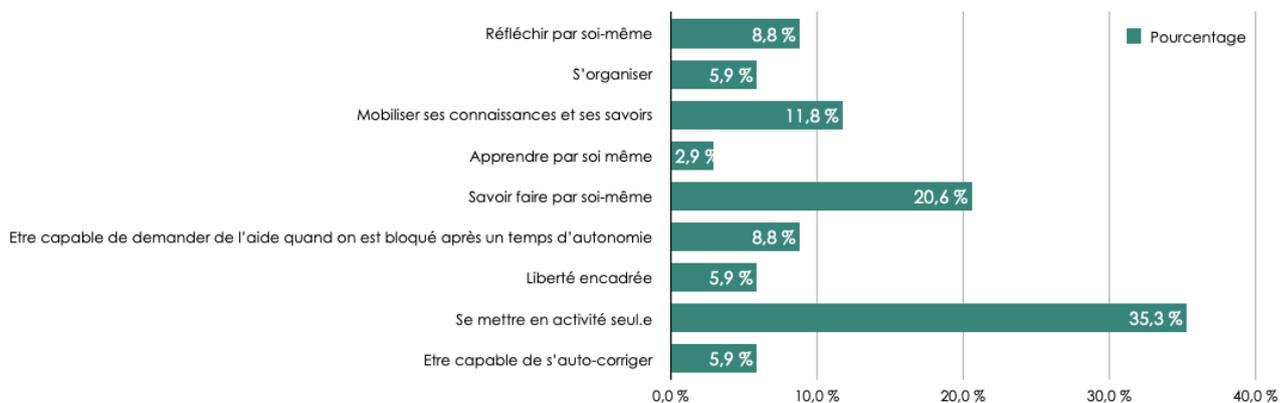


FIGURE 4 – RÉPONSES DES ENSEIGNANT·E·S À LA QUESTION : « COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS LE CONCEPT D'AUTONOMIE ? ».

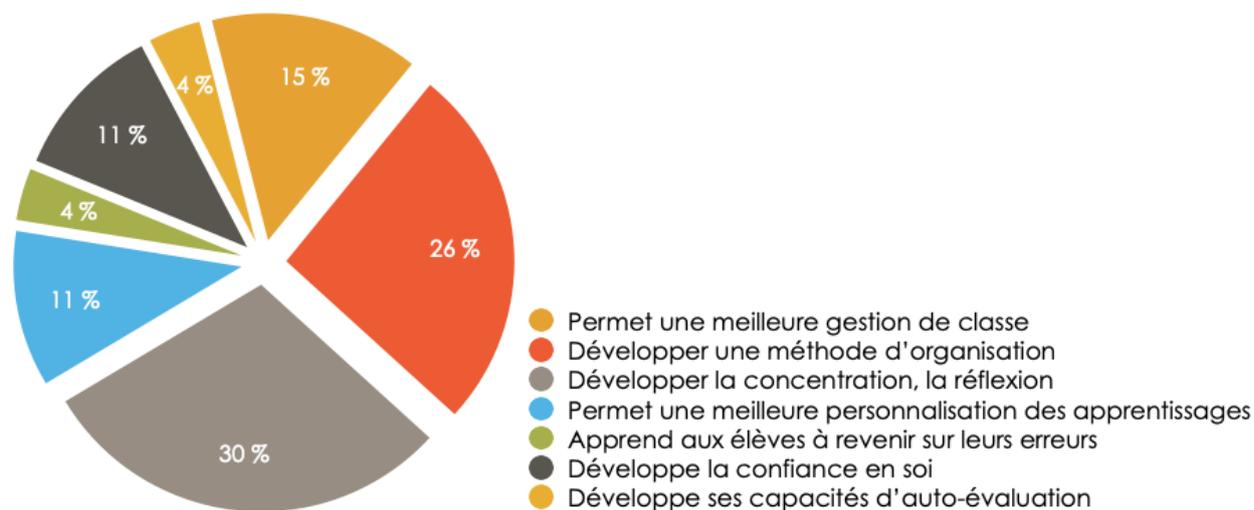


FIGURE 5 – RÉPONSES DES ENSEIGNANT·E·S À LA QUESTION : « POURQUOI METTEZ-VOUS EN PLACE DES TEMPS D'AUTONOMIE AU SEIN DE VOTRE CLASSE ? ».

	256		462		630
	356		882		530
	653		902		260
	467		774		890
	237		77		870
	117		254		920

FIGURE 6 – EXTRAIT DES CARTES À PINCE DE NUMÉRATION (TROUVÉES SUR LE BLOG DE BOUT DE GOMME).



FIGURE 7 – PHOTOGRAPHIE DE L'ÉTAGÈRE OÙ LES ÉLÈVES PEUVENT RÉCUPÉRER DES ATELIERS D'AUTONOMIE).

Bibliographie

Ouvrages

BARAËR Michel, BEDECARRATS Pierre, *Enseigner en classe multiniveaux*, Paris, Nathan Pédagogie, 2001.

CHESNAIS Marie-Françoise, *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*, Vanves, Hachette Éducation, 1998.

CONNAC Sylvain, *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012.

FREINET Célestin, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Armand Colin, 1977.

LARCHER Anne, LAVERSANNE Evie, MICHEL Adeline, ONYSZKO LECLAIRE Aurélia, WALKER Séverine, *Enseigner en classe flexible - Cycles 2 et 3*, Paris, Éditions Retz, 2019.

MEIRIEU Philippe, *Frankeinstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1976.

ZIMMERMANN ASTA Marie-Louise, *Apprendre par l'autonomie : l'appropriation du savoir par l'apprenant*, Lyon, Chronique sociale, 2015.

Articles

BABLET Marc, « Mots de l'éducation : autonome, autonomie », *Administration et Education*, 2015 | 3, n°147.

BAUTIER Elisabeth, « Les élèves et le rapport au savoir », transcription d'une conférence-débat lors du stage COPIRELEM d'Angers, mars 1995.

BOSC-MINÉ Christelle, « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages », *Éducation et socialisation*, 41 | 2016.

CONNAC Sylvain, « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves », *L'année psychologique*, 2014 | 2, vol. 114.

ELIE Henri, « Autonomie, rôle et fonction de l'enseignant », *Administration et Education*, 2015 | 3, n°147.

ROUANET Jean-Claude, « Autonomie, auto-évaluation et régulation », *Administration et Education*, 2015 | 3, n°147.

SARRAZIN Philippe, TESSIER Damien, TROUILLOUD David, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 2006, n°157. ‘

Textes officiels

« Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires », JORF numéro 0272 du 24 novembre 2015,

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/11/9/MENE1526553A/jo/texte>.

BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 – BO n°30 du 26 juillet 2018.